GOBIERNO DE ESPAÑA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ACTAS DEL CONGRESO ESTATAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO «CONECTANDO REDES». JUNIO 2010

Serie: Situación

IFIIE Conocimiento Educativo

educacion.gob.es

Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado «Conectando Redes». Junio 2010

Colección: Conocimiento Educativo

Serie: Situación

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN
IFIIE
INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

Colección: Conocimiento Educativo
Serie: Situación

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa - IFFIE

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Catálogo de publicaciones del Ministerio:
educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales:
publicacionesoficiales.boe.es

Fecha de edición: 2011
NIPO 820-11-037-7
ISBN 978-84-369-5014-4
Depósito Legal: BI/1100/2011

Imprime: Duradisc

Cristina ADROVER ADROVER
Asesora de formación del CEP de Manacor (Palma de Mallorca).

Maite ALONSO ARANA
Directora del Berritzegune B07 (Getxo).

M.ª del Carmen ARIAS SÁNCHEZ
Centro del Profesorado de Jaén.

Magdalena ARIÑO
Equipo del Centro Virtual Leer.es.

María Gracia BALLESTER VILA
Universidad de Castilla-La Mancha.

Carmen Teresa BATISTA MELO
Catedrática de Inglés de Secundaria. Directora del Centro del profesorado de Telde en Gran Canaria.

Antonio BLANCA PÉREZ
Asesor de Educación Secundaria del Centro del Profesorado de Jaén. Orientador Escolar.

Inmaculada BUENO GARCÍA
Asesora del Centro del Profesorado de Telde en Gran Canaria.

José Luis CABELLO ESPOLIO
Asesor de Formación. Departamento de TIC. Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» de la Comunidad de Madrid.

María José CABELLO
Gómez Asesora de Formación de Educación Primaria. CEP Almería.

Manuel CÁCERES DÍAZ
Asesor de Primaria en el Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra (Sevilla).

Carmen CAMPOS
Equipo del Centro Virtual Leer.es.

M.ª del Mar CANO CALONGE
Delegación Provincial en Cuenca de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

Carmen CAÑABATE CARMONA
Asesora de Educación Primaria. Centro del Profesorado de Almería.

María Carmen RICOY
Profesora Contratada Doctora Indefinida. Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación.

Agustín CARUANA VAÑÓ
Asesor del CEFIRE de Elda (Alicante).

Ana Isabel CONTRERAS VELASCO
Asesora de Educación Infantil y Primaria del Centro de Profesores y Recursos de Ceuta.

Alfonso CORTÉS ALEGRE
Director de formación del CPR de Ejea de los Caballeros (Zaragoza).

José CUERVA MORENO
Asesor de Formación. Departamento de TIC. Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» de la Comunidad de Madrid.

M.ª Luisa de HARO CARREÑO
Centro de Profesorado de Cuevas-Olula (Almería).

Alejandro DOLZ GARCÍA
Centro de Profesores de Cuenca.

Marta DUÑACH MASJUAN
Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent de Cataluña.

Pilar de la ENCINA BUENACHE.
ATD del Área de Formación del Profesorado del IFIIE.

Francisco ESPAÑA PÉREZ
Centro del Profesorado «Luisa Revuelta» de Córdoba.

Francisca ESPINOSA CANET
Asesora de Educación Infantil. Centro del Profesorado de Almería.

Tiberio FELIZ MURIAS
Dpto. Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación (UNED).

Adela FERNÁNDEZ CAMPOS
Asesora de Secundaria, ámbito lingüístico-social, del Berritzegune de Getxo.

M.ª Jesús FERRANDIS CABANILLAS
Asesora del Centro del Profesorado de Telde (Gran Canaria)

Onofre FERRER RIERA
Director del CEP de Manacor.

María Isabel FORCÉN BUENO
Asesor de Formación. Departamento de TIC. Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» de la Comunidad de Madrid.

Jesús de la FUENTE ARIAS
Universidad de Almería.

M.ª Begoña GARAMENDI IBARRA
Directora del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao. Zaratamo.

Jesús Ángel GARCÍA ABRIL
Asesor del CEFIRE de Elda (Alicante).

Juan Emilio GARCÍA JIMÉNEZ
Centro de Profesores de Villarrobledo (Albacete).

Ascensión GARCÍA PÉREZ
Asesora técnica docente. Consejería de Educación, Formación y Empleo de la Región de Murcia.

Carmen GARCÍA RUISE
Asesora de Tecnologías Educativas. CEP de Valdepeñas.

Jesús M.ª GARCÍA SÁENZ
Asesor del CEFIRE de Elda (Alicante).

María Isabel GAYÀ MARTÍNEZ
Asesora de formación del CEP de Manacor.

Magdalena GENOVART ROSSELLÓ
Centro de Profesorado de Manacor (Palma de Mallorca).

José Antonio GÓMEZ ALFONSO
Director del Centro de Profesores y de Recursos de Zafra.

Alfonso GÓMEZ BARBUDO
CEP «Luisa Revuelta» de Córdoba.

M.ª Elvira GONZÁLEZ AGUADO
Asesora de Ciencias de la Naturaleza del Berritzegune Central. Bilbao.

Irene GONZÁLEZ MENDIZÁBAL
Asesora de Secundaria, ámbito lingüístico-social, del Berritzegune de Zaratamo.

Ana GREGORIO ÁLVAREZ
Asesora de Educación Primaria del Centro del Profesorado de Almería.

Maria Antònia GUARDIOLA RIBOT
Asesora de Formación del CEP de Manacor (Palma de Mallorca).

Nicolás GUILLÉN ESCALONA
Centro del Profesorado Marbella-Coín (Málaga).

Ana M.ª de las HERAS CUENCA
Profesora Titular del Departamento de Didáctica de la UAH. Becaria FPI del Plan Nacional de I+D+I del MICINN. Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la UCM.

José Luis HERNÁNDEZ NEIRA
Asesor de Formación. Departamento de TIC. Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» de la Comunidad de Madrid.

Alexandra HERTS VAN STEEN
Servicio de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares. Centro de Profesorado de Palma de Mallorca Jaume Cañellas.

Paul HOLDSWORTH
Asesor de la Unidad «Educación Escolar» de la Comisión Europea.

M.ª José IRIGARAY FENÁNDEZ.
Asesora de Primaria Centro del Profesorado de Almería.

Luis IZA DORRONSORO
Negociado de Programas de Formación del Profesorado. Sección de Formación. Servicio de Formación e Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

María del Carmen JIMÉNEZ GIL
Asesor de Formación. Departamento de TIC. Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» de la Comunidad de Madrid.

Virginia LÓPEZ BELINCHÓN
Delegación Provincial en Cuenca de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

Dionisia LÓPEZ-CANO NAVARRO
CEP de Illescas (Toledo).

Miguel LOZA AGUIRRE
Asesor de Educación de Personas Adultas y de Comunidades de Aprendizaje. Berritzegune Central. Vitoria-Gasteiz.

José Luis LOZANO ROMERO
Asesor de Educación Primaria del CEP de Castilleja de la Cuesta.

Rosario MARCOS DOMÍNGUEZ
Directora del Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias».

M. Rubén MARTÍNEZ RECHE
Asesor de Formación de Educación Secundaria (Ámbito Lingüístico). Centro de Profesorado de Almería.

Ángeles MARTÍNEZ TORRES
Asesora de Formación de Educación Secundaria. CEP Almería.

Miquel MARTORELL FULLANA
Asesor de Formación del CEP de Manacor.

Rafael MAURA REUS
Asesor de convivencia y organización escolar del Centro de Profesores de Palma Jaume Cañellas Mut.

María del Mar MEDINA REYES
Asesora de Formación de Educación Secundaria. CEP de Almería.

Manuel MELLADO GONZÁLEZ
Director del Centro del Profesorado Marbella-Coín (Málaga).

Antonio MERCHÁN ARJONA
Asesor de Formación del Centro del Profesorado de Málaga.

Víctor MOLINA GARCÍA
Delegación Provincial en Cuenca de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

Antonio MONJE FERNÁNDEZ
Enseñanza Virtual de Extremadura (EVEX).

Gabriela MORAL TORRALBO
Centro de Profesorado de Cuevas-Olula (Almería).

Carlos MORALES SOCORRO
Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. CEP Gran Canaria Sur.

M.ª Yolanda MUÑOZ MARTÍNEZ
Profesora del Departamento de Didáctica de la UAH.

M.ª José NAVARRO DEL REY
Directora del Centro de Profesores y Recursos de Ceuta.

Pilar OLIVARES
Equipo del Centro Virtual Leer.es.

Carmen ORTIZ GÁLVEZ
Asesora de Educación Infantil. Centro del Profesorado de Málaga.

Consuelo PALACIOS SERRANO
Asesora de Educación Infantil del CEP de Castilleja de la Cuesta.

Pedro Pedro CIVERA COLOMA
Director del CEFIRE de Elda (Alicante).

Francisco Javier PERALTA SÁNCHEZ
Centro de Formación del Profesorado de Almería y Universidad de Almería.

Pilar PÉREZ ESTEVE
Coordinadora del Equipo del Centro Virtual Leer.es.

M.ª del Mar PÉREZ GÓMEZ
Asesora de Lengua Castellana y Literatura del Berritzegune central.

Juan Carlos PÉREZ PÉREZ
Director del Centro Superior de Formación del Profesorado de Castilla y León (Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado. Consejería de Educación de Castilla y León.

Ana M.ª PINO RODRÍGUEZ
Centro de Profesores y Recursos de Ceuta.

Ignacio POLO MARTÍNEZ
Director de formación del CPR1 de Zaragoza.

Ángel Ricardo PUENTE PÉREZ
Asesor de Formación. Departamento de TIC. Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» de la Comunidad de Madrid.

María Ángeles PUERTAS SERRANO
Asesor de Formación. Departamento de TIC. Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» de la Comunidad de Madrid.

Laura RAYÓN RUMAYOR
Profesora titular del Departamento de Didáctica de la Universidad de Alcalá.

Verónica RIVERA REYES
Asesora Técnica Docente del Ámbito Socio-lingüístico (Centro de Profesores y Recursos de Ceuta).

Jesús RODRÍGUEZ DE GUZMÁN ROMERO DEL HOMBREBUENO
Asesor de Orientación y Atención a la Diversidad del Centro de Profesores de Valdepeñas (Ciudad Real)

Ana ROMANO SANTOS
Asesora de Tecnologías Educativas. CEP de Valdepeñas.

Matilde ROMERO MALDONADO
Asesora de Formación de Educación Secundaria. CEP de Almería.

Joan ROSSELLÓ RIGO
Centro de Profesorado de Manacor (Palma de Mallorca).

Félix ROZALÉN CULEBRAS
Delegación Provincial en Cuenca de la Consejería de Educación y Ciencia de Castilla-La Mancha.

Manuel Jesús RUBIA MATEOS
Asesor de Formación de Educación Secundaria del Centro del Profesorado de Almería.

Gabriel RUBIO NAVARRO
Negociado de Programas de Formación del Profesorado. Sección de Formación. Servicio de Formación e Innovación Educativa del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

José Antonio RUEDA SUÁNEZ
Asesor de Formación de Educación Infantil. Centro de Profesorado de Almería.

Jordi SABATÉ PEIRÓ
Subdirecció General de Formació i Desenvolupament del Personal Docent de Cataluña.

Francisco Xabier SAN ISIDRO AGRELO
Asesor de Lenguas Extranjeras. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (Xunta de Galicia). Dirección Xeral de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa.

Pilar SÁNCHEZ LÓPEZ
Asesora de Educación Primaria del CEP de Castilleja de la Cuesta.

Lucía SÁNCHEZ NADAL
Asesora del Centro de Profesores de Cuenca.

Juan MIGUEL SÁNCHEZ
Ramón Centro de Profesores de Albacete.

María Dolores SÁNCHEZ RODA
IES El Parador.

José SÁNCHEZ SANTAMARÍA
Universidad de Castilla-La Mancha.

José Miguel SANCHO ESPIAU
Asesor de Formación. Departamento de TIC. Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» de la Comunidad de Madrid.

Teresa SANTOS CAÑAS
Centro de Profesorado del País Vasco.

Sonia M.ª SANTOVEÑA CASAL
Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas Especiales. Facultad de Educación (UNED).

M.ª Asunción SEMPERE CAMPELLO
Servicio de Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares. Centro de Profesorado de Palma de Mallorca Jaume Cañellas.

Antonio SUREDA GOMILA
Asesor de formación del CEP de Manacor (Palma de Mallorca).

María Amparo TORAL ARTO
Asesor de Formación. Departamento de TIC. Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» de la Comunidad de Madrid.

Pilar TORRES CAÑO
Centro del Profesorado «Luisa Revuelta» de Córdoba.

Valentín TRIVIÑO GÁLVEZ
CEP de Illescas (Toledo).

Maria João VALENTE DA SILVA COUTO
Profesora de Matemáticas en Enseñanza Secundaria. Doctoranda de la Universidad de Vigo y becaria de la Fundação de Ciência e Tecnologia (Ministerio Portugués). Universidad de Vigo, Facultad de Ciencias de la Educación.

Montserrat VENTURA ROVIRA

Juan de VICENTE ABAD
Orientador del IES Miguel Catalán de Coslada (Madrid).

Juan Ramón VILLAR FUENTES
Técnico de Apoyo. S. G. de Programas de Innovación. Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza. Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

Felipe ZAYAS
Equipo del Centro Virtual Leer.es.

Índice

Modelos de asesoramiento en los centros educativos (Ponencia plenaria) *14*
Montserrat Ventura Rovira

La formación permanente del profesorado en Europa (Ponencia plenaria) *29*
Paul Holdsworth

1. Modelos de formación y gestión de programas *48*

2. De la investigación y la reflexión a la formación *271*

3. Nuevos modelos de formación para el trabajo por competencias *537*

4. Propuestas formativas para desarrollar la competencia lingüística *788*

5. Formación para la actualización científica y didáctica en las áreas *992*

6.Trabajando por la inclusión y la atención a la diversidad *1193*

7. Las TIC, una herramienta imprescindible *1409*

8. Ediciones del Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa *1608*

Modelos de asesoramiento en los centros educativos (Ponencia plenaria)

Montserrat Ventura Rovira

1. Presentación

La formación inicial y permanente del profesorado son los ejes centrales de mi profesión como docente. Ambos me han brindado (y me brindan) la oportunidad de repensar, explorar e investigar la complejidad de mi tarea educativa. En los últimos años, fruto de mi experiencia vivida, me he centrado en la indagación de las subjetividades del profesorado y el alumnado. Indagación que me ha ido acercando a la necesidad de explorar cómo cada persona se sitúa, frente a sí misma, ante el difícil reto de aprender y de enseñar. Una línea de investigación que me ha influido en mi forma de concebir el asesoramiento en las escuelas y en la docencia en la Universidad de Barcelona.

2. ¿De qué hablamos cuando hablamos de modelos de asesoramiento?

El asesoramiento en los centros educativos se ha ido desarrollando en nuestro país en los últimos treinta años de formas muy diversas. Un desarrollo que nos ha permitido evidenciar que es una de las modalidades formativas que tiene más incidencia en el cambio y la mejora en la escuela, aunque también sabemos que se trata de un trayecto formativo lleno de adversidades y dificultades.

El asesoramiento, como otras modalidades de la formación permanente (cursos, seminarios, grupos de trabajo o conferencias), tiene como objetivo principal promover nuevas prácticas que conlleven transformaciones en las aulas.

En estos momentos hay muchas publicaciones que tratan de profundizar sobre qué es el asesoramiento en las escuelas, y de forma muy especial se extienden respecto al tipo de variables que hay que tener en cuenta o a las especificaciones que son necesarias para su aplicación empírica. Existe una amplia bibliografía que define los objetivos, las funciones propias de la práctica asesora, los ámbitos de actuación o el tipo de relaciones que se establecen entre profesorado y asesor o asesora. La mayoría de estas publicaciones se alejan de fórmulas que puedan dar lugar a aplicaciones y respuestas unidireccionales para ser aplicadas de forma más o menos mecánica.

A lo largo del tiempo han ido emergiendo experiencias asesoras que han generado una gran variedad de formas de llevarlas a la práctica. Dichas formas están relacionadas con: a) el marco teórico de referencia, b) las variables que definen cada situación (tipo de demanda, contexto o tiempo disponible entre otros aspectos, y c) la reflexión sobre la experiencia vivida por cada uno de nosotros. Sin embargo las publicaciones sobre cómo construimos nuestros procesos asesores son más escasas. En esta línea, creo que es muy importante narrar nuestra experiencia asesora, cómo nos sentimos, qué decisiones tomamos, qué conceptos planteamos, qué prácticas resaltamos, entre otros aspectos. La narratividad nos ayuda a tomar decisiones, escoger itinerarios o señalar descubrimientos que se van dando en nuestro día a día, y visualizar el camino que se va trazando, argumentar las idas y venidas o tumbos que vamos dando. Este complejo entramado nos permite interpretar también las conexiones que se dan entre las teorías de referencia y las teorías que guían la práctica, es decir, las teorías de uso, pues entre unas y otras puede haber diferencias conceptuales importantes, sin que la persona que realiza la práctica sea del todo consciente. Este es uno de los aspectos más significativos de la narratividad, ya que nos permite recuperar saberes personales, científicos o culturales que ilustran el lugar y la voz de cada asesor o asesora. En centros que asesoro planteo la posibilidad de que cada maestro o maestra relate su experiencia profesional vivida del profesorado no como un diario, sino como una indagación sobre

el sentido que tienen sus prácticas y lo que puede orientar su hacer[1], aunque la narración de la experiencia vivida requiere un contexto relacional favorable a este planteamiento. Sin embargo, cuando se lleva a cabo la reflexión de la práctica educativa y de los cambios que se van realizando, es de una intensidad y profundidad que difícilmente se puede conseguir en otras actividades asesoras que también son necesarias.

Quizás parezca extraño hablar de la reflexión de la experiencia vivida de cada docente como una vía de acceso a los cambios en las escuelas. Todos sabemos que crear contextos que favorezcan los cambios requiere tiempo, sobre todo tiempo para que cada docente pueda expresar sus discrepancias en relación a las reflexiones, experiencias y propuestas pedagógicas que se promueven en el asesoramiento, en unos momentos en que todo nuestro mundo se mueve de forma rápida y veloz. Alguien se preguntará: ¿Cómo esta filigrana que mueve sutilmente aspectos pedagógicos y personales se puede trazar en equipos docentes que cada vez se sienten más presionados por la propia sociedad, las administraciones educativas o las mismas familias? Si bien es cierto que muchos maestros o maestras acuden al asesoramiento con aspiraciones de aprender (perfeccionar o profundizar) un saber técnico seguro, que les solucione los problemas y las dificultades de enseñanza que tienen en sus aulas al tener que enseñar unos contenidos cada vez más alejados de la realidad. Y también lo es que muchos docentes, cuando no se proporcionan las soluciones mágicas esperadas se sienten decepcionados porque, una vez más, la formación no cumple con sus expectativas. ¿Qué hacemos cuando ocurre esto? ¿Dejamos el centro pensando que la responsabilidad de cambio está en el profesorado? Nuestra responsabilidad es la de crear un espacio de relación en el que los docentes puedan ver, escuchar y preguntarse por lo que tienen como mundo propio y cultural para compartirlo no solamente entre ellos, sino

1. Los relatos son una selección de situaciones, más que un intento de componer toda la trayectoria de vida. Se trata de «porciones» o «unidades significativas» en la trayectoria de una persona, pero sin intención de reconstruirla por completo. Elegidas en función de que reflejan un nudo, un hallazgo, un acontecimiento relevante, un giro en el curso de la vida, o bien, un ejemplo representativo de aspectos de la vida o de modos de enfrentar o enfocar circunstancias, entre otros aspectos.

también con sus alumnos. Se trata de entender que la cultura del diálogo, del respeto y del reconocimiento del otro es la que tenemos que debatir, o sea, curricular, de enseñanza y de aprendizaje. Predisponerse a la escucha, a las preguntas, para vivir quiénes somos, de lo que tienen como propio y de lo que están dispuestos a compartir es, como dice Elisabeth Allsworth, algo que se puede aprender pero que no se puede enseñar.

En la actualidad hay diferentes modelos asesores que tratan de dar sentido a todo este complejo entramando de experiencias repletas de teorías y de prácticas. Rastreando la extensa bibliografía que hay al respecto, se puede abstraer fácilmente que hay dos posiciones asesoras relevantes (expuestas por diversos autores como Louis, Marcelo, Rodríguez, Escudero y Moreno o Imbernón, entre otros) que son el enfoque de proceso y el enfoque de contenidos. De todos es bien conocido que el enfoque de proceso da relevancia a la comunicación, reflexión y capacitación que se genera durante el desarrollo del asesoramiento, mientras que el enfoque orientado a los contenidos trabaja para mejorar aspectos concretos, relacionados con el currículum, estrategias o recursos.

Entre los dos existe una gran diversidad de tendencias asesoras que pueden centrar su acción, bien dando a conocer nuevas metodologías para que el profesorado las aplique como algo impuesto o como un experimento, bien planteando una reestructuración progresiva de actividades o también como una oportunidad de crear un espacio de cooperación y colaboración en los equipos docentes.

En este escrito no profundizaré en estas posiciones y tendencias, pues hay muchas publicaciones que dan cuenta de ello. Voy a exponer cómo trato de dar sentido a estos enfoques de manera entrelazada aproximándome a las subjetividades docentes. Un sentido que, tengo que reconocer, he tardado años en apropiarlo a mi práctica asesora, ya que en muchas ocasiones intentaba conseguir buenas argumentaciones,

sistemas teóricos, sin entender qué les ocurría a los maestros y maestras cuando me decían que mis aportaciones eran demasiado teóricas y que necesitaban más consejos prácticos. Pensaba entonces que el problema estaba en ellos y ellas, pero en realidad lo que me mostraban, y yo no me daba cuenta, era que no podían establecer conexiones entre sus concepciones prácticas y las teóricas. Y lo mismo me ocurría a mí. El trayecto que he tenido que seguir para ser consciente de que estas relaciones formaban parte de mi trabajo asesor ha implicado reflexionar en profundidad sobre mi propia experiencia relacionada con mi saber asesor (pedagógico e ideológico).

Un recorrido que, cuando lo he podido narrar, como ya he dicho anteriormente, ha ampliado mi capacidad interpretativa, mi conocimiento y mi relación con el hacer. Pues como dice Max van Manem, se puede reforzar la intimidad de la relación entre conocimiento y acción si se reinstaura la experiencia vivida como una base válida para la acción práctica.

Por todo ello, en los últimos años he tratado de buscar textos y modos de asesorar que hablaran de la experiencia, como los de María Zambrano, que me acercaran a la subjetividad del «otro», que me permitieran escuchar comprensivamente la palabra del «otro» para guiarle hacia una práctica que pudiera sentirla suya. Algo singular, cercano, vivido, vinculado a su experiencia, a su sustrato personal. Algo que difícilmente pueda ser olvidado, porque de lo que se trata es, como dice José Contreras, de vincular lo que se siente con lo que se dice y lo que se hace.

En este sentido, uno de los aspectos que más me ha interesado en los últimos años de los asesoramientos ha sido (y es) poder analizar la influencia que éste tiene en la historia de la escuela. Estudiar con detenimiento cómo se posicionan los maestros y maestras después de un proceso asesor, qué tipo de cambios han planteado

en sus aulas, cómo se relacionan con sus alumnos y con sus familias y, sobre todo, qué impacto han tenido (y tienen) los cambios en las relaciones que se tejen en el equipo docente. Todos estos aspectos me han ayudado (y me ayudan) a repensar constantemente no solamente mi modo de intervenir, sino también las estrategias que utilizo.

De este modo mi trayectoria asesora me ha ido mostrado que las formas de entender y llevar a cabo la innovación están vinculadas a concepciones subjetivas de cómo cada persona se vincula con los cambios. Y por más que queramos generalizarlas, siempre tenemos que tener en cuenta las subjetividades para poder llevar a cabo un proceso tan complejo como el de una transformación institucional. Pues como dice Alain Touraine, «hay que reinventar las categorías básicas para comprender la realidad. Y en estas categorías tenemos que recuperar el sujeto, lo que piensa, cómo se siente o qué decisiones toma». Me alejo así de tendencias asesoras que tratan de imponer o transmitir contenidos para que puedan ser aplicados en las aulas.

Para construir esta mirada, sobre el cambio en la escuela a través del asesoramiento, me he planteado también interrogantes como: ¿Qué hay de sus resistencias que resuenan en mis propias resistencias? ¿Qué parte de mi saber puedo compartir con el profesorado para que pueda avanzar? De esta forma lo que ocurría en el asesoramiento tenía que ver conmigo y con mi forma de trabajar.

Así fue (y sigue siendo) como me he ido acercando a las formas que cada maestro y maestra tiene de elaborar los cambios que se van tratando en el asesoramiento. Tal como ya he dicho anteriormente, en los últimos años los docentes me han mostrado que la narración de sus experiencias ayuda a crear un espacio de relación donde el intercambio de puntos de vista, sobre lo que se hace y por qué se hace, pasa a un primer plano. A modo de ejemplo les voy a leer un fragmento de un relato de Paula, una maestra de primaria:

> Transformar, hacer mío, lo que hemos ido tratando en el asesoramiento, me ha posibilitado conectar todo aquello que ya sabía con lo nuevo que iba aprendiendo, repensar los porqués de mis criterios de elección de contenidos, de metodologías o de estrategias de evaluación. Ha sido toda una oportunidad para reflexionar sobre mi práctica, pensar los recursos que he estado utilizando hasta ahora o replantearme la manera en que me relaciono con mis niños y niñas. Había asistido a muchos cursos, sin embargo, la oportunidad de detenerme en mis decisiones, criterios, opiniones, me ha permitido esbozar mi propio proyecto de cambio. Ahora cuando estoy en mi aula me siento más autónoma, con más capacidad de tomar decisiones, de escuchar a todos, y me siento mejor conmigo misma, porque ahora voy tejiendo relaciones entre contenidos y metodologías desde teorías que ahora siento que forman parte de mí.

Este camino narrativo nos acerca a los proyectos docentes de los maestros y maestras con los que trabajamos. Porque de la misma forma en que nosotros damos sentido y valor a su proceso de transformación, este proceso también lo pueden transferir a sus aulas tratando de crear una escuela que integra las voces de los chicos y las chicas incluyendo sus inquietudes en el proyecto educativo de aula y de escuela, repensando así todo el currículum.

Pero ¿qué hago con las metodologías obsoletas y ancladas en el siglo pasado, que no hacen más que aburrir a los chicos y chicas, pero que continúan llevándose a cabo porque algunos maestros y maestras no quieren enseñar de otra forma? ¿Cómo me posiciono frente a los libros de texto donde todos los alumnos tienen que responder de la misma forma para poder aprobar? ¿Cómo me relaciono con los docentes que no quieren (o no pueden) reflexionar sobre su práctica y tan solo piensan en planificar y programar los contenidos de su curso? En ningún momento he querido dar a entender que asesorar sea una tarea fácil que nos lleva directamente al éxito, todo lo contrario, cada vez es más difícil plantear en los equipos docentes la tarea de reflexionar sobre la práctica, aunque cada vez sea más necesaria, porque, entre otros aspectos, los contenidos que suelen enseñarse y las metodologías que suelen usarse en las aulas están más alejadas de las vidas de los alumnos.

A modo de ejemplo, quiero decir que uno los contenidos que suelo abordar en las escuelas está relacionado con la necesidad de profundizar en la perspectiva educativa de los proyectos de trabajo[2]. Por todo lo que he ido exponiendo hasta ahora, en mis asesoramientos no trato solamente de dar a conocer lo que supone cambiar el currículum, sino también de incluir todo lo que rodea a la demanda, como los miedos, preocupaciones, resistencias o también deseos. Una de las implicaciones del trabajo por proyectos supone dejar de utilizar los libros de texto como único referente, para poder planificar la práctica educativa de forma flexible y relacionada con las inquietudes de los alumnos, o para ir repensando la programación en función de lo que sucede en el aula. Estas no son, como ya sabemos, decisiones rápidas y sencillas de tomar. Se requiere tiempo para pensar y reflexionar lo que le supone a una maestra joven romper con algo que quizás en la facultad le han dicho que era fundamental, o a un maestro con una larga trayectoria que siempre le ha funcionado tener toda la planificación y programación de su aula cerrada en el mes de septiembre, que tiene que ir rearmándola y revisándola en relación a la escucha comprensiva de lo que le aportan sus alumnos, porque hay una asesora en su escuela que lo plantea así. No se trata de sustituir una práctica por otra, pues no podemos apagar circuitos relacionados con el tiempo y la autoconciencia. No se le puede decir a un docente lo que tiene que cambiar o decidir lo que tiene que pasar en su aula. Pero sí que es importante crear un espacio de reflexión y de narración para que cada persona pueda vislumbrar su manera de llevar a cabo el proyecto de cambio de su escuela. Pues, como también dice Alain Touraine, hay que reconstruir una sociedad en donde las instituciones tengan la capacidad de crear espacios de reflexión. Espacios donde sea posible hablar, expresar inquietudes, manifestar preocupaciones o explicitar deseos que rodean a la demanda explicitada por el profesorado. Se trata de incluir todo este conjunto de aspectos tan diversos para vincularlos a un compromiso de cambio que involucre a todo el claustro en el difícil proceso de innovación y mejora de la escuela. Ello supone plantearnos

2. La perspectiva educativa de proyectos de trabajo se considera una estrategia para replantear las relaciones pedagógicas y cuestionar el currículum por materias, así como la relación que hay entre información, conocimiento y saber.

desde dentro lo que hacemos y lo que deseamos como docentes, mirar hacia dónde va la escuela, acompañar a dar pasos en una dirección deseada, sentida, una dirección incierta, que a veces nos hace dudar y tambalear pero que muestra qué aspectos se comparten y qué aspectos no, y cómo se vive todo esto. Y sobre todo, compartir qué representa como equipo, como grupo, el difícil proceso de construcción y transformación de su práctica educativa. Y todo ello tiene que ver con un aprendizaje social, emocional y cognitivo.

3. ¿Cómo se aprende a asesorar?

Se trata de favorecer un proceso reflexivo complejo, largo, comprometido, de difíciles equilibrios dentro de los equipos docentes, de ir creando un contexto relacional, a base de profundizar en aspectos relevantes de la práctica y de incluir sus deseos de mejorar o transformar.

Aspectos que posibilitan que emerjan nuevos interrogantes relacionados con nuestra forma de asesorar (y también de enseñar) más allá de los contenidos que nos demandan los docentes, como por ejemplo, cuál es nuestro proyecto asesor, qué concepciones tenemos acerca del cambio en la escuela, qué tipo de experiencia involucra nuestra forma de asesorar, o por qué tipo de escuela luchamos, que plantean formas de aproximación a los docentes que les ayuda a repensar la escuela desde los retos del siglo actual como:

- la reorganización del espacio, el tiempo o los contenidos, donde se puedan favorecer aprendizajes con los demás;
- la creación de nuevos criterios organizativos donde los chicos y chicas puedan compartir preocupaciones e intereses de investigación, favorecer debates para llevar a cabo intercambios de diferentes puntos de vista;

- el aprendizaje de nuevas aplicaciones a los conocimientos en diferentes contextos;
- la realización de proyectos relacionados con nuevos ejes que vayan más allá de las materias escolares actuales, como los que plantea Morin (el cosmos, la vida y el ser humano), donde tengan que utilizar diferentes lenguajes, formas de intercambio y de representación.

De este modo cada escuela es una oportunidad para aprender desde el asesoramiento. A modo de ejemplo, presento a continuación la demanda de una escuela que me pidió que les ayudara a transformar su forma de llevar a cabo los proyectos de trabajo de sus aulas. Creían que solamente resaltaban los aspectos descriptivos de la realidad, querían introducir cambios para que sus planteamientos permitiesen a sus alumnos y alumnas interpretar críticamente el mundo actual. Les planteé entonces la posibilidad de interpretar nuestros encuentros (diálogos y conversaciones repletos de significado), para poder transferir lo que elaborábamos en las reuniones a la práctica de los proyectos en las aulas. Hicimos los primeros encuentros y cada maestro o maestra mostraba cómo había interpretado nuestro diálogo. Leonor, una de las maestras de parvulario, explicitaba su modo de interpretar las inquietudes de sus niños y niñas: «Me pregunto: ¿Cómo construimos conocimiento desde los deseos de los niños? Hay muchas cosas que entran en juego, sobre todo cuando no sabemos qué hacer con nuestros propios obstáculos, cuando no nos aclaramos, cuando no sabemos percibir las ideas que nos pueden dar luz. Pero en el momento en que damos significado a los sentimientos de nuestros niños, vemos cómo algo muy especial sucede, algo que nos aparta del reduccionismo. Y sobre todo nos hace sentir que podemos hacer que todos se sientan implicados. Cuando esto ocurre empieza un nuevo camino. Un camino que permite cambiar». El texto de Leonor, entre otros, nos permitió vislumbrar las posibilidades que tiene el dar sentido a las voces de los niños y niñas para poder trazar nuevas rutas de enseñanza y aprendizaje que incluyan sus preocupaciones y formas de sentir la realidad. Un recorrido que nos

permitía indagar nuevas prácticas vinculadas a temas emergentes, no para reproducirlos, sino para revisarlos y cuestionarlos.

Con todo ello tratamos de crear una cultura de grupo que tuviera en cuenta:

- la comunicación con los demás (para poder intercambiar ideas y pensamientos);
- el reconocimiento de las diferencias (como una forma de aproximación a las subjetividades y como un modo de trabajar con los grupos);
- la colaboración (para guiar y organizar a los grupos para buscar entre todas las personas nuevas alternativas);
- la cooperación (para crear un contexto favorable donde vincularnos con los retos planteados);
- la creatividad (para utilizar la imaginación para buscar nuevos caminos);
- la adaptación (para cambiar y aceptar nuevas vías de trabajo);
- el pensamiento discriminativo (para discernir la información relevante).

Estos aspectos suponen, desde mi punto de vista, unos modos de hacer que tienen que ver con cuidar la posibilidad de que algo nos pase, algo que nos empuje a la necesidad de pensar, de imaginar otras formas de estar en las aulas con los chicos y las chicas de hoy, de desear cambiar, de innovar, de huir de las rutinas que hacen que curso tras curso se planteen las mismas programaciones o actividades. Así, la comprensión

de diferencias, dificultades, conflictos o preocupaciones se incluye en el itinerario asesor como un modo de aprender.

Asesorar, desde esta perspectiva, supone interpretar los deseos y necesidades de los docentes y también tener en cuenta sus historias y sus subjetividades en su entramado de relaciones de grupo. Aunque a veces es muy difícil crear este contexto relacional, cuando lo conseguimos, como decía Leonor, «empieza un nuevo camino. Un camino que permite cambiar».

Como la experiencia que también he vivido en un centro de secundaria de una ciudad cercana a Barcelona. En esta ocasión, una parte del equipo del centro me propuso que fuera a escucharles, me dijeron que necesitaban alguien que pudiera estar con ellos para poder expresar sus preocupaciones. En los primeros encuentros me hablaron de los problemas de disciplina que tenían con algunos de sus chicos y chicas, me dijeron que cuando no sabían que hacer les castigaban y que luego se sentían mal por haberlo hecho. Buscamos entre todos nuevas formas de relación, la mayoría de las propuestas emergían de sus prácticas, que ya se estaban llevando a cabo en algunas aulas, pero que todavía no habían tenido la oportunidad de dar a conocer y compartir con sus compañeros. Un trabajo que comportó también revisar los acuerdos de centro y las formas de evaluación. Se creó así una dinámica de trabajo que nos permitió romper con la queja y construir experiencias que nos permitiesen explorar relaciones con los saberes, los otros y nosotros mismos.

Y es justamente aquí, desde estos contextos relacionales, donde emerge una de las complejidades de la acción asesora, porque es necesario, tal como también plantean Dominique Dessors y Marie-Pierre Guiho-Bailly, indagar lo distinto, lo singular, lo subjetivo. Todo un ejercicio de incertidumbre que se aleja de modalidades formativas que consideran los cambios como algo que se puede transmitir, dar a conocer o instruir. Aunque

se haya demostrado, en muchas ocasiones, la poca eficacia y el bajo nivel de utilidad de cambiar y mejorar la educación, regulando y ordenando la realidad, sin contar con los docentes y sus preocupaciones.

Así pues, son muchos los interrogantes que emergen cuando estamos en los centros escolares porque no sabemos qué ocurrirá y qué decisiones tendremos que tomar, como por ejemplo, qué situaciones tenemos que plantear para que los docentes puedan acceder a un saber estructurante, como dice Mirelle Cifali, donde cada uno pueda encontrar su lugar en la institución y un modo de relacionarse con los demás y consigo mismo.

Acceder a este saber estructurante supone:

- indagar las diferentes versiones de un hecho que se da a conocer en el grupo;
- buscar diferentes explicaciones sobre aquello que ocurre y pensar acciones para la práctica;
- plantear nuevas sugerencias sobre los acontecimientos;
- establecer diferentes itinerarios sobre las nuevas prácticas.

Elementos que plantean la necesidad de investigar, con más detenimiento, las distintas formas de compromiso, en relación a las rutas que se quieren trazar, como una comprensión más dentro del asesoramiento. En los últimos años se está insistiendo en la idea de que la mejora de la escuela supone compromiso, pero tal como dicen Michael Fullan y Andy Hargreaves, no se trata de un estado al cual se llega, sino de algo que hay que construir de forma permanente, en el marco de las relaciones, de la interacción, pero sin olvidar la presencia de lo colectivo y lo institucional.

Tengo que decir también que potenciar las formas de compromiso en el asesoramiento significa potenciar la capacidad de ir hacia delante, de tener el coraje para defender lo que se considera importante, respetar la profesionalidad de los docentes. Incluir todos estos aspectos significa recuperar los aspectos más emocionales, más fundamentales de nuestras vidas, donde nuestras preferencias, gustos, disgustos, animadversiones, forman parte también de nuestro saber profesional.

Todo ello implica:

- afinar las inquietudes docentes, hacer emerger problemas y actitudes;
- reconocer las dificultades y adversidades que supone cambiar todo aquello que está establecido;
- ver las nuevas prácticas como un camino para poder mejorar el estancamiento que sufre la escuela en la actualidad;
- analizar los cambios sociales, tecnológicos o culturales que existen en el mundo actual y sus repercusiones en la escuela;
- reflexionar y compartir situaciones vividas.

De este modo, a través de mediadores, como la narratividad, voy aprendiendo a asesorar en escuelas, entendiendo que son contextos relacionales donde las personas necesitan ser acompañadas, en lo que les pasa y en cómo viven su relación con las situaciones educativas. Aunque a veces no saben cómo explicitar sus necesidades e inquietudes, pues, como todos sabemos, los docentes viven situaciones complejas, en las que se combina lo social con lo institucional y lo personal.

De acuerdo con estos planteamientos, creo que cada vez es más necesario reconsiderar los procesos mediadores, en mi caso la narración, para poder explicitar ideas, teorías y valores que vinculan las diferentes actuaciones y que llenan de sentido nuestra forma de asesorar. Un sentido que nos ayuda a identificar problemas, interpretarlos y guiar nuestra actuación de acuerdo con nuestros principios.

La formación permanente del profesorado en Europa (Ponencia plenaria)

Paul Holdsworth

En primer lugar, quiero agradecer a los organizadores que me hayan invitado a representar a la Comisión Europea en esta conferencia.

Me han pedido que les describa a grandes rasgos cuáles son las prioridades europeas en este ámbito, y en particular en lo que a la formación permanente se refiere.

Antes que nada quisiera subrayar que no soy yo el experto en este campo; los verdaderos expertos en enseñanza, en pedagogía y en formación del profesorado son ustedes. Por tanto, mi intervención no tendrá el carácter de formación, sino más bien de información. No saldrán ustedes de aquí con más competencias, sino —por lo menos, eso espero— con un poco más de información.

En concreto, les informaré sobre el papel de la UE en la educación, el porqué de la implicación de la Comisión Europea en la política de la formación del profesorado, y de los cambios que, según los propios ministros de educación, son prioritarios si queremos mejorar la calidad de la formación del profesorado en Europa.

1. El papel de la UE en la educación y la formación

La primera pregunta que trataré de responder es, pues, la de cuál es el papel de la UE en materia de educación.

No voy a entrar en los detalles de nuestro Programa de Aprendizaje Permanente que facilita la participación cada año de unos treinta mil profesores en proyectos de movilidad y de formación, y que apoya proyectos de desarrollo escolar, etc. Ustedes sabrán sin duda que, aparte de este tipo de intervención, la UE no tiene competencias en materia de educación. La organización y el contenido de los sistemas educativos son competencia de los Estados miembros y, según los países, de las regiones o de las comunidades autónomas, por lo que el papel de la Unión Europea consiste en prestarles apoyo y ayudarles a alcanzar los objetivos que se fijan de común acuerdo.

Concretamente, la Comisión Europea trabaja estrechamente con los Estados miembros para ayudarles a desarrollar y modernizar sus políticas educativas a través del Programa de Trabajo «Educación y Formación 2020», que facilita el intercambio de información y buenas prácticas mediante el aprendizaje mutuo y la revisión por pares. Y precisamente en este contexto, en estos últimos cinco años, la Comisión trabaja con los Estados miembros para ayudarles a poner en común una serie de respuestas a los retos que perciben —percibimos todos— en este campo. Porque los retos a los que se enfrenta la profesión docente son esencialmente los mismos en toda la Unión Europea. El trabajo de la Comisión consiste en animar un análisis común de las necesidades y ayudar a los Estados miembros a llegar a acordar una visión compartida por todos de la formación de los profesores.

2. El porqué de la implicación de la Comisión en la política de formación del profesorado

Pero, ¿por qué la formación del profesorado es tema de cooperación política a nivel europeo? Por tres razones principales: por la importancia del papel que desempeña el profesor, porque la formación del profesorado

en muchos países resulta problemática, y por los profundos cambios que está experimentando la profesión en estos días.

2.1. Primera razón: la importancia del papel del profesor

Los profesores son los mediadores entre un mundo que cambia rápidamente y los alumnos que están a punto de entrar en él; por eso, tienen una importancia fundamental en ayudar a los jóvenes a desarrollar sus talentos y alcanzar su potencial de realización personal y bienestar, y en ayudarles a adquirir la compleja variedad de conocimientos y capacidades que necesitarán como ciudadanos y en su actividad laboral.

En el Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002, los jefes de Estado adoptaron objetivos concretos para mejorar los sistemas educativos de los Estados miembros. Mejorar la calidad de la formación del profesorado es uno de estos objetivos y es importante para los sistemas educativos de Europa si se desea avanzar más rápidamente hacia el cumplimiento de los demás objetivos comunes, como son reducir las cifras de abandono escolar prematuro, aumentar la proporción de jóvenes que terminan la enseñanza secundaria superior, o reducir el número de jóvenes de 15 años con problemas de lectura.

Pero, aun si no existieran estos impulsos políticos, toda la investigación científica avala la necesidad de concentrar esfuerzos en la formación de los profesores.

De acuerdo con la investigación, existe una correlación significativa y positiva entre la calidad del profesorado y los logros de los estudiantes. De hecho, si dejamos de lado los aspectos extraescolares, como el entorno socioeconómico y cultural de los alumnos, la calidad del profesorado es el factor más importante para explicar el rendimiento de los alumnos; tiene mucha mayor incidencia que la organización, la dirección y la situación económica del centro.

Además, otros estudios han detectado relaciones positivas entre la formación continua del profesorado y los logros de los estudiantes; y dan a entender que los programas de formación práctica mejoran los resultados de los niños y que la mejor formación del profesorado puede ser una forma de que los alumnos saquen mejores notas en los exámenes (siendo además una medida mucho menos costosa que la reducción del número de alumnos por clase o el aumento de horas lectivas).

Pero todo eso ya lo saben ustedes mejor que yo; en resumidas cuentas: el profesor es la clave de la calidad de la enseñanza que reciben nuestros jóvenes: por eso nos incumbe hacer todo lo que podamos para mejorar su formación.

2.2. Segunda razón: la formación del profesorado resulta problemática en Europa

En teoría, los sistemas de formación inicial y continua del profesorado deben proporcionar las oportunidades necesarias para que posea los conocimientos y las competencias que se esperan de él en el mundo actual. Es necesario empezar por dotar a los futuros docentes de una sólida formación pedagógica inicial, y apoyarlos en sus primeros y difíciles años en la profesión. Luego, hay que acompañar toda su carrera profesional de un proceso coherente de formación continua y actualización que los mantenga al día en relación con las competencias necesarias en la sociedad del conocimiento.

No obstante, los sistemas de formación del profesorado no siempre están bien preparados para hacer esto.

En una encuesta de la OCDE, casi todos los países informan de deficiencias en las capacidades docentes y dificultades para actualizar las competencias de los profesores. Estas deficiencias están relacionadas especialmente con la falta de competencias en relación con los nuevos retos de la educación (incluido el

aprendizaje individualizado, la preparación de los alumnos para aprender de forma autónoma, la gestión de clases heterogéneas y la preparación de los alumnos para aprovechar al máximo las tecnologías de la información y de la comunicación, etc.).

Sin embargo, notamos que los incentivos para que los profesores continúen actualizando sus competencias durante sus carreras profesionales son escasos. Es más, la formación continua de los profesores solo es obligatoria en menos de la mitad de los Estados miembros y los profesores no están obligados explícitamente a seguirla en todos ellos. Y cuando existe, la formación obligatoria representa, por lo general, menos de veinte horas al año.

Por lo que se refiere a los nuevos profesores, solo la mitad de los países europeos les ofrecen en sus primeros años de docencia algún tipo de apoyo sistemático (como medidas de introducción en la profesión, prácticas o asignación de un tutor). Solo en un tercio de los países existen marcos explícitos para ayudar a los profesores que encuentran dificultades para ejercer sus funciones adecuadamente.

2.3. Tercera razón: los cambios que está experimentando la profesión en estos días

Los cambios en la educación y en la sociedad —claro está— plantean nuevas demandas a la profesión docente.

Por ejemplo, cada vez se pide más a los docentes que ayuden a los jóvenes a adquirir competencias en lugar de limitarse a memorizar información; se les pide que desarrollen planteamientos de aprendizaje más colaborativos y constructivos y se espera de ellos que, en lugar de impartir enseñanza ex cátedra, sean intermediarios y gestores en el aula. Estos nuevos papeles requieren formación en toda una serie de enfoques y estilos didácticos.

Además, actualmente las aulas presentan mezclas más heterogéneas de jóvenes de distintas procedencias y con distintos niveles de capacidad y de discapacidad. Muchos profesores no se sienten bien preparados para enfrentarse con esta situación.

Se les pide además a los profesores que respondan a la demanda de aprendizaje individualizado. Se les pide que saquen partido de las posibilidades que ofrecen las nuevas tecnologías. Se les pide que ayuden a los alumnos a desarrollar una mayor autonomía en su aprendizaje y a asumir la responsabilidad de su propia educación.

Todos estos cambios exigen que los profesores no solo adquieran nuevas capacidades y conocimientos, sino también que los desarrollen continuamente.

En breve, pedimos mucho de los profesores y no siempre les ofrecemos una formación adecuada a nuestras demandas. No es de extrañar, por tanto, que los ministros de educación en 2002 identificaran la formación de los profesores como una cuestión de importancia para Europa.

Entre 2002 y 2005 la Comisión trabajó con un grupo de expertos nacionales que elaboró un texto —un conjunto de principios comunes europeos para las competencias y cualificaciones del profesorado— que mostró un amplio consenso sobre los cambios necesarios.

Este consenso es la base sobre la que la Comisión ha construido una serie de propuestas que han sido debatidas por los distintos ministerios de educación, y que dieron como resultado, en noviembre del 2007, una lista de cambios prioritarios que —según los propios ministros de educación— son necesarios para mejorar la calidad de la formación del profesorado en Europa.

Estos son los diez puntos que me propongo presentarles a continuación.

3. Las prioridades europeas en el ámbito de la formación del profesorado

3.1. Oferta coherente, adecuadamente financiada

En muchos Estados miembros existe poca coordinación sistemática entre los distintos elementos de la formación del profesorado, lo que da lugar a una falta de coherencia y de continuidad, especialmente entre la formación inicial del profesor y su posterior incorporación a la profesión, su formación continua y su desarrollo profesional.

Por ello, el primer punto que acordaron los ministros, es que «hay que procurar que la oferta en lo que se refiere a la formación inicial del profesorado, el apoyo en el comienzo del ejercicio de la docencia y el posterior desarrollo profesional sea coordinada y coherente y cuente con recursos adecuados y con garantías de calidad».

La palabra «calidad» es importante, ya que en muchos países no existe ningún sistema para garantizar la calidad de la formación que reciben los profesores.

Podríamos mencionar a Escocia como ejemplo de país que ha desarrollado estos últimos años un sistema coherente de formación del profesorado que describe las competencias que se necesitan en cada etapa de la carrera docente, que garantiza un presupuesto adicional a cada escuela que acoge a un nuevo profesor, que garantiza un puesto a cada nuevo profesor y que incentiva a todo profesor a poner al día sus destrezas.

3.2. Mejorar la selección para la profesión

Las nuevas exigencias con las que se enfrentan los profesores, además de crear la necesidad de idear nuevos entornos de aprendizaje y planteamientos didácticos, requieren un alto grado de profesionalidad. Los ministros también acordaron «estudiar la adopción de medidas destinadas a aumentar el nivel de cualificación y el grado de experiencia práctica que se exigen para ejercer la docencia».

Esto se refiere —ya lo habrán comprendido— a la tendencia que se observa en muchos Estados miembros, entre ellos España, de exigir un título de máster para acceder a la profesión docente.

3.3. Mejorar la formación inicial del profesor

En cuanto al contenido de la formación inicial, tanto los ministros como la Comisión se han limitado a hacer referencia a dos aspectos importantes: «el justo equilibrio entre las cualificaciones pedagógicas y el conocimiento de la materia que se va a enseñar» o bien «el equilibrio entre la teoría y la experiencia práctica en las aulas». Hasta aquí, nada nuevo: son debates que se tienen en todos los países desde hace mucho tiempo.

3.4. Iniciación profesional

Donde sí que han sido más innovadores los ministros ha sido en su acuerdo que todo nuevo profesor deba tener acceso a un programa de apoyo suplementario durante los primeros años de su ejercicio profesional que le ayude a desarrollar las competencias que necesita para asumir su nuevo papel en el colegio y en la profesión.

Este apoyo suplementario que se conoce con el nombre de *'induction'* (iniciación profesional) forma un puente entre la formación inicial como profesores y la verdadera práctica profesional. Ya les he indicado que solo la mitad de los Estados miembros tienen tal sistema; se espera que la difusión de este sistema ayude a reducir la cantidad de nuevos profesores que abandonan la profesión al cabo de dos o tres años. Podría mencionar como ejemplos Estonia, Chipre y Gales, países muy diferentes, pero que han desarrollado y llevado a la práctica sistemas de *induction* para sus jóvenes profesores.

También acordaron los ministros que todo profesor, sea cual fuere su nivel de experiencia, deba poder acceder al apoyo de un mentor —un profesor experimentado que haya tenido la formación necesaria para ejercer esta función—. Ya que todo profesor que siga reflexionando sobre su trabajo encontrará en algún momento problemas o dificultades.

3.5. Fomentar la formación durante toda la carrera docente

Creo que ya todos estamos de acuerdo en que la formación inicial —por excelente que sea— no puede proporcionar a los profesores todos los conocimientos, técnicas y capacidades que van a necesitar durante toda una carrera docente. El mundo está cambiando demasiado deprisa para que sea así.

Esa es la razón principal por la que la formación y el desarrollo profesional de cada profesor deben considerarse una tarea permanente; y deben estructurarse y financiarse en consecuencia.

Es necesario, por tanto, un esfuerzo para garantizar que la oferta de formación continua responda a las necesidades del profesorado, tanto en términos de contenido como de calidad, y si no fuera poco, es necesario ofrecer mayores incentivos a los profesores mismos para que sigan actualizando sus competencias a lo largo de su carrera profesional.

Esto es el mensaje clave de este acuerdo: la educación y el desarrollo profesionales son una tarea de por vida.

Así, los profesores —y sus alumnos— saldrían beneficiados si:

- se les animara y apoyara a lo largo de sus carreras para que ampliaran y desarrollaran sus competencias, ya sea por medios formales o informales;
- si tuvieran acceso a otras oportunidades de desarrollo profesional continuo, como intercambios y destinos temporales, movilidad…
- si recibieran estímulo y apoyo a lo largo de su carrera para plantearse qué necesitan aprender y para adquirir nuevos conocimientos, destrezas y competencias, y
- si tuvieran la oportunidad —y el tiempo— de estudiar para adquirir cualificaciones adicionales y participar en estudios e investigaciones en un nivel de enseñanza superior.

En Suecia, por ejemplo, el gobierno está invirtiendo millones de euros para dar a cada profesor la posibilidad de regresar a la universidad para estudiar durante seis meses.

Pero es importante subrayar aquí que cuando hablamos de formación continua, no hablamos únicamente de los cursos o cursillos exteriores. De hecho, los resultados más recientes de la investigación demuestran que la formación continua más eficaz es la que dura varias semanas o meses, la que emplea los métodos de aprendizaje

activo (y no conferencias como esta que les estoy dando a ustedes), la que se hace en equipo y la que se centra en los problemas específicos que el profesor ha identificado en su propia reflexión profesional[1].

Es importante recordar también que una de las maneras más sencillas de mejorar la calidad de la enseñanza es que los profesores se acostumbren a observar y a comentar las clases que dan sus compañeros.

3.6. La profesión docente

En varios países de la Unión, el profesorado no goza de las condiciones de trabajo, ni del nivel salarial, de los profesores españoles. Hay países en que los profesores para llegar a fin de mes se ven obligados a entregar pizzas a domicilio o ejercer otras formas similares de pluriempleo.

No hace mucho, hablando con el rector de un centro de formación del profesorado de un país báltico, me decía que en su país los mejores estudiantes optan por las carreras de derecho, económicas u otras carreras de alto estatus, por lo que se veía obligado a aceptar a sus cursos de formación del profesorado «al primer bicho viviente que se presentara». Por supuesto, la situación no es idéntica en todos los países.

Ante los problemas que tienen muchos países para atraer a un número suficiente de titulados a los cursos de formación inicial de profesores, los ministros acordaron «adoptar medidas para hacer de la enseñanza una opción profesional más atractiva» y «revisar las políticas de contratación de personal, de retención y de movilidad».

1. Ver, por ejemplo, Angrist and Lavy (2001), Does Teacher Training Affect Pupil Learning? Evidence from Matched Comparisons in Jerusalem Public Schools, *Journal of Labor Economics,* 19 (2), 343-69; Snow-Renner y Lauer (2005), *Professional Development Analysis. Synthesis of 54 studies,* McREL.

Está claro que una de las maneras de hacer más atractiva la profesión es mejorar la calidad de la educación del profesorado; esta es otra razón por la que varios países han optado por la «masterizacion», para intentar hacer de la enseñanza una opción profesional atractiva.

3.7. Liderazgo escolar

El *'school leader'*, en este sentido, es la persona (o el equipo) cuya visión guía el desarrollo de la comunidad escolar. O sea, que cuando hablamos del liderazgo escolar, hablamos de algo más que de un administrador. Es más bien la persona, o el equipo de personas, que anima a todos —estudiantes y profesores— a aprender y a seguir aprendiendo.

Ustedes ya habrán leído el informe de la OCDE sobre el liderazgo escolar. Indica que los directores de centros más eficaces son los que pasan el día escolar no en tareas administrativas, financieras o disciplinarias, sino en una sola tarea: la de mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos y también de los profesores.

Por ello los ministros se han comprometido a «esforzarse por garantizar que los profesores con funciones directivas, además de poseer competencias para la enseñanza y experiencia, tengan acceso a una formación de alta calidad».

Como ejemplo podríamos citar varios países —Eslovaquia, Inglaterra, Austria, etc.— que han establecido *Leadership Academies*, centros superiores de formación en liderazgo escolar.

3.8. Universidades mejor preparadas para formar al profesorado

Pero no hay que olvidar que la calidad de la enseñanza obligatoria se ve muy influida por el sector de la enseñanza superior, ya que en la mayoría de los países son las universidades las que forman a los profesores;

los ministros han insistido en que los profesores sean titulados de instituciones de enseñanza superior que ofrezcan un equilibrio adecuado entre los estudios basados en la investigación y la práctica docente.

O sea, que lo que buscamos son instituciones de formación del profesorado que basen sus cursos de formación, no solo en los resultados de las últimas investigaciones pedagógicas, sino también en la experiencia adquirida en las aulas de los centros escolares. Lo que se les pide a las universidades es que enseñen a los nuevos profesores lo que realmente funciona en el aula, aparte de las teorías educativas que lo sustentan.

Por eso hablaron también los ministros de «fomentar relaciones más estrechas entre los centros de enseñanza y los centros de formación del profesorado, asegurándose de que dichos centros ofrecen programas de educación del profesorado coherentes, de alta calidad y pertinentes y que responden de manera eficaz a la evolución de las necesidades de los centros de enseñanza, los profesores y la sociedad en general».

Aquí podría mencionar, por ejemplo, que en Dinamarca, la relación entre la institución de formación del profesorado y los colegios a los que envía sus estudiantes (es decir, los profesores en prácticas) está encuadrada en un contrato legal que estipula tanto la aportación de la universidad a la formación de los profesores en el colegio, como la aportación del colegio en la tutela de los profesores en prácticas.

O sea, que se les pide mucho a los centros de formación de profesores; curiosamente, los ministros no han sido explícitos sobre las competencias que deberían poseer los profesores de profesores; pero la Comisión en su comunicación había dicho que «los responsables de formar a los profesores (y de formar a los formadores de profesores) deben tener experiencia docente práctica en el aula y haber alcanzado un nivel muy alto en las capacidades, actitudes y competencias que se exigen a los profesores».

3.9. Asegurarse de que los profesores tengan los valores apropiados

¿A qué viene todo esto? ¿Cuál es el objetivo final de estos acuerdos? Pues yo creo que, aunque los ministros no lo hayan expresado precisamente así, entre las líneas de su acuerdo se lee una visión del profesor que dista mucho de la realidad en muchas aulas y muchas escuelas: es la visión del profesor como profesional reflexivo ('*reflective pracitioner*'), es decir, una persona:

- que siga reflexionando sobre el ejercicio de la profesión de forma sistemática;
- que evalúe la eficacia de sus estrategias de enseñanza y las modifique en consecuencia;
- que incorpore en su docencia los resultados de la investigación en las aulas y de la investigación académica, y
- que evalúe sus propias necesidades de aprendizaje y busque maneras de desarrollar las técnicas y los conocimientos que le hacen falta.

Al fin y al cabo, si a los jóvenes se les pide asumir la responsabilidad de planificar sus itinerarios de aprendizaje a lo largo de su vida, también se le puede pedir a la profesora, o al profesor, hacerse cargo de su propio itinerario de aprendizaje.

3.10. Asegurarse de que los profesores posean las competencias necesarias

Los ministros insistieron en que los profesores deben poseer no solo los conocimientos y las capacidades de un especialista en su materia, sino también las técnicas pedagógicas necesarias para enseñar esa materia.

elaboraron un currículum entero para la formación de los profesores —tampoco se lo habíamos pedido—, pero sí identificaron una serie de competencias que consideran de gran importancia hoy día, como son, por ejemplo, las competencias necesarias para:

- identificar las necesidades específicas de cada alumno y responder a las mismas desplegando una variedad de estrategias didácticas (aprendizaje individualizado);
- enseñar de modo eficaz en clases heterogéneas —clases con alumnos de distinta procedencia sociocultural, y con una gran variedad de capacidades y necesidades, incluidas las necesidades de enseñanza especial—;
- ayudar a los jóvenes a adquirir las competencias enumeradas en el Marco Europeo de Referencia de Competencias Básicas, incluidas las competencias de carácter horizontal (como aprender a aprender)[2];
- trabajar en estrecha colaboración con sus compañeros, con los padres y con la comunidad en general;
- participar en el desarrollo del centro de enseñanza en que trabajen, y
- hacer un uso adecuado de las tecnologías de la información y de la comunicación.

2. 1. Comunicación en la lengua materna. 2. Comunicación en lenguas extranjeras. 3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología. 4. Competencia digital. 5. Aprender a aprender. 6. Competencias sociales y cívicas. 7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa. 8. Conciencia y expresión culturales.

4. Llegando a una conclusión

Este ha sido, pues, un breve resumen de las prioridades que guían las políticas de formación del profesorado en la Unión Europea.

Se puede dibujar en dos bloques:

- por un lado, hay que adaptar los sistemas en sí, para que sus diferentes fases (inicial, inducción y desarrollo profesional continuo) estén coordinadas y sean coherentes entre sí, que cuenten con recursos adecuados y que su calidad esté asegurada;
- y, por otro lado, adaptar el contenido de la formación —y el ejercicio de la profesión—, de tal manera que todo profesor tenga suficientes incentivos y suficientes posibilidades a lo largo de su carrera para revisar sus necesidades de aprendizaje y adquirir nuevos conocimientos, cualificaciones y competencias.

Esta lista de prioridades sirve, así esperamos, como fuente de inspiración para los ministerios que se están planteando la reforma o la modernización de la formación del profesorado —los ministerios que se están enfrentando con algunos de los retos que he mencionado anteriormente—.

Y, para ayudarles en esta tarea, la Comisión Europea ha establecido un grupo de expertos nacionales —entre ellos una representante del ministerio español—, cuya tarea principal es la de organizar una serie de actividades de aprendizaje entre iguales sobre estos temas. El lema de este grupo es *Peer Learning*, que significa aprender los unos de los otros, ya que cada país tiene algo que enseñar a los demás y algo que aprender. Cada país —cada autonomía— tendrá que interpretar estas diez prioridades a su manera, a la luz de sus propias circunstancias y de sus propios puntos fuertes y puntos más débiles.

Los Estados miembros consideran que este tipo de trabajo ofrece oportunidades de aprendizaje de gran utilidad, pues el estudio de la manera en que diferentes países han resuelto los problemas comunes permite conocer otras perspectivas y puede ser una buena fuente de inspiración. Así es como este grupo de trabajo ya ha elaborado una serie de recomendaciones concretas sobre cómo poner en práctica el tipo de cambios que acabo de esbozar.

Existen ya recomendaciones sobre aspectos de la formación del profesorado, como por ejemplo:

- las políticas de apoyo en el comienzo del ejercicio de la docencia (*induction*),
- la escuela como comunidad de aprendizaje para sus profesores,
- la preparación de los profesores para clases con diversidad cultural,
- la colaboración entre centros de enseñanza e instituciones de formación del profesorado,
- el elemento práctico de la formación inicial,
- el liderazgo escolar, y
- la formación de los que forman al profesorado.

Todas estas recomendaciones se pueden encontrar en nuestro sitio *web*. Espero que sirvan de inspiración tanto para ustedes, aquí en España, como para los formadores del profesorado en otros países.

Gracias por su atención y, sobre todo, gracias por su paciencia.

5. Fuentes de información

Datos sobre los sistemas de educación europeos: EURYDICE:
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

Página web de la Comisión sobre la política escolar:
http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc64_en.htm

Página web de la Comisión sobre la política de la formación del profesorado (los textos legales se encuentran aquí): http://ec.europa.eu/education/school-education/doc832_en.htm

Resultados de las diferentes reuniones del grupo de expertos nacionales (formación del profesorado):
http://ec.europa.eu/education/school-education/doc836_en.htm

Guía práctica a la iniciación de nuevos profesores:
http://ec.europa.eu/education/school-education/doc2254_en.htm

OCDE encuesta TALIS:
http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html

'Informe McKinsey': http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf

6. Bibliografía

Cohen y Hill (2002). Instructional policy and classroom performance: The mathematics reform in California. *Teachers College Record*, 102 (2), 294-343; citado en Snow-Renner y Lauer (2005).

Eastron y Carbone (2008). Asking those who know: a collaborative approach to CPD. *Teacher Development*, 12 (3), 261-270.

Garet, Porter, Desmoine, Birman, Kwang (2001). What makes professional development effective? *American Educ. Research Journal*, 38 (4), 915-946 (citado en Wong).

GENERAL TEACHING COUNCIL FOR ENGLAND (2005). Research Meta Summary, Teachers' Professional Learning. En http://www.gtce.org.uk/tla/rft/prof_learn1205/ [último acceso: febrero 2011].

OCDE (2009), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First results from TALIS*, París.

Snow-Renner y Lauer, Professional Development Analysis (synthesis of 54 studies), McREL. En http://www.mcrel.org/PDF/ProfessionalDevelopment/5051IR_Prof_dvlpmt_analysis.pdf [último acceso: febrero 2011].

Wong (2004). Induction. Programs that keep new teachers teaching and improving, *NASSP Bulletin,* 88 (638), 41.

Modelos de formación y gestión de programas

Índice

Oferta institucional de Formación para el profesorado del País Vasco (Garatu 2010/2011)
Teresa Santos Caña

Formación en el contexto de un centro autónomo
Marta Duñach Masjuan
Jordi Sabaté Peiró

Modelo de competencias profesionales del profesorado para la planificación estratégica y el ajuste de la formación a las necesidades y demandas
Juan Carlos Pérez Pérez

Estructura y planificación de la Formación del Profesorado desde un centro de ámbito regional
Rosario Marcos Domínguez

Proyecto de formación en centros
Ascensión García Pérez

AICLE: nuevos retos en la planificación de una política lingüística
Francisco Xabier San Isidro Agrelo

La función directiva en centros escolares y el trabajo en red: nuevos tiempos, nuevos modos, nuevas posibilidades
Rafael Maura Reus

Casi 100 años haciendo equipo
Maite Alonso Arana
Begoña Garamendi Ibarra

Formación de docentes de Secundaria en el uso didáctico de Mundos Virtuales
Sonia Santoveña Casal
Tiberio Feliz Murias

Conclusiones

Bibliografía

Oferta institucional de formación continua del profesorado del País Vasco (Garatu 2010/2011)

Teresa Santos Cañas

Resumen:

Para atender a las nuevas necesidades de formación, desde los centros de apoyo se ofrecen distintas modalidades de cursos con los objetivos de: desarrollar CCBB en todo el currículum de la Comunidad Autónoma del País Vasco, atención a la diversidad mediante inclusión, tratamiento de la convivencia y la paz en los centros, proyectos de innovación, proyecto Eskola 2.0, liderazgo de los centros educativos, formación en torno a normativa sobre necesidades educativas especiales y de los tutores para el prácticum en secundaria.

Palabras clave:

competencias profesionales de los docentes, cambios sociales.

1. Introducción: antecedentes para la organización y gestión del plan de formación

Un plan de formación continua para el profesorado del alumnado del siglo XXI debería tener en cuenta los cambios que están ocurriendo en la sociedad para responder a las necesidades de los futuros ciudadanos[1]: cambio del panorama infocomunicativo de los jóvenes, cambio en las relaciones de los niños y jóvenes con su

1. Comparecencia del catedrático de enseñanza secundaria de Matemáticas y licenciado en Ciencias Físicas D. Ferran Ruiz Tarragó, ante la ponencia de estudio sobre buenas prácticas y estrategias pedagógicas positivas, constituida en el seno de la Comisión de educación, política social y deporte, para informar sobre los retos de la sociedad del conocimiento y su afectación en el ámbito escolar (713/000415). Madrid, 28 de octubre de 2009.

entorno social más próximo, cambio por la amplia diversidad asumida con normalidad en aspectos sociales, culturales, étnicos, económicos, familiares...

Esos cambios moldean algunas de las **características de la sociedad del conocimiento:**

- Una sociedad en permanente cambio y evolución.
- Una sociedad que genera nuevos conocimientos.
- Una sociedad cuyos miembros necesitan desarrollar nuevas competencias.
- Una sociedad cuyos miembros necesitan aprender de forma permanente.

Por otro lado, la Comisión Europea, a través de la Dirección General de Educación y Cultura, define una serie de principios comunes para la cualificación y definición de las **competencias del profesorado de Educación Básica**[2]. Las tres grandes competencias que se mencionan son:

- Trabajar y gestionar el conocimiento:
  - Acceder, analizar, comprobar, reflexionar y transmitir el conocimiento usando las tecnologías.
  - Dominar una amplia gama de estrategias de enseñanza y de aprendizaje.
- Trabajar con las personas:
  - Basarse en los valores de inclusión social y del desarrollo del potencial individual de alumnos y alumnas.

2. European Testing Conference on Common European Principles for teacher competences and qualifications. Bruselas, 20-21 de junio de 2005. en http://ec.europa.eu/education/policies/2010/testingconf_en.html.

  - Trabajar en colaboración con el resto de los profesionales de la escuela y de la comunidad educativa, para optimizar sus propios recursos.

- Trabajar con y en la sociedad:
  - Preparar al alumnado para ser ciudadanos europeos.
  - Promover el respeto intercultural, sin renunciar a los valores comunes para desarrollar sociedades más cohesionadas.

Por otro lado, informes y estudios internacionales (PISA, TALIS...) indican que los programas de éxito en formación continua para el profesorado en activo son aquellos que implican a los profesores en actividades de aprendizaje similares a las que ellos emplean con su alumnado y fomentan el intercambio de experiencias entre el profesorado afín a una misma problemática.

En consecuencia, aunar esos cambios sociales y las competencias profesionales de los docentes para combinarlos con las posibilidades de gestión administrativa de la Comunidad Autónoma del País Vasco es clave para la elaboración del plan de formación del profesorado.

2. Ámbitos de actuación

Desde el Departamento de Educación se han definido ocho ámbitos de actuación en torno a los cuales organizar la formación continua del profesorado en activo:

- Desarrollo de competencias básicas a través de las áreas y asignaturas del currículum de la Comunidad Autónoma del País Vasco para todas las etapas educativas: planes de mejora para los centros educativos fruto de los resultados de la evaluación diagnóstica.

- Atención a la diversidad bajo el principio de la inclusividad.
- Tratamiento de la convivencia y la paz en los centros educativos.
- Formación ligada a los proyectos de innovación impulsados desde la Dirección de Innovación Educativa: trilingüismo y plurilingüismo, educación científica, comunidades de aprendizaje, sostenibilidad y medio ambiente, consumo, sanidad.
- Desarrollo del proyecto Eskola 2.0.
- Desarrollo del liderazgo en los centros educativos: la gestión, la dirección y la función pedagógica.
- Formación en torno a los temas de necesidades educativas especiales.
- Formación para los tutores del profesorado novel: desarrollo del prácticum del máster de secundaria

3. Características de los cursos

Son cursos para el profesorado de la red concertada y de la pública.

Son impartidos por entidades privadas y públicas en colaboración con el Departamento para la Formación Continua del Profesorado y por agentes propios que trabajan en los centros de apoyo o berritzegunes.

Hay treinta cursos *on-line* y otros treinta que tienen parte presencial y parte *on-line.*

Los cursos están distribuidos en tres bloques

- Bloque 1: Cursos de verano en julio y agosto:
  - Actualización idiomática de inglés para el profesorado de las distintas áreas.
  - Cursos en colaboración con la Fundación Curso de Verano de la UPV.
  - Cursos en el extranjero en colaboración con alguna institución europea que oferta cursos para el profesorado: estancia científica en el CERN.
- Bloque 2: cursos de diversas temáticas en relación a los ámbitos de actuación definidos. Se realizan desde septiembre hasta junio del año siguiente.
- Bloque 3: son congresos, jornadas, encuentros, revistas y varios de entidades privadas que se subvencionan para que participe el profesorado en activo.

El profesorado se matricula en dos periodos, mayo y septiembre. Y la matrícula se hace on-line a través del portal de Irakaslegunea.

En el Garatu 2010-11 hay 370 cursos; en el primer plazo de matrícula se ofertaron 114; han participado 3.533 profesores y han obtenido plaza en algún curso 1.834.

Para el plazo de matrícula de septiembre hay 256 cursos, y se prevé una participación de unos 7.000 solicitantes.

La información del plan GARATU se hace mediante la publicación de un folleto que se distribuye por los centros con un ejemplar por profesor/a, a través de la página web del Departamento de Educación y a través del portal de Irakaslegunea.

Formación en el contexto de un centro autónomo

Marta Duñach Masjuan
Jordi Sabaté Peiró

Resumen:

La formación de cada escuela o instituto debe ser una herramienta de apoyo al desarrollo del proyecto educativo que debe estar gestionada desde la proximidad y tomando como centro de gravedad el propio centro educativo y la mejora de los resultados académicos del alumnado.

La formación no puede ser ajena a los procedimientos de planificación estratégica y de desarrollo del proyecto educativo de centro. Coherente con el proceso general de descentralización que está llevando a cabo la Consejería de Educación de la Generalitat de Catalunya, las decisiones relativas a la formación deben ser tomadas muy cerca de las necesidades que las originan. El correcto diagnóstico de las necesidades condiciona una correcta planificación de la formación que debe ser concebida como un mecanismo complementario en los procesos generales de mejora del centro. Es necesario integrar todas las actuaciones formativas en el contexto general de planificación del centro, adoptando una perspectiva general que ofrezca continuidad y coherencia global. Por todo ello, es imprescindible ligar la formación a los procesos de evaluación del alumnado y el centro y a la mejora de los resultados académicos y a la cohesión social.

Palabras clave:
competencias profesionales de los docentes, cambios sociales.

1. Presentación general del Plan Marco 2005-2010 de Formación Permanente del Profesorado de la Generalitat de Catalunya

El Plan Marco de Formación Permanente 2005-2010 ha sido una guía para la organización de actividades de formación del profesorado del Departament d'Educació en los últimos cinco años. Su carácter de guía ha sido complementado con planes de formación anuales, en los que se ha concretado la programación de sus líneas maestras.

En síntesis, el plan marco ha fijado las prioridades formativas en cinco grandes bloques:

a) Formación para avanzar hacia una escuela inclusiva.

b) Formación para mejorar en áreas curriculares e introducir determinadas innovaciones en el sistema educativo.

c) Formación para utilizar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las aulas y en los centros educativos.

d) Formación para la mejora personal y el desarrollo profesional de los docentes.

e) Formación para la gestión de los centros educativos y los servicios educativos.

Al mismo tiempo, el plan se fijó el objetivo de conseguir cambios en la estructura, gestión y modelo educativo de la formación en Catalunya, y basándose en estos, redefinir el papel de las instituciones colaboradoras, especialmente los Institutos de Ciencias de la Educación.

Se hizo una propuesta para introducir decididamente la cultura de la evaluación en la formación: no solamente la evaluación de la satisfacción de las personas participantes en las diferentes actividades y programas, sino sobre todo la evaluación diferida, es decir, la incidencia real de la formación en la práctica docente y en la gestión de los centros y servicios educativos.

Se dibujaron las relaciones entre la formación, la innovación y la investigación (el triángulo virtuoso que se retroalimenta) y la formación y los recursos pedagógicos.

Finalmente, decir que el conjunto de cambios propuestos necesitaban tiempo suficiente para ser implantado y extenderse al conjunto del sistema de formación permanente. Además, era necesario prever un escenario cambiante en el que destacaban el plan de integración de los diferentes servicios educativos: centros de recursos pedagógicos, equipos de asesoramiento psicopedagógico y asesores de lengua y cohesión social. Por otra parte, era necesario tener en cuenta los previsibles cambios en la promulgación de un nuevo marco legal (LOE y LEC) que debían modificar, como así ha sido, diferentes aspectos estructurales —sobre todo en la etapa infantil (0-3 y 3-6) y en la secundaria— y curriculares.

2. Aportaciones del Plan Marco 2005-2010

El Plan Marco 2005-2010 identificaba algunos cambios necesarios de cara a implementar el modelo que formación permanente que proponía:

- Cambio en las **prioridades** de formación.
- Cambio en el **modelo de gestión** de la formación permanente.

- Cambio en el **modelo educativo** de la formación permanente.
- Cambio en el **modelo de los formadores y formadoras.**
- Cambio en la **participación de las entidades colaboradoras.**
- Cambio en la evaluación de la formación introduciendo decididamente el concepto de **evaluación diferida.**
- Cambio en las **relaciones entre la formación y la innovación y la investigación educativas.**

Todos estos cambios se han ido modulando y desarrollando progresivamente, ya que parecía excesivo provocarlos de forma simultáneamente por los efectos distorsionantes que podrían tener sobre la gestión y el funcionamiento de la formación permanente en su conjunto.

En todo caso, todas ellas se consideraban necesarias para efectuar un cambio cualitativo en la formación permanente que debería permitir asignar los recursos con más eficacia, pero sobre todo permitir que la formación fuera realmente un instrumento de calidad a disposición de los docentes (permitiendo su desarrollo profesional) y de la Administración.

2.1. Cambio en las prioridades

El plan marco señalaba ámbitos o bloques de formación en torno a los que se creía que sería necesario articular los diferentes programas de formación en los años venideros. Estos ámbitos son la concreción de una determinada política educativa, por un lado, pero también son el reflejo de las demandas de los colectivos docentes. En concreto, se proponían cinco grandes bloques:

- Escuela inclusiva: programas y acciones de formación que permitiesen construir una escuela para todos.

- Currículum e innovaciones: acciones formativas relacionadas con la mejora de determinadas áreas del currículum y con las innovaciones curriculares establecidas.

- Tecnologías de la información y de la comunicación: formación tanto para la alfabetización informática, como para estimular el trabajo colaborativo con las TIC en el aula y su aplicación en todas las áreas y niveles.

- Mejora personal y desarrollo profesional: actividades y programas formativos que ayuden el docente como persona y como profesional que desarrolla la carrera docente.

- Gestión de los centros y de los servicios educativos: acciones de formación dirigidas a aquellos profesionales que tienen la tarea de dirigir, orientar, coordinar y trabajar con otros docentes.

Enmarcadas en estas cinco grandes prioridades, anualmente el Plan de Formación Permanente ha concretado las acciones de formación propuestas para conseguir los objetivos que se indican para cada ámbito.

2.2. Cambio en el modelo de gestión

El modelo de gestión vigente hasta el momento sufría una serie de disfunciones que lo hacían demasiado centralizado y poco operativo. Por otra parte, se pretendía dar más participación al profesorado.

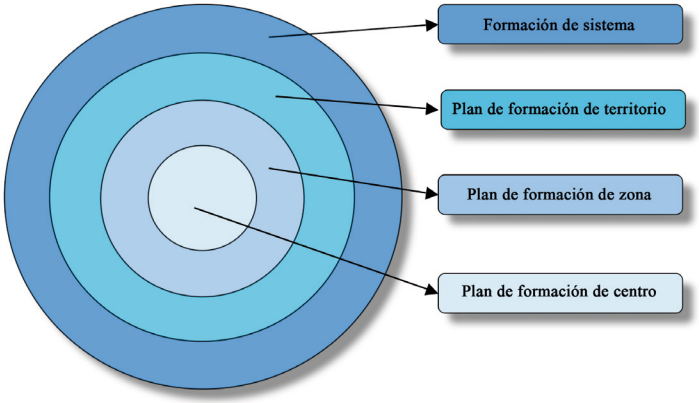
Los criterios básicos que debían orientar el cambio eran los siguientes:

- Formación en el puesto de trabajo. Entendidos los centros educativos como **organizaciones que aprenden**, era necesario facilitar a los equipos directivos la utilización de la formación permanente como un recurso al servicio de la planificación estratégica del centro. En este sentido, se proponía que cada centre elaborase un plan de formación de centro, que contase con un responsable preparado para actuar de enlace entre los recursos para la formación permanente y las necesidades formativas del propio centro.

- Descentralización de las decisiones. Las demandas de cada centro debían armonizarse con las de otros centros de una misma zona. Facilitar la toma de decisiones (con las competencias y los recursos competentes) a las instancias más cercanas a los centros educativos, como los centros de recursos pedagógicos es la estrategia de descentralización que se propuso el plan marco.

- Aprovechamiento de recursos a nivel de zona. No todas las acciones de formación propuestas podían encontrar su nivel óptimo en el marco de un centro educativo. Se hacía necesario constituir seminarios, grupos de trabajo y otros espacios de reflexión conjunta entre profesionales de diversos centros cercanos para tratar problemas específicos que afectan a todos ellos, para construir y coordinar proyectos comunes o para intercambiar experiencia.

En resumen, un modelo concéntrico que a continuación mostramos en la figura:



2.3. Cambio en la participación de las entidades colaboradoras

Hasta aquel momento, la participación de estas entidades —especialmente de los Institutos de Ciencias de la Educación— comportaba el ejercicio de diferentes funciones: facilitar los formadores, gestionar el proceso administrativo de buena parte de la formación en los planes de formación de zona o asesorar las comisiones del plan de formación de zona. A menudo esta situación era confusa y poco clara, por lo que era necesario clarificar los circuitos de gestión, pero sobre todo permitir que los Institutos de Ciencias de la Educación pudiesen velar por la calidad de los formadores y formadoras poniéndolos en contacto con la innovación propia del sistema y con la investigación educativa hecha en las instancias universitarias. Eso suponía que los Institutos de Ciencias de la Educación irían dejando los aspectos de gestión a instancias más cercanas al territorio, como los centros de recursos pedagógicos.

2.4. Cambio en el modelo educativo de la formación permanente

Se trataba de un cambio en la relación entre formadores y formados. Hasta el momento, la formación se basaba en un modelo denominado «de cascada», en el que unos expertos o formadores explicaban contenidos a docentes aprendices que eran tratados como «inexpertos». Era un modelo válido para la formación inicial, pero no para la formación permanente del profesorado.

Este cambio debía ser lento y debía ir en la línea de modificar las relaciones entre los formadores y los formados. Era necesario partir de la experiencia de los segundos, del pensamiento del profesor, tener en cuenta el contexto, favorecer recursos para detectar de manera reflexiva aquello que debería ser mejorado y probar nuevas maneras de enseñar, de gestionar la clase, de facilitar el aprendizaje de todos. Es lo que nosotros hemos denominado como modelo de práctica reflexiva.

2.5. Cambio en el modelo de formadores y formadoras

Se propuso un cambio que permitía a los formadores y formadoras un trabajo de mayor calidad y profundidad. Este cambio fue en la línea de liberarlos parcialmente de tiempo de docencia. Al mismo tiempo, era necesario revisar la formación de estos formadores dándoles la calidad, los recursos y los conocimientos necesarios. Esta tarea debía hacerse con las instituciones universitarias.

2.6. Cambio en la evaluación de la formación

De manera coherente con la concepción de que la formación es un recurso y no una finalidad en sí misma, era necesario introducir la evaluación de la eficacia del recurso con relación a los cambios y mejoras obtenidos.

La función de evaluar la incidencia de la formación en la práctica docente y en la organización de los centros educativos debía ser competencia de la inspección educativa, la cual tenía que poner en funcionamiento mecanismos e instrumentos adecuados para ello.

2.7. Cambio en las relaciones entre formación, innovación e investigación educativas

La puesta en marcha de diversos programas de innovación por parte del Departament d'Educació recogiendo algunas líneas claramente identificadas como innovadoras en el funcionamiento de los centros (biblioteca escolar), en el currículum (educación medioambiental, educación para la ciudadanía, coeducación e igualdad de género, educación en comunicación audiovisual, educación para la salud) o en las relaciones personales (convivencia y mediación), obligó a pensar de nuevo la relación entre innovación y formación permanente. Por una parte, era necesario orientar la formación a difundir y a impulsar estas innovaciones; pero, por otra, debíamos estar expectantes para identificar nuevas innovaciones que pudiesen ser susceptibles de mejorar la práctica docente. Por todo ello, era una finalidad del Plan Marco de Formación Permanente establecer relaciones sólidas y estrechas entre los tres vértices del triángulo Innovación-Investigación-Formación.

3. Evaluación del Plan Marco 2005-2010

Resulta evidente que el Plan Marco 2005-2010 ha representado un paso adelante en la organización de una oferta formativa coherente con las necesidades del sistema. Fue una apuesta por una mayor proximidad a los centros, con un modelo de gestión mucho más descentralizado y que incorporaba nuevos modelos de formación. No obstante, transcurridos estos años, ha sido necesario evaluar el plan con la finalidad de actualizarlo y adecuarlo a la nueva realidad, tanto normativa como escolar.

Hemos partido del convencimiento de que era imprescindible contar con la colaboración de todos los agentes educativos con la finalidad de hacer una evaluación real y, sobre todo, útil de lo hecho hasta el momento. Partiendo de este axioma, la Subdirección General de Formación del Profesorado elaboró dos tipos de documentos que hizo llegar al conjunto de actores implicados. Estos agentes fueron: juntas de directores de primaria y secundaria, inspección educativa, servicios educativos (equipos de apoyo), delegaciones territoriales, formadores, institutos de Ciencias de la Educación, sindicatos, entidades colaboradoras y las propias unidades del Departament d'Educació. Todos ellos recibieron cuestionarios estructurados en los que se les pedía valoraciones y propuestas de mejora con relación a las diez prioridades planteadas en el plan marco. También recibieron un dossier de datos estadísticos que recogía un completo informe estadístico pensado y orientado a poder fundamentar el conjunto de sus respuestas. El objetivo final era verificar el grado de cumplimiento de los diferentes objetivos planteados, adecuarlos a la Ley de Educación de Cataluña y formular propuestas de mejora que se puedan anticipar a las futuras realidades educativas.

De este informe cabe destacar algunos datos relevantes relativos al conjunto de la formación ofrecida en estos cinco años. Destacan las 41.063 actividades realizadas, con una media de 21,7 participantes y una duración media de 26,4 horas. Partíamos de un 6,2 por ciento de formación descentralizada durante el curso 2005/2006 hasta llegar al 60 por ciento del presente curso. Todo ello con un claro predominio actual de la formación en centro en forma de asesoramiento, es decir, en forma de formación a medida de las demandas del claustro y su equipo directivo.

Por otra parte, recogidos ya los cuestionarios de los diferentes agentes educativos, disponemos ya de una primera aproximación provisional de sus valoraciones. Este es un pequeño resumen esquemático con relación a los aspectos positivos y negativos del desarrollo del plan marco.

3.1. Fortalezas

- Modelo de gestión y formación descentralizada en los servicios educativos y las delegaciones territoriales.
- Existencia de prioridades formativas con especial atención a los aspectos relacionados con la educación inclusiva, el uso de las TIC y la adquisición de las competencias básicas.
- Potenciación de los planes de formación de centro y de su capacidad para contribuir a la gestión del cambio. Claro incremento de la opción de asesoramiento al centro como opción formativa preferente.
- Impulso de nuevas metodologías de formación e incorporación de la práctica reflexiva como herramienta que favorece la mejora profesional y que incide más directamente en la práctica en el aula.
- Coordinación de todas las unidades del Departament que organizan formación. Elaboración de un catálogo anual único dirigido a las delegaciones territoriales.
- Uso de entornos virtuales de formación. Se ha hecho un esfuerzo importante para incorporar la formación telemática y semipresencial.
- Papel de los Institutos de Ciencias de la Educación como referente en la formación de formadores.
- Formación de verano como espacio idóneo para la reflexión.

3.2. Debilidades

- Necesidad de continuar trabajando para que todos los centros dispongan de planes de formación de centro y que estos tengan una clara vinculación con sus necesidades educativas.
- La necesidad de mejorar en la capacidad de evaluar la transferencia y el impacto de la formación en el día a día del aula se muestra como nuestro mayor déficit.
- Necesidad de huir de una cierta mercantilización de la formación por parte de algunos sectores del profesorado.
- Necesidad de una mayor coordinación de la formación ofrecida por las entidades, así como una revisión de los criterios de reconocimiento de sus propuestas.
- La participación en actividades basadas en la práctica reflexiva requiere de un esfuerzo que no todo el profesorado está dispuesto a hacer.
- En todo caso, resulta evidente que la valoración del plan marco es marcadamente positiva, aunque su lectura atenta nos remite al proceso de actualización en el cual estamos inmersos.

4. Una mirada al futuro

El nuevo horizonte que se nos dibuja viene determinado por diferentes parámetros que configuran un nuevo escenario normativo y educativo.

En primer lugar, la LOE, como ley orgánica de ámbito estatal, determina una mirada concreta al currículum que ha marcado gran parte de las necesidades formativas de los centros educativos en los últimos dos años. El enfoque competencial e inclusivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje determina por completo buena parte de las preocupaciones de nuestros docentes. Son enfoques que deben y deberán estar presentes en todas y cada una de nuestras propuestas y que determinan una concepción del aprendizaje absolutamente orientada a la capacitación del alumno.

Paralelamente, el proyecto Escuela 2.0, denominado en Catalunya «eduCAT 1x1», está consiguiendo ser una referencia en el ámbito de la formación. Igual que el enfoque competencial e inclusivo son miradas transversales, la gestión del centro y el aula digital aparecen como claras prioridades de futuro en un momento en que el rol docente se está redefiniendo en función del nuevo ecosistema de aula que plantea el proyecto. Conseguir que la tecnología sea transparente, centrando el debate en su uso y en la consecución de los objetivos generales es la prioridad.

Por otra parte, la Ley de Educación de Cataluña determina desde una perspectiva organizativa un nuevo planteamiento educativo que se está configurando en Cataluña. Centros autónomos con capacidad de singularizar su proyecto educativo, con equipos directivos fuertes que trabajan en base a indicadores de progreso y mediante procesos de planificación estratégica. Centros sujetos a rendición de cuentas y a

evaluación que deben integrar el conjunto de sus actuaciones, incluida la formación, en un solo plan de acción. Y todo ello al servicio de la consecución de los grandes objetivos estratégicos del Departament d'Educació:

- Mejora de los resultados académicos.
- Mejora de la cohesión social.
- Reducción del abandono escolar prematuro.

Ante todo ello, hay algunas propuestas que marcan líneas estratégicas de cara al desarrollo del futuro Plan Marco de Formación 2010-2015:

- El centro educativo y sus necesidades como centro de gravedad. Definir las necesidades sobre la base de herramientas de evaluación externa (competencias básicas y prueba de sexto) e interna del centro, favoreciendo una correcta detección de necesidades.
- La formación como herramienta que apoya la gestión del cambio en el centro educativo y que permite transformar la escuela en una organización que aprende.
- Potenciación de figuras profesionales que puedan trabajar la formación desde el propio centro como herramienta de apoyo y ayuda al plan de formación de centro.
- Mejorar los mecanismos de evaluación y ligarlos a la valoración de la transferencia (ver si realmente se producen los cambios) y a la evaluación del impacto (valorar la influencia de la formación en la consecución de los objetivos planteados en los indicadores de progreso que plantea el proyecto educativo del centro).

- Trabajar para configurar una bolsa de formadores más amplia, con reconocimiento expreso y con capacidad para actuar a la vez como referentes de formación en los propios centros y como formadores.

Ante todo esto, tenemos ante nosotros el reto de continuar integrando la formación en la vida de los centros y del profesorado de manera que seamos capaces de contribuir a los objetivos establecidos por el Departament d'Educació, favoreciendo la calidad del sistema educativo y aspirando a continuar siendo una herramienta al servicio del cambio y la mejora continua.

Modelo de competencias profesionales del profesorado para la planificación estratégica y el ajuste de su formación a las necesidades y demandas

Juan Carlos Pérez Pérez

Resumen:

Desde la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, a través de su Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, se está desarrollando un nuevo modelo de formación del profesorado, con vocación de mejora, pensamiento innovador y edificado sobre el importante esfuerzo realizado en años anteriores. Pretende ser una respuesta dinámica y flexible a los nuevos retos y necesidades y sitúa al centro educativo como célula básica y núcleo central de esta formación.

El objetivo es conseguir una formación excelente que se ponga en práctica y llegue a las aulas, mejorando las competencias profesionales del profesorado, la educación de los alumnos y la calidad del servicio educativo.

Para realizar una planificación estratégica de dicha formación, anticipándose a los cambios y a las nuevas necesidades y demandas, se ha desarrollado mediante un trabajo participativo de toda la Red de Formación de Castilla y León, un modelo de competencias profesionales del profesorado, definiendo diez competencias y cuarenta aspectos competenciales. Son estas competencias y aspectos competenciales en los que nos basamos para realizar la detección de necesidades formativas de los profesores como centros, equipos y de manera individual. También las diferentes modalidades de actividades formativas se concretan y realizan considerando en qué aspectos competenciales se están formando. Por tanto, esto nos va a permitir, en la evaluación, medir el grado de ajuste entre las necesidades formativas detectadas y la formación recibida.

La intención es que los centros, equipos y profesores realicen a medio plazo, planificada y secuenciadamente, el itinerario formativo adecuado que les lleve de su diagnóstico competencial actual al nuevo perfil competencial, de alta cualificación profesional, necesario para afrontar con éxito los nuevos retos y demandas del sistema educativo.

Palabras clave:

competencias, detección de necesidades, planificación y gestión de la formación, evaluación.

1. Justificación

El intento de responder a las nuevas realidades educativas que emergen como consecuencia de la aceleración del cambio social es el elemento central que configura y justifica las sucesivas reformas que se han ido sucediendo en los últimos años en educación, para mejorar la formación inicial y la formación permanente del profesorado en todos los países de Europa.

> La Comisión Europea observa en el conjunto de los países europeos tal cantidad y profundidad en los cambios sociales y educativos de estos últimos treinta años que, en su conjunto, se han llegado a calificar como una auténtica revolución educativa que configura unos sistemas educativos sustancialmente diferentes, en sus objetivos y en sus efectivos, a aquellos en los que nos educamos los adultos del presente (Esteve, 2003)[1].

Resulta especialmente significativo observar el carácter internacional de estos cambios educativos, ya que en algún caso, desde la perspectiva española, se han considerado específicos y originales de nuestro sistema.

1. ESTEVE, J. M. (2003) *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

Los informes de la OCDE señalan que se han incorporado nuevas demandas al perfil profesional de los docentes: idiomas, multiculturalidad, cuestiones de género y de convivencia, diversidad del alumnado, nuevas tecnologías, problemas de aprendizaje, trabajo con las familias y con el entorno, etc.

La profesión docente ha adquirido una gran complejidad en esta sociedad del conocimiento: ha aumentado la diversidad de usuarios, es elemento fundamental para promover la tolerancia, la solidaridad y la cohesión social, la tecnología apremia en este mundo cambiante, hay más problemas de aprendizaje y disciplina, de heterogeneidad, en muchos países se ha escolarizado a toda la población en los últimos años a través de una enseñanza masiva (caso de nuestro país en los años ochenta) y ahora toca hacer un mayor énfasis en la calidad, y han de cambiar las formas de evaluación de los aprendizajes. Subyace, tras todo este argumentario, una idea de deterioro de las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje que supone un entorno poco atractivo para el profesorado.

Los profesores han de dominar las nuevas responsabilidades que la sociedad plantea a nuestros sistemas educativos: dominio básico de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, el conocimiento de idiomas, adquisición de habilidades de gestión y administración de los centros educativos, capacidad de integrar a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, dominio de la integración de alumnos con diversos orígenes culturales y adquisición de las destrezas sociales necesarias para afrontar con éxito la gestión de la convivencia con alumnos difíciles.

La situación de la profesión sería hoy tener competencias y saberes inadecuados, o lagunas «cualitativas», para dar respuesta a la educación presente y del futuro. Esto implica una necesidad de formación.

En los documentos aparece una tendencia a no ver al profesorado como artífice único de la calidad educativa, sino que también se otorga importancia al entorno en que trabaja. Es interesante resaltar esta cuestión ya que desde hace tiempo se ha ido valorando (por la experiencia y las investigaciones) que para cambiar la educación no solo es necesario cambiar al profesorado (impartiendo más formación, por ejemplo, que es el instrumento que más se utiliza para este cambio), sino potenciar también el cambio en los contextos donde el profesorado desarrolla su cometido: las escuelas, la normativa, el apoyo comunitario, los procesos de decisión, la comunicación, etc.

El reconocimiento social de una profesión suele depender sin duda del nivel de cualificación exigido a quienes la practican. La profesión docente no es una excepción. Una revisión de las medidas adoptadas en los diferentes países europeos para mejorar la aptitud profesional del profesorado pone de manifiesto una preocupación compartida por ampliar y mejorar el nivel de estudios requerido para ser profesor. Este es el objetivo general de las reformas emprendidas en todos los países europeos: mejorar la formación inicial que reciben nuestros profesores para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio.

Pero la mejora de la formación inicial no garantiza la adecuación y actualización a los cambios permanentes, por lo que se hace necesaria también una mejora de la formación permanente del profesorado en el ejercicio de su profesión, así como una coordinación y complementariedad entre ambas.

En la docencia, como en cualquier otra profesión, subyace la idea del *lifelong learning*, esto es, la necesidad imperiosa de actualizarse permanentemente para estar en condiciones de dar una respuesta adecuada a las demandas del ejercicio profesional.

Pasar de una docencia centrada en la enseñanza a una centrada en el aprendizaje. Tanto la legislación como las orientaciones para el desarrollo de las sucesivas reformas y la literatura pedagógica vienen insistiendo durante los últimos años en este punto: el objetivo de la enseñanza es el aprendizaje. Solo si este se consigue completa aquella su objetivo.

Se ha pasado también del profesor de una clase o una disciplina al profesor de un centro escolar o de un proyecto de formación.

También en el caso de los programas de formación (como en cualquier proceso de aprendizaje), los momentos de «asimilación» han de ir seguidos de momentos de «acomodación». Y la acomodación en estos casos significa sobre todo «práctica guiada».

El buen ejercicio profesional requiere una formación dirigida al desarrollo práctico de procesos que estén fundamentados teóricamente. Y ese enfoque presenta características propias. La principal de ellas es que la formación se vincula al ejercicio profesional y trata de dotar a los aprendices de aquellas herramientas que les vayan a resultar útiles para resolver los problemas que habrán de afrontar como profesionales.

Es en este punto donde aparecen las **competencias** y la presión que sobre el sistema formativo ejercen las actuales políticas de formación para que **se organice la formación bajo ese enfoque**.

2. Objetivos

La Junta de Castilla y León está implantando un nuevo modelo de formación permanente del profesorado con vocación de mejora, pensamiento innovador y edificado sobre el importante esfuerzo realizado en años anteriores.

Figura 1. Presentación del Modelo de Formación del Profesorado en Castilla y León.

Enmarcado dentro de las iniciativas de mejora continua de la educación en Castilla y León, tiene la intención de anticiparse a los continuos cambios, cada vez más rápidos que se dan en la sociedad y de responder a las nuevas necesidades y demandas que se plantean al sistema educativo y a los profesionales que en él trabajan (figura 1).

Pretende ser una respuesta dinámica y flexible a las exigencias del sistema educativo en las mejores condiciones de plazo, calidad y coste. Para articular esta respuesta, se concede un especial protagonismo a los centros educativos, a los que considera el núcleo central de la acción formativa del profesorado y para los que desarrolla un sistema estructurado de apoyo.

Esta formación es una ayuda ante los nuevos retos y un apoyo para el trabajo de los profesionales del mundo educativo.

Cada vez se pretende:

- Más cercana:
  - Al alcance de todos (en el propio centro, CFIE, on line).
  - Progresiva, con itinerarios formativos.
  - Diversa, a través de distintos cauces y modalidades.
- Más útil:
  - Desarrolla y perfecciona las competencias profesionales.
  - Aporta soluciones (basado en el centro y el trabajo docente).
  - Aplicable al aula.
- Mejor:
  - Responde a las necesidades y está contextualizada.
  - Toma como referente el aprendizaje de los alumnos.
  - Se evalúa para su ajuste y mejora continua.

3. Descripción del trabajo o experiencia (fases, ámbitos, personas implicadas...)

La Red de Formación de Castilla y León forma un sistema participativo, proactivo, integrado, cohesionado y efectivo. Y tiene como misión lograr que la formación permanente del profesorado realizada en Castilla y León, para ayudar y apoyar al mismo en su actualización y perfeccionamiento (necesarios para hacer frente a los nuevos retos educativos), sea excelente, se ponga en práctica y llegue a las aulas, mejorando la educación de los alumnos, las competencias profesionales de los docentes y la calidad de servicio educativo.

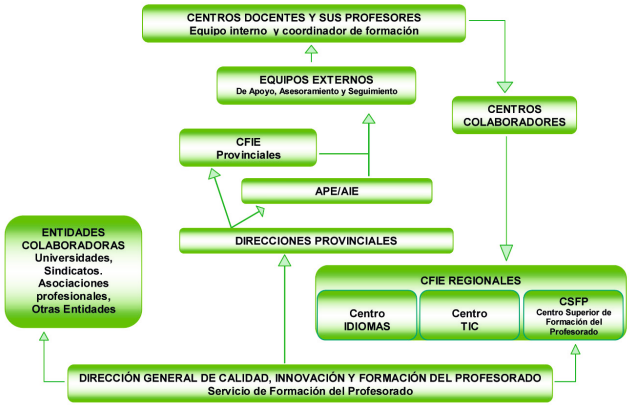


Figura 2. Estructura de la Red de Formación del Profesorado en Castilla y León.

Esta misión la realiza mediante la anticipación (nivel estratégico), la realización de actividades formativas de calidad, la realización de actuaciones de asesoramiento y apoyo a centros, equipos y profesores, la promoción de la innovación y el seguimiento y evaluación de todos estos procesos para garantizar la eficacia, eficiencia y mejora continua.

Para realizar esta planificación estratégica, anticipándose a los cambios y a las nuevas necesidades y demandas, se ha desarrollado mediante un trabajo participativo de toda la Red de Formación de Castilla y León, un modelo de competencias profesionales del profesorado, definiendo diez competencias y cuarenta aspectos competenciales. Son estas competencias y aspectos competenciales en los que nos basamos para realizar la detección de necesidades formativas de los profesores como centros, equipos y de manera individual. También las diferentes modalidades de actividades formativas se concretan y realizan considerando en qué aspectos competenciales se están formando. Por tanto, esto nos va a permitir, en la evaluación, medir el grado de ajuste entre las necesidades formativas detectadas y la formación recibida.

Una de las principales novedades de la Red de Formación es la creación de tres centros específicos regionales: el Centro de formación del profesorado en Idiomas (en Valladolid), el Centro de recursos y formación del profesorado en TIC (en Palencia) y el Centro Superior de Formación del Profesorado (en Soria).

El Centro Superior de Formación del Profesorado se creó con el objetivo de convertirse en guía estratégico y centro de referencia en formación permanente en Castilla y León, vanguardia, promotor y modelo de metodologías, procedimientos, actividades y materiales formativos innovadores.

El Centro Superior de Formación del Profesorado en Castilla y León participaría, por tanto, en la definición de qué formación del profesorado y para qué, en el establecimiento de modalidades, itinerarios, modelos,

procedimientos, indicadores y estándares del cómo y cuándo de dicha formación, en el ajuste y mejora permanente de la misma mediante su seguimiento, evaluación y registro, y en dar a conocer a la sociedad dicha formación y sus resultados en la mejora de la calidad educativa y del éxito educativo mediante la difusión, comunicación y publicidad de los mismos.

Y ha sido el que ha coordinado este trabajo participativo de elaboración del modelo de competencias profesionales del profesorado.

La **estructura de la Red de Formación del Profesorado**, a la que nos estamos refiriendo, está compuesta por los propios centros docentes, los coordinadores de formación, los equipos internos de formación, los equipos externos de apoyo, asesoramiento y seguimiento, los CFIE provinciales, las Áreas de Programas y de Inspección, las Direcciones Provinciales de Educación, los CFIE regionales —el Centro de formación del profesorado en Idiomas, el Centro de recursos y formación del profesorado en Tecnologías de la Información y la Comunicación, el Centro Superior de Formación del Profesorado—, el Servicio de Formación del Profesorado, la Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado, y las entidades colaboradoras (figura 2).

3.1. Modelo de Competencias Profesionales de los Profesores

Considerando todo lo anterior, que son las bases teóricas y estructurales del mismo, es momento ahora de concretar el modelo de competencias profesionales de los profesores.

3.1.1. Competencias y aspectos competenciales definidos

Teniendo en cuenta las funciones que la Ley Orgánica de Educación encomienda al profesorado, las tendencias europeas en materia de formación del profesorado por competencias, las propuestas de la universidad de competencias en la formación inicial de maestros y profesores, y el trabajo ya desarrollado por algunas comunidades autónomas como la nuestra sobre formación permanente del profesorado por competencias profesionales, vamos a explicitar nuestro modelo competencial.

Este modelo no solo es el referente para la detección de necesidades y la planificación, sino también para las actividades formativas que se vayan realizando, así como para las actuaciones de apoyo y asesoramiento. Esto permite un seguimiento de la respuesta dada a las demandas, necesidades y expectativas, una evaluación y una mejora de las nuevas planificaciones.

Comencemos por hacer explícito el concepto de competencia profesional que se utiliza en este modelo, procediendo a su definición: competencia es el uso consciente de los propios conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos, para resolver situaciones y problemas concretos, superando retos, cumpliendo las funciones encomendadas y alcanzando los fines propuestos.

¿Qué entendemos, pues, por una profesora o un profesor competente? Es aquella o aquel que usa sus conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos para conseguir el reto de educar a sus alumnos. Es decir, tiene las competencias profesionales necesarias y suficientes para desarrollar las funciones y conseguir los fines educativos que la ley señala. Entendiendo por educar el conseguir que los alumnos desarrollen las competencias básicas necesarias para dotarse de un proyecto personal de vida valioso y para llevarlo libremente a la práctica en su entorno vital.

Las **diez competencias profesionales del profesorado** definidas las vamos a clasificar dentro del modelo europeo de saber, saber ser, saber hacer y saber estar.

a) Saber

- **Competencia científica.** Serían todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con el conocimiento y la gestión del mismo: conocimiento en el área de educación, conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares.

b) Saber ser

- Competencia intra e interpersonal. Serían todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con la propia forma de ser de la persona y con la forma de bientratar a los demás: habilidades personales, acción tutorial, orientación, gestión y promoción de valores.

c) Saber hacer qué

- **Competencia didáctica.** Serían todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con enseñar, con el proceso de enseñanza-aprendizaje y la gestión del mismo: programación, didácticas específicas de áreas, materias y módulos, metodologías y actividades, atención a la diversidad, gestión de aula, recursos y materiales, evaluación.

- **Competencia organizativa y de gestión.** Serían todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con organizarse en el trabajo: normativa, organización, planificación, coordinación (desempeño de puestos específicos), gestión de calidad.

- **Competencia en gestión de la convivencia.** Serían todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con la asertividad propia, el convivir con los demás y la gestión de esta convivencia: promoción de la convivencia, mediación, control de la convivencia.

d) Saber hacer cómo

- **Competencia en trabajo en equipo.** Serían todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con el desarrollo de trabajos colaborativos con un objetivo común: actitudes de cooperación y colaboración, participación e implicación en proyectos comunes, técnicas de trabajo en grupo, toma de decisiones-asunción de responsabilidades.

- **Competencia en innovación y mejora.** Serían todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con el desarrollo de procesos de afrontamiento del cambio, su investigación y experimentación, el diagnóstico y la evaluación para implementar las propuestas de mejora innovadoras planteadas.

- **Competencia comunicativa y lingüística.** Serían todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con el intercambio de

Funciones del profesorado LOE 1. a) La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados. b) La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza. c) La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias. d) La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados. e) La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado. f) La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros. g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática. h) La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo. i) La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas. j) La participación en la actividad general del centro. k) La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros. l) La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente. 2. Los profesores realizarán las funciones expresadas en el apartado anterior bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo.	Saber	A. Competencia científica cognitiva (conocimiento y gestión del mismo)	• Conocimiento en el área de educación • Conocimiento en las áreas, materias y módulos curriculares • Gestión del conocimiento
	Saber ser	B. Competencia intra e interpersonal (forma de ser y bientratar a los demás)	• Habilidades personales • Acción tutorial • Orientación • Gestión y promoción de valores
	Saber hacer qué	C. Competencia didáctica. Enseñar (proceso de enseñanza-aprendizaje y gestión del mismo)	• Programación • Didácticas específicas de áreas, materias y módulos • Metodología y actividades • Atención a la diversidad • Gestión del aula (espacios de aprendizaje) • Recursos y materiales • Evaluación
		D. Competencia organizativa y de gestión del centro. Organizarse	• Normativa • Organización, planificación, coordinación (desempeño de puestos específicos) • Gestión de calidad
		E. Competencia en gestión de la convivencia. Convivir (asertividad)	• Promoción de la convivencia • Mediación, resolución de conflictos • Control de la convivencia
	Saber hacer cómo	F. Competencia en trabajo en equipo	• Actitudes de cooperación y colaboración • Participación e implicación en proyectos comunes • Técnicas de trabajo en grupo • Toma de decisiones-asunción de responsabilidades
		G. Competencia en innovación y mejora	• Afrontamiento del cambio • Investigación • Diagnóstico y evaluación • Realización y ejecución de propuestas
		H. Competencia Comunicativa y lingüística	• Gestión de la información y transparencia • Expresión y comunicación • Destrezas comunicativas en lengua propia • Destrezas lingüístico-comunicativas en lenguas extranjeras
		I. Competencia digital (TIC)	• Conocimiento de las tecnologías • Uso didáctico de las mismas • Desarrollo profesional y de gestión • Aspectos actitudinales y éticos
	Saber estar	J. Competencia social-relacional	• Equidad • Habilidades sociales • Habilidades relacionales • Gestión de la participación

Tabla 1. Funciones y competencias profesionales del profesorado.

conocimientos, ideas, pensamientos, emociones, sentimientos, etc.: gestión de la información y transparencia, expresión y comunicación, destrezas lingüístico-comunicativas, tanto en lengua propia como en lenguas extranjeras.

- **Competencia digital (TIC).** Serían todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con el mundo digital y las tecnologías de la información y la comunicación: conocimiento de las tecnologías, uso didáctico de las mismas, creación con tecnología digital, gestión de equipos y redes, uso profesional y de gestión, aspectos actitudinales y éticos hacia las TIC.

e) Saber estar

- **Competencia social-relacional.** Serían todos los conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, valores, actitudes y comportamientos que tienen que ver con las relaciones sociales entre personas y la participación en comunidad: equidad, habilidades sociales, habilidades relacionales, gestión de la participación.

Las funciones del profesorado, las competencias y los aspectos competenciales se pueden ver en la tabla 1.

Los planteamientos de las competencias básicas como eje de desarrollo del alumno tienen unas repercusiones inmediatas y evidentes en el rol del profesorado que precisa replantear su tarea y además hacerlo de manera colectiva en el contexto educativo en el que interviene.

El éxito educativo se ve condicionado, más allá de las áreas y materias, por el desarrollo de elementos actitudinales, metacognitivos y relacionales que suponen un replanteamiento de la profesión docente con

un enfoque transversal del conocimiento. En este sentido, será necesario repensar la formación inicial, la selección y el perfeccionamiento continuo del profesorado, tomando en consideración que las competencias profesionales incluyen, como las competencias básicas, conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes, valores y emociones que se activan de forma creativa en cada momento y en cada situación de enseñanza-aprendizaje.

Desde esa perspectiva, el profesorado no puede perder de vista que su formación permanente tiene un papel fundamental en el éxito de la profesión docente, una formación que debe estar profundamente imbricada en la práctica docente.

También deben contribuir a transformar el concepto tradicional de enseñanza basado en la adquisición de conocimientos, en un concepto moderno de aprendizaje basado en la capacidad de resolver situaciones a lo largo de la vida.

La intención es que los centros, equipos y profesores realicen a medio plazo, planificada y secuenciadamente, el itinerario formativo adecuado que les lleve de su diagnóstico competencial actual al nuevo perfil competencial, de alta cualificación profesional, necesario para afrontar con éxito los nuevos retos y demandas del sistema educativo.

4. Resultados y/o conclusiones

Como ejemplo de aplicación y puesta en práctica de los conceptos y planteamientos de este modelo de formación del profesorado, vamos a ver los resultados en estos dos últimos cursos de la implantación de

los planes de formación de centro, que es un nuevo cauce de participación en la formación permanente que integra en su fundamentación los conceptos de desarrollo de competencias profesionales, itinerario formativo, formación ligada a la práctica educativa y trabajo en equipo.

4.1. Formación en competencias profesionales desarrollada a través de itinerarios formativos

Entendemos por itinerario formativo el conjunto de acciones formativas de diversas modalidades, ordenadas pedagógicamente, secuenciadas y articuladas en un tiempo determinado, que realiza el profesorado (en equipo o individualmente), para la adquisición y desarrollo de las competencias profesionales propias y para el perfeccionamiento profesional y personal, contribuyendo con ello a la mejora de la educación de los alumnos y de la calidad del servicio educativo.

Este concepto de itinerario recoge el concepto de camino intencionado con vocación de mejora, desde un punto inicial hacia un destino deseado. Y para ello se necesita una planificación, un caminar y un tiempo.

El itinerario se entiende tanto como una ruta personal a través de diversos caminos existentes, como una ruta predefinida sobre un tema concreto que realizan diversas personas.

4.2. Formación ligada a la práctica educativa y trabajo en equipo

El centro educativo se convierte en unidad básica y célula del sistema educativo dotándole de la consideración de centro estratégico para la formación permanente del profesorado, principio de colaboración y trabajo en equipo, así como acercamiento de la formación al lugar de trabajo.

Estos planes de formación de centro están convocados por las Órdenes EDU/1860/2008, de 28 de octubre,

y 909/2009, de 24 de abril, por la que se efectúan convocatorias para la selección de planes de formación permanente del profesorado de centros docentes públicos de la Comunidad de Castilla y León y se delega la competencia para su resolución (BOCyL 3-XI-2008 y 30-IV-2009).

Sus principales **características** son:

- Objetivo:
  - Actualización y perfeccionamiento de las competencias profesionales del profesorado y la mejora del éxito educativo de los alumnos, y centrado en las líneas prioritarias que se determinan.
  - Incluido en la PGA e informe favorable de claustro y consejo escolar.
- Destinatarios:
  - Centros docentes públicos y servicios educativos de apoyo que diseñan su propio Plan de Formación, ligado a su realidad educativa.
  - Todos los profesores del centro/servicio y según criterios internos organizativos.
- Número de planes/centro: cada centro/servicio un único plan, pero puede organizarlo en varios «itinerarios formativos» que trabajen diversas competencias u objetivos del centro.
- Duración del Plan:

- En su conjunto: 2-4 cursos.
- Cada itinerario: según determine el centro/servicio.

- Contenidos:
  - Equipo de formación.
  - Evaluación previa. Diagnóstico.
  - Planteamiento de objetivos.
    - Definición de necesidades de formación.
  - Diseño del plan de formación:
    - Itinerarios formativos.
    - Competencias, objetivos y contenidos formativos.
    - Secuencias/actividades formativas
      - Fases:
        - Sensibilización, información y formación.

  - Trabajo en grupo de reflexión, análisis y elaboración de propuestas didácticas.
  - Aplicación al aula y evaluación de todos los resultados, en todas sus modalidades.
- Utilización de las modalidades formativas más adecuadas.

- Calendarios y organización del centro.
- Profesores participantes.
- Evaluación de resultados e impacto en el centro.

Se establecen unos **equipos de trabajo:**

1. Equipo de formación del centro

- Composición:
  - Director/a del centro.
  - Responsable de formación (coordinador).
  - Coordinadores de actividades formativas.
- Funciones:
  - Preparar y elaborar la documentación.

- Coordinar la organización y el desarrollo del plan.
- Coordinar las actividades formativas de los distintos itinerarios junto con los coordinadores específicos que cada una de ellas pudiera tener.
- Responsabilizarse de la elaboración de las memorias y evaluaciones del plan de formación.
- Determinar la relación de profesores que se propone para su certificación.
- Otras que aparezcan en el proyecto de formación del centro o que le sean encomendadas por el equipo directivo encaminadas a favorecer la formación permanente del profesorado.

2. Equipo externo de apoyo y seguimiento

- Composición: inspector/a del centro y asesor/a de la red de formación
- Funciones:
  - Asesorar en el diseño, elaboración y planificación del plan de formación.
  - Planificar, junto con el responsable de formación del centro, las acciones formativas precisas para el desarrollo de los distintos itinerarios.
  - Llevar a cabo el seguimiento de la ejecución del plan y realizar un informe de progreso del plan.
  - Realizar la evaluación final anual del plan de formación.

Los **resultados** obtenidos nos demuestran que es una experiencia claramente positiva.

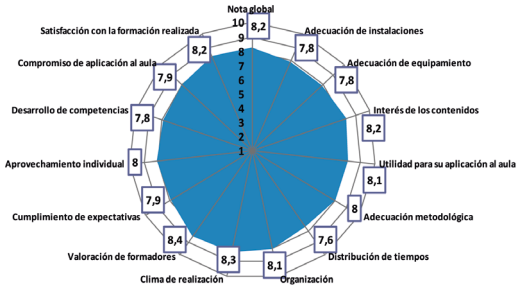


Figura 3. Valoración de los profesores participantes en planes de formación de centro.

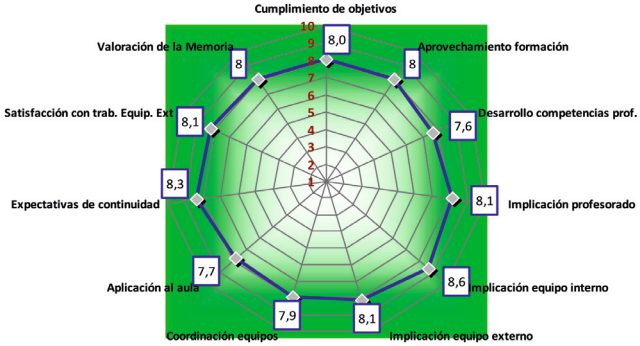


Figura 4. Valoración de los equipos internos y externos de planes de formación de centro.

La primera convocatoria (28 de octubre de 2008) se desarrolló en el curso 2008/2009. Participaron 142 centros y se aprobaron 138 planes. Se plantearon 275 itinerarios formativos y se realizaron 348 actividades de formación, en las que participaron 4.492 profesores.

La valoración de los profesores participantes fue de un 8,2 sobre 10 (figura 3) y la valoración de los equipos internos y externos, de un 8 sobre 10 (figura 4).

PLANES DE FORMACIÓN DE CENTROS EN VIGOR EN 2009 / 2010							
PROVINCIA	CEIP		IES-OTROS		TOTALES		
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Total urbanos	Total rurales	Totales
AV	2	8	1	5	3	13	**16**
BU	6	17	4	5	10	22	**32**
LE	0	17	4	11	4	28	**32**
PA	4	8	4	3	8	11	**19**
SA	2	15	4	7	6	22	**28**
SG	0	17	5	3	5	20	**25**
SO	5	7	2	3	7	10	**17**
VA	13	30	6	7	19	37	**56**
ZA	4	10	6	6	10	16	**26**
TOTALES	**36**	**129**	**36**	**50**	**72**	**179**	**251**
	165		**86**				

Tabla 2. Planes de formación de centros en vigor en 2009/2010.

En la **segunda convocatoria** (24 de abril de 2009), desarrollada en el curso 2009/2010, se implantaron planes de formación en 251 centros. Se aprobaron 151 planes de 164 centros/servicios presentados y 100 centros

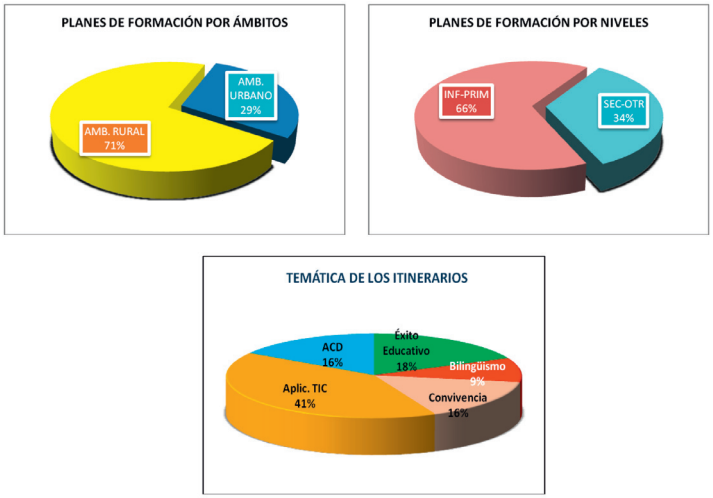


Figura 5. Distribución de planes de formación por ámbitos, niveles e itinerarios.

continúan con su plan (procedente de 2008/2009). Se han planteado 485 itinerarios formativos y se han programado 700 actividades de formación (Tabla 2).

La distribución de los planes de formación de centro de este curso por ámbitos, por niveles y por temática de los itinerarios es la siguiente (figura 5):

Porcentaje de centros/servicios públicos con planes de formación	
Ávila	14,5%
Burgos	21,2%
León	13,2%
Palencia	18,3%
Salamanca	15,1%
Segovia	25,3%
Soria	22,7%
Valladolid	28,1%
Zamora	22,4%
Castila y León	**19,6%**

Tabla 3. Porcentaje de centro/servicios públicos con planes de formación en Castilla y León.

Después de dos convocatorias, y considerando solo los centros públicos y/o servicios de apoyo educativo (a quienes va destinada la convocatoria), casi un 20 por ciento de los mismos ha implantado un plan de formación ya.

La distribución de los porcentajes por provincias es la que se observa en la tabla 3.

Podemos concluir que este cauce de los planes de formación de centro se muestra como una vía muy interesante para que los centros, sus equipos y profesores, realicen a medio plazo, planificada y secuenciadamente, el itinerario formativo adecuado que les lleve de su diagnóstico competencial actual al nuevo perfil competencial, necesario para afrontar con éxito los nuevos retos y demandas del sistema educativo.

Y que el modelo de competencias profesionales del profesorado, definido por nuestra Red de Formación, es el que nos va a permitir realizar la planificación estratégica, detectando las necesidades, realizar las actividades formativas y las actuaciones de apoyo y asesoramiento en función de las mismas, y controlar el ajuste entre lo que necesitaban y la formación recibida.

Todo ello sin dejar de buscar nunca el objetivo final de conseguir una formación excelente que se ponga en práctica y llegue a las aulas, mejorando las competencias profesionales del profesorado, la educación de los alumnos y la calidad del servicio educativo.

Estructura y planificación de la formación del profesorado desde un centro de ámbito regionalJuan Carlos Pérez Pérez

Rosario Marcos Domínguez

Resumen:

Objetivos: Creación, dentro de la Red de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid, de un centro de ámbito regional con los siguientes objetivos prioritarios: a) facilitar y ofrecer formación a profesores de dedicación muy específica que se encuentra dispersa por toda la región, creando una estructura en el centro por departamentos que diseñan y gestionan la formación para ese profesorado; b) iniciar y experimentar acciones formativas dirigidas a poner en marcha nuevos planes y actividades institucionales, y c) desarrollar convocatorias específicas de actividades de especial dedicación del profesorado con sus grupos de alumnos dentro del ámbito de la educación ambiental y artística.

Desarrollo: Durante los dos últimos cursos el Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» se ha consolidado como centro de referencia de la formación del profesorado de la Comunidad de Madrid, por presentar desde el mismo centro distintos planes de formación específica: formación en línea, formación para el profesorado de FP, formación del profesorado de programas de atención a la diversidad, formación para equipos directivos, formación al profesorado del programa de enseñanza bilingüe, formación para el profesorado de enseñanzas de régimen especial, formación de educación ambiental, formación específica del profesorado de educación infantil; todas estas actividades, diseñadas y gestionadas a través del plan de formación específico de cada unos de los ocho departamentos en los que se estructura el centro regional.

Resultados: Mejora en la comunicación con el profesorado al que se le facilita el centro de referencia donde buscar la formación específica que necesita, creando un sistema de comunicación rápido y eficaz a través de la web del centro, que incluye un espacio de sugerencias donde el profesor puede indicar sus necesidades de formación.

Palabras clave:

estructura del centro de formación profesores, selección destinatarios, detección de necesidades.

1. Introducción

A partir del 1 de septiembre de 2008, la formación del profesorado de la Comunidad de Madrid se regula por una nueva normativa. Esta nueva normativa define las características y tipos de actividades de formación para el profesorado de enseñanzas anteriores a la universidad y la estructura de la Red de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad de Madrid. Esta legislación se concreta por:

- La Orden 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado. En ella se establece el ámbito de aplicación y destinatarios: profesores y personal que presten sus servicios en centros docentes de enseñanzas anteriores a la universidad.
  También se establece la clasificación y descripción de las actividades de formación. Se introducen cambios en el modelo de formación que se ofrece al profesorado: las actividades formativas se organizan en función de las líneas prioritarias que marca la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, con el objetivo de mejorar las competencias del profesor en las materias y áreas que imparte, su conocimiento de la lenguas extranjeras para su posible incorporación en el programa de Enseñanza Bilingüe y el conocimiento, aplicación y metodologías que introduzcan herramientas TIC en su práctica docente, de forma que la formación del profesorado se dirija al alumno como objetivo final.

- Y en cuanto al reconocimiento y certificación, se introduce el sistema de ECTS (*European Credit Transfer Sistem*) que establece un crédito por 25 horas de trabajo del profesor, de las cuales al menos 10 deben corresponder a formación teórica; con este sistema se reconoce el trabajo individual del profesor. También se introduce la evaluación del profesor asistente como requisito para la obtención de la certificación; esta se obtendrá si la asistencia a la formación teórica es completa y si ha obtenido una valoración positiva en la evaluación de la actividad realizada.

- También se definen e introducen las actividades reconocidas como de especial dedicación, que corresponden a aquellas actividades propuestas por la Administración y realizadas por los profesores con sus alumnos fuera del horario lectivo.

- El Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la Red de Formación Permanente del Profesorado de la Comunidad de Madrid. Los centros de la Red de Formación Permanente dependen orgánica y funcionalmente de la Subdirección General de Formación del Profesorado. Con este decreto se establecen los diferentes tipos de centros de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid:

  - *Centros Territoriales de Innovación y Formación (CTIF)*, con ámbito de actuación dirigido a los profesores de su demarcación territorial. La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid está dividida en cinco áreas territoriales para la gestión y organización de los centros educativos, Capital, Norte, Este, Sur y Oeste.

  - *Centro Regional de Innovación y Formación (CRIF)* «Las Acacias», con ámbito de actuación dirigido a los profesores de toda la Comunidad de Madrid.

- *Centros colaboradores*: centros educativos que colaboran con los centros territoriales facilitando los espacios y medios necesarios para el desarrollo de actividades formativas.

- *Centros de Formación Ambiental*, con el objetivo de ofrecer a los profesores de la Comunidad de Madrid propuestas de actividades a desarrollar con sus alumnos, relacionadas con el conocimiento y aprendizaje del entorno y diversidad medioambiental de nuestra Comunidad.

Con esta nueva estructura se reducen los centros que diseñan, organizan y gestionan las actividades de formación (CTIF y CRIF, seis centros); sin embargo, se amplían los puntos donde se desarrollan las actividades (CTIF, centros colaboradores y CRIF, 35 centros).

- La Orden 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, en el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid. En ella se establece la organización y funcionamiento de los centros de formación del profesorado.
  Los Centros Territoriales de Innovación y Formación se organizan en cinco asesorías: Asesoría de Educación Infantil y Primaria, de Humanidades, de Ciencias, de Lenguas Extranjeras y de Tecnologías de la Información y Comunicación.
  El Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» se organiza en departamentos, y cada uno cuenta con un Jefe de departamento. En la actualidad y desde la entrada en vigor de la orden, el Centro Regional cuenta con ocho departamentos, con objetivos y funciones de carácter específico para cada uno de ellos.

2. Objetivos y funciones

El Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» tiene los siguientes objetivos:

- Ofrecer formación a profesores de dedicación específica que se encuentran dispersos por toda la región y por tanto no se llegaría a cubrir el número mínimo de participantes si se gestionase su formación desde el Centro Territorial.
- Organizar y desarrollar las actividades de formación en línea, que se ofrecen desde la Red de Formación.
- Iniciar y experimentar acciones formativas de nuevos planes y actividades, a propuesta de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.
- Desarrollar convocatorias de actividades del profesorado con sus grupos de alumnos, dentro del ámbito de la educación ambiental y artística.
- Identificar experiencias educativas consideradas como buenas prácticas y realizar actividades para promover su intercambio y difusión.
- Facilitar los espacios para la organización de reuniones y actos relacionados con la formación que precise la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, así como otras Direcciones Generales de la Consejería de Educación.

- Conservar y mantener el edificio y espacio histórico en el que se desarrolla la actividad del Centro Regional, por pertenecer al Patrimonio Histórico de la Comunidad de Madrid.

3. Estructura y recursos del Centro Regional

El Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias» depende orgánicamente de la Subdirección General de Formación del Profesorado de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.

Para la **organización y gestión de las funciones encomendadas** cuenta con la siguiente estructura y recursos humanos: **equipo directivo**, compuesto por director, vicedirector, secretario y responsable de formación. Ocho **departamentos**: de educación ambiental, enseñanzas artísticas, culturales y deportivas, educación infantil, formación profesional, lenguas extranjeras, organización escolar, orientación y diversidad escolar, con 35 asesores de formación y ocho jefes de departamento. Y **personal de administración y servicios**. Para el funcionamiento de los servicios del centro, el CRIF «Las Acacias» cuenta con una plantilla distribuida en los servicios de administración, control, mantenimiento, servicios generales y servicio de limpieza, en horario de mañana y tarde, lo que permite que el horario de apertura del centro sea continuado desde las 8:00 a las 21:30 horas.

Para el desarrollo de las actividades, el CRIF «Las Acacias» cuenta con tres edificios. Entre los tres edificios dispone de 23 aulas, 5 de ellas de informática. Todas las aulas están dotadas de equipos informáticos y de proyección, con PDI en 8 aulas.

4. Difusión y presentación de las actividades de formación

Otro de los cambios significativos introducidos en la formación del profesorado es el medio de comunicación y difusión de las actividades de formación a la comunidad educativa. Se ha creado un portal de formación dentro de EducaMadrid que recoge las web de los centros de formación y las noticias más relevantes relacionadas con la formación, gestionado por la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

Las web de los centros de formación, CTIF y CRIF tienen la misma estructura y aspecto, con una página inicial que incluye un blog de novedades administrado en paralelo por la dirección de los centros de formación y la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, por tanto en esta página se incluyen noticias y novedades propias de cada centro y noticias de ámbito general de la formación del profesorado de la Comunidad de Madrid.

El plan de formación anual de cada centro (CTIF y CRIF) se publica y difunde a través de su web, presentando cada actividad por medio de una ficha web estandarizada para toda la Red con los datos de cada actividad, que incluye:

- Información administrativa: título de la actividad y código, departamento/asesoría responsable, destinatarios, requisitos de participación, número de plazas, certificación, número de horas totales, número de horas presenciales.
- Información académica: ponentes, objetivos, contenidos, metodología y evaluación.
- Información organizativa: lugar de celebración, fechas de realización, plazo de inscripción, criterio de selección y observaciones.

Como norma general, se establece como criterio de selección el orden de inscripción y recepción de solicitudes, lo que implica la actualización y publicación de la lista de admitidos de forma permanente durante el periodo de inscripción.

A través de esta ficha web se facilita una pestaña de sugerencias donde los profesores pueden solicitar sugerencias de formación o solicitar que esa actividad se organice en otro centro de la red.

5. Actuaciones específicas a través de los departamentos

El ámbito de actuación regional, los objetivos y funciones específicas del CRIF «Las Acacias» implican una serie de actividades específicas y singulares que desde los departamentos se diseñan, organizan y gestionan y que a continuación se presentan.

5.1. Departamento de Educación Ambiental

Como actividades específicas, tiene encomendadas:

a) La gestión de formación y colaboración con otras entidades en la difusión de los Programas internacionales relacionados con la sostenibilidad y el estudio de buenas prácticas para la conservación y mejora de nuestro entorno ambiental.

- **Programa AGENDA 21**
  El Departamento de Educación Ambiental, en colaboración con otras instituciones integradas en el grupo de trabajo «EducA 21», coordina distintas actuaciones encaminadas a favorecer en los centros educativos programas de sostenibilidad relacionados con las propuestas del Programa Agenda 21 de Naciones Unidas.

Se lleva a cabo un «Encuentro de Ecoescuelas» y proyectos en el marco de la Agenda 21 escolar, en el que participan anualmente profesores y alumnos de cuarenta centros. En estos encuentros se intercambian experiencias encaminadas a fomentar la sostenibilidad. Actualmente existe una amplia red de centros educativos en la Comunidad de Madrid en los que se desarrollan proyectos sobre gestión sostenible del agua, la energía y los residuos, favoreciendo la participación para la toma de decisiones sobre actuaciones de mejora ambiental. Todos estos centros cuentan con el apoyo y el asesoramiento del departamento.

- **Programa GLOBE.** Es un programa internacional científico y práctico aplicado a la obtención y seguimiento de datos ambientales. Estos datos son introducidos en una base de datos internacional que puede ser consultada por los participantes en la red y que está a disposición de la comunidad científica y educativa internacional.

La Comunidad de Madrid ha configurado una red de centros GLOBE, y anualmente convoca un certamen de premios para proyectos científicos de investigación en los que se puedan aplicar las técnicas y protocolos de investigación homologados por el programa GLOBE.

Los centros seleccionados en la convocatoria reciben un premio en metálico para la adquisición del equipamiento adecuado para realizar estudios de campo relacionados con medidas de calidad ambiental y también los recursos informáticos necesarios para su tratamiento.

Además se ofrece la formación necesaria para participar en el programa GLOBE a los profesores del equipo que presenta el proyecto.

En este momento la participación de la Comunidad de Madrid en este proyecto es de 83 centros educativos.

b) Diseñar, organizar y gestionar, en coordinación con los Centros de Formación Ambiental de la Red de Formación, actividades con los alumnos, con el objetivo de mejorar el conocimiento que los alumnos poseen del entorno natural de nuestra Comunidad y de fomentar las experiencias que los alumnos no pueden desarrollar en el entorno urbano donde viven.

- **Programa de educación ambiental.**

Cada año, por medio de convocatoria, se oferta el programa de educación ambiental en la que se ofrecen actividades dirigidas a los centros educativos de enseñanza no universitaria, públicos y privados concertados de la Comunidad de Madrid, animándoles a participar en diversas experiencias educativas:

- Centros de Formación Ambiental de la Red de Formación, que organizan distintas actividades.
- Talleres de Sostenibilidad, que desarrollan actividades en los propios centros educativos.
- Estancias en cuatro albergues y dos refugios juveniles de la Comunidad de Madrid.
- Programa Entornos: 35 actividades que se desarrollan durante un día en entornos de la región adecuados para trabajar los siguientes bloques temáticos: «De mi centro a mi ciudad», «Los ecosistemas y su evolución», «Estudio de la biodiversidad», «Consumo responsable, agua, energía y residuos».

Con esta oferta se facilita y proporciona a los profesores y alumnos el conocimiento de espacios y recursos de interés ecológico, ambiental y cultural de la Comunidad de Madrid.

Colaboran la Dirección General de Medio Ambiente, la Dirección General de Juventud y el Instituto Madrileño de Investigación y Desarrollo Rural, Agrario y Alimentario (IMIDRA) de la Comunidad de Madrid, que apoyan y facilitan el desarrollo de las actividades que se presentan en esta oferta.

Los datos de participación de las experiencias organizadas y gestionadas por el Departamento de Educación Ambiental en el curso 2009/2010 se reflejan en las tablas 1 y 2.

	Taller de sostenibilidad	Programa Entornos	Programa Albergues y Refugios	Total
Centros	30	600	136	766
Alumnos	1.205	21.429	5.506	28.140
Profesores	60	1.245	384	1.689
Usuarios	2.530	22.674	22.249	47.543

Tabla 1. Datos de Participación por modalidad

Usuarios= (nº alumnos + nº profesores) x nº días

	Alumnos Educación Infantil	Alumnos Educación Primaria	Alumnos Educación Secundaria	Alumnos Educación Secundaria	Total	Porcentaje
Taller de Sostenibilidad		840	365	60	1.265	4.24
Programa Entornos	1.416	11.482	8.531	1.245	22.674	76.01
Programa Albergues		4.421	1.085	384	5.890	19.74
Total	1.416	16.743	9.981	1.689	29.829	
Porcentaje de participación	4,47	5,13	33,46	5,66		

Tabla 2. Participación por etapas en las experiencias educativas

5.2. Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas

El Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas del CRIF «Las Acacias» dirige sus actividades de formación al profesorado de enseñanzas de régimen especial de Enseñanzas Artísticas y Deportivas, así como a los profesores de las especialidades de Música, Educación Plástica y Educación Física de Educación Primaria y Secundaria.

Su plan de formación incluye actividades de formación a través de cursos y seminarios dirigidos a los profesores de esas especialidades.

Se añade a esa oferta en su programación anual, actividades de formación para los profesores interesados en trabajar con grupos de teatro escolar o agrupaciones corales.

También como actividad específica desarrolla cada año, a través de una convocatoria anual, actividades para profesores y alumnos que fomentan, difunden y mejoran la educación musical de los alumnos de nuestra Comunidad.

5.2.1. Convocatoria de actividades de música

Como actividad específica, el departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas gestiona una convocatoria anual de actividades con alumnos que ofrecen las siguientes experiencias:

- Asistencia a ensayos de la Orquesta y Coro Nacionales de España en el Auditorio Nacional de Música.

- Asistencia a ensayos de la Orquesta y Coro de Radio Televisión Española en el Teatro Monumental.
- Conciertos Didácticos expresamente concebidos para los distintos niveles educativos, siempre con propuestas de agrupaciones musicales de primer nivel musical, artístico y didáctico, en colaboración con algunos ayuntamientos que prestan los recursos técnicos y humanos para poner en escena dichas propuestas.

Todas las actividades, van acompañadas de guías didácticas que se ofrecen como herramienta al profesorado para que antes y después de las sesiones presenciales puedan trabajar con los grupos de alumnos asistentes.

Como ejemplo se recoge en la tabla 3 la participación en estas actividades de alumnos durante el curso 2009/2010.

Como proyecto singular y de innovación, el departamento de Enseñanzas Artísticas, culturales y deportivas organiza y gestiona, en colaboración con el departamento pedagógico de la OCNE, los Proyectos Educativos *«Adoptar un Músico»*

Cada curso se diseñan cuatro proyectos en los que participan cuatro centros educativos: un profesor de música de cada centro con su grupo de alumnos. Cada grupo adopta un músico de la OCNE con el que trabajará en la creación e interpretación de un montaje sonoro basados en la obra del repertorio sinfónico seleccionado para el proyecto, contando para su desarrollo con el apoyo de una guía didáctica elaborada expresamente para cada proyecto y expertos en estas prácticas educativas. Las diferentes creaciones sonoras de la obra seleccionada en el proyecto y realizada por los centros participantes se muestran en concierto

Modalidad	Título	Actividad	Profesores solicitantes	Centros participantes	Alumnos articipantes	Profesores articipantes
Ensayos generales	ORTVE	14	2.041	168	6.000	356
	OCNE	13	2.568	128	7.218	336
Conciertos didácticos	Ensamble percusión, JOECAM	2	502	2_9=18	18_50=900	2_18=36
	"Cuentos del mundo", Ara Malikian	4	201	4_10=40	40_50=2000	3_40=120
	"Orquesta de cuerda", JORCAM	2	183	2_11=22	22_50=1100	3_22=66
	"Metálics", Spanish Brass Luur Metals	4	203	4_10=40	40_50=2000	3_20+2_20=100
	"Dímelo con ritmo", Neopercusión	4	461	4_9=36	36_50=1800	2_36=72
	"Sonando en la cocina", Eliseo Parra & Xavi Lozano	4	532	4_9=36	36_50=1800	2_18+3_18=90
	"Romancero Gitano", Coro. JOCAM	2	233	2_10=20	20_50=1000	2_20=40
	"Entremúsicos", OCNE	1	4	4	200	11
	TOTAL	**50**	**6.928**	**512**	**24.018**	**1.227**

Tabla 3. Participación y actividades de música gestionadas por el Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas en 2009/2010

público en el Auditorio Nacional de Música de Madrid, con la asistencia de familiares, profesores de los centros e invitaciones dentro del ámbito educativo. En este concierto se presentan los montajes realizados por los cuatro grupos de alumnos participantes en cada proyecto, que por primera vez ensayan conjuntamente en el Auditorio Nacional de Música, el día del concierto.

En el curso 2009/2010 se han realizado los proyectos educativos «Adoptar un Músico» reflejados en la tabla 4.

Título	Taller de sostenibilidad	Programa Entornos	Programa Albergues y Refugios	Total
Cuatro interludios marinos, de Britten	10	4	95	5
Las cuatro estaciones, de Hydn	26	4	95	8
El castillo de Barba Azul, de Bartok	11	4	107	7
Tangazo, de Piazzolla y *Cuatro danzas de Estancia*, de Ginastera	20	4	110	8
Total	67	16	407	28

Tabla 4. Proyectos educativos OCNE-CRIF «Adoptar un músico»

Figuras 1 a 6. Conciertos finales en el Auditorio Nacional de Música de los cuatro proyectos «Adoptar un músico» del curso 2009/2010.

5.3. Departamento de Educación Infantil

Desde este departamento se diseñan, organizan y gestionan actividades dirigidas a los profesionales que atienden la etapa de Educación Infantil: maestros de educación infantil, educadores y maestros especialistas en inglés que trabajan con alumnos de educación infantil.

Los bloques de contenidos sobre los que se programan las actividades son:

- *«Formación inicial a equipos adjudicatarios de escuelas infantiles de nueva creación de la Comunidad de Madrid».*

- *Desarrollo del lenguaje,* con actividades como: «El cómic en la escuela: integración de lenguajes», «Cuenta cuentos para profesionales de Educación Infantil», «La educación de la voz del alumnado de Educación Infantil».

- *Fomento de la creatividad en Educación Infantil*, con actividades como: «La poesía y el teatro como estrategia para el desarrollo del lenguaje y la comunicación en la Educación Infantil», «El juego y el teatro como fuentes de aprendizaje», «Aprender a crear a través de la música y la plástica».

- *Desarrollo en la Educación Infantil*, con actividades como: «Psicomotricidad: desde la afectividad hacia la comunicación», «La relación tónica en Educación Infantil: Eutonía», «Pensar la emociones: un programa de intervención para la Educación Infantil».

- *Estrategias metodológicas para los especialistas de Inglés que intervienen en Educación Infantil,* con

actividades como: «Formación para especialistas de Inglés en la Educación Infantil» y «Metodología de la Lengua Inglesa en Educación Infantil».

- *Herramientas TIC*, su integración y metodologías en la Educación Infantil, con actividades como: «El periódico escolar: un proyecto multimedia», «Aplicaciones didácticas en Educación Infantil», «Cazatesoros y miniquest: actividades TIC en el aula» y «Herramientas TIC en el aula».

- *Didáctica y actualización*, con actividades como: «Didáctica de las Matemáticas», «El conocimiento del entorno desde la historia en Educación Primaria», «La edificación sostenible: un reto educativo» y «La Educación Ambiental en Educación Infantil».

- *Relación social,* con actividades como: «La tutoría en la Educación Infantil» y «Prevención del acoso escolar e intervención en Educación Infantil».

Este curso se han incrementado las actividades y la oferta respecto al curso pasado. En los dos cursos se ha observado un alto el interés por parte de los profesores de esta etapa educativa, obteniéndose en los dos años unos resultados muy positivos en las evaluaciones de las actividades realizadas y un alto porcentaje en la certificación: 89 y 88 por ciento en los cursos 2008/2009 y 2009/2010, respectivamente.

5.4. Departamento de Formación Profesional

Las actuaciones específicas realizadas desde este departamento son:

- Plan de Formación del Profesorado de Formación Profesional.

- Participación del CRIF en el programa internacional EDUCAEMPRENDE.
- Jornadas y conferencias específicas para el profesorado de Formación Profesional.
- Creación y gestión de una biblioteca virtual con la documentación de los cursos y actividades desarrolladas por el departamento.

5.4.1. Plan de Formación del Profesorado de Formación Profesional

El plan específico de formación dirigido al profesorado de las familias profesionales de las Enseñanzas de Formación Profesional se gestiona desde el curso 2008/2009 a través del Departamento de Formación Profesional del CRIF «Las Acacias».

Debido a la complejidad horaria del profesorado de Formación Profesional, resulta difícil ofrecer actividades de formación a lo largo del curso, por lo que el plan de formación anual se desarrolla en el mes de julio y segunda semana de septiembre.

Para el diseño y organización de los cursos, el departamento cuenta con el apoyo de un coordinador por cada familia profesional, que es profesor en esa familia profesional.

Así mismo, para la gestión administrativa de cada curso se cuenta con el director del curso, que es uno de los asistentes. Al finalizar el curso, el director traslada toda la información administrativa del curso al coordinador de la familia.

El **fin último** del plan de formación del profesorado de Formación Profesional es insertar alumnos en el sector productivo, un panorama de continuo avance que busca la obtención de una población activa cualificada y apta para la movilidad y libre circulación.

La formación va dirigida a **4.000 profesores** que imparten enseñanza a 57.000 alumnos de Formación Profesional en la Comunidad de Madrid.

Las distintas especialidades se agrupan en **27 familias profesionales** entre las que se reparten: 46 títulos de grado medio, 67 títulos de grado superior y 22 PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial).

El **criterio principal para programación de los cursos** son las necesidades derivadas de la implantación de nuevos títulos: 24 nuevos títulos en el curso 2009/2010 y 24 nuevos títulos en el curso 2010/2011.

Los datos de la memoria del Plan de Formación del Profesorado de Formación Profesional se muestran en la tabla 5.

	Plan 2009	FORTECO
Cursos convocados	71	20
Cursos realizados	69	18
Plazas convocadas	1.317	52
Asistentes	1.290	43
Solicitudes recibidas	2.338	137
Certificados	1.1345	40
Abandonos	35	0

Tabla 5. Participación del Plan de Formación del Profesorado de Formación Profesional en el año 2009.

El alto grado de satisfacción de los cursos por parte de los profesores asistentes se muestra en la figura 7, donde observamos que ningún curso obtiene la calificación de bajo.

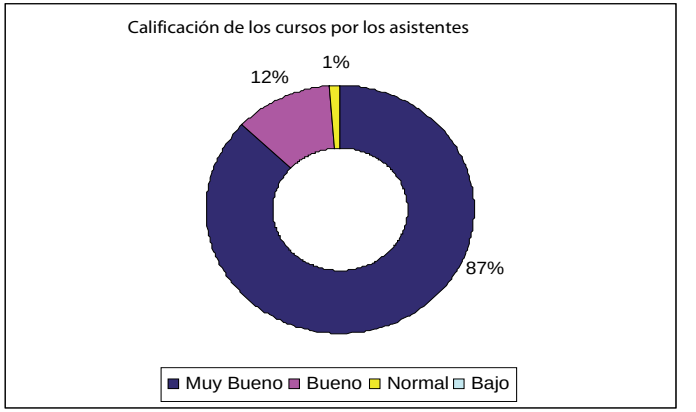


Figura 7. Calificación de los cursos del Plan de Formación del Profesorado de Formación Profesional por los asistentes

La oferta general para la convocatoria de 2010 se muestra en la tabla 6.

	Plan 2010	En línea	FORTECO	Incremento sobre 2009
Cursos convocados	94	6	22	3,2 %
Plazas convocadas	1.419	115	57	3,5 %
Solicitudes recibidas	2.630			

Tabla 6. Cursos programados del Plan de Formación del Profesorado de Formación Profesional en la convocatoria 2010.

La distribución de cursos y plazas por familias profesionales de la convocatoria 2010 ofrece de media un número de plazas que cubre el 50% del profesorado de estas enseñanzas. Toda la información detallada del proceso de gestión del Plan se puede consultar en la web del CRIF: www.educa.madrid.org/web/crif.acacias/.

5.4.2. Acuerdo FORTECO

Dentro de la oferta de actividades de formación del plan se incluyen, desde el año 2009, plazas correspondientes al acuerdo suscrito con FORTECO, un convenio entre fabricantes, importadores e industrias auxiliares del automóvil con las Consejerías de Educación de las comunidades autónomas, mediante el cual se comprometen a dar formación puntera de calidad al profesorado de la familia de Transporte y Mantenimiento de Vehículos, con el compromiso del profesorado de, mediante seminarios y otras acciones formativas, transmitir esa formación a sus compañeros y a los alumnos, posibles trabajadores en un futuro de dichas empresas.

5.4.3. Proyecto EDUCAEMPRENDE

El proyecto Educaemprende, Educación, Innovación y Emprendizaje, es un proyecto de transferencia de innovación enmarcado en la Prioridad 1 del programa Leonardo da Vinci que tiene como objetivo el desarrollo de las capacidades y competencias del profesorado, formadores y tutores de Formación Profesional para fomentar el espíritu emprendedor de sus alumnos, reforzando así el vínculo existente entre los profesionales de Formación Profesional y la vida laboral.

El CRIF «Las Acacias» participa como socio en este proyecto, con la creación del curso en línea «Formación práctica para el fomento del espíritu emprendedor en los sistemas educativos». Mediante este curso se pretende proporcionar al profesorado de Formación Profesional las herramientas necesarias para poder introducir, de manera transversal, el espíritu emprendedor en los alumnos de Formación Profesional favoreciendo el autoempleo, mejorando la competitividad, la capacidad para tomar iniciativas y la creatividad y estimulando, por tanto, el crecimiento económico.

Otros socios del proyecto son:

- El Consorcio RED LOCAL para la Promoción Económica, el Empleo y la Formación de la Comunidad de Madrid, entidad de derecho público constituida por diez ayuntamientos que actúa como coordinador del proyecto.

- El Centro Palmenia de Formación Continua de la Universidad de Helsinki, que se encuentra dentro de la League of European Research Universities (LERU), desarrollando actuaciones en diferentes áreas.

- Wandsworth Borough Council, autoridad pública responsable de los servicios locales de la zona sudoeste central de Londres, que proporciona una amplia gama de las iniciativas educativas dirigidas a todas las franjas de edad.

El curso en línea se realiza en colaboración con el Departamento TIC, en el Aula Virtual de Educamadrid, en la plataforma moodle que este departamento utiliza para sus cursos de formación. Se está realizando en dos idiomas: inglés y castellano, para que puedan participar también profesores europeos. En estos momentos está en fase de producción.

5.4.4. Jornadas

Con motivo de la implantación del Módulo Proyecto en Formación Profesional de grado superior, se ha organizado la primera Jornada informativa sobre «Proyectos en FP de Grado Superior», en la que se expusieron ejemplos prácticos de los tres tipos de proyectos: de investigación experimental, de gestión y bibliográfico.

La jornada tuvo lugar el día 29 de abril de 2010 y debido a la gran demanda de solicitudes de participación, 300 solicitudes para 100 plazas, se repitió el día 3 de mayo. Entre los dos días asistieron unos 220 profesores de FP que mostraron su plena satisfacción en la encuesta que se realizó al finalizar las sesiones.

5.4.5. Biblioteca virtual

Sitio web diseñado sobre la plataforma moodle de EducaMadrid donde todos los profesores de Formación Profesional de la Comunidad pueden encontrar la documentación de las actuaciones del departamento: cursos

del Plan de Formación del Profesorado de Formación Profesional, Jornadas, etc. El portal está organizado en familias profesionales y dentro de cada familia se pueden encontrar los cursos específicos del Plan. Para acceder al portal es necesario ser usuario autentificado de EducaMadrid.

5.5. Departamento de Lenguas Extranjeras

El Departamento de Lenguas Extranjeras dirige su actividad formativa a los profesores de lenguas extranjeras tanto de las enseñanzas de régimen general, de Educación Primaria y Secundaria, como a los profesores de enseñanzas de idiomas de régimen especial.

Se programan y desarrollan actividades dirigidas a mejorar las competencias del profesorado de lenguas extranjeras atendiendo a nuevas incorporaciones en el currículum o en la legislación correspondiente a esta materia. Como ejemplo, en este curso se han programado dos cursos de desarrollo de destrezas orales para la materia de Ampliación de Inglés en el Bachillerato.

Unida a esa oferta formativa, el Departamento de Lenguas Extranjeras gestiona y desarrolla algunas actividades de forma específica y que son:

- La organización de Cursos de Inglés básico y de iniciación para Maestros No Especialistas de inglés (CIMNE) de los colegios de enseñanza bilingües, con el objetivo de iniciar en la lengua inglesa y fomentar la adquisición de competencias lingüísticas básicas del idioma a los maestros que no participan en el Programa de Enseñanza Bilingüe de los colegios bilingües de la Comunidad de Madrid.

- La coordinación e información a los centros del Programa Portfolio Europeo de las Lenguas, así como la detección de buenas prácticas en la aplicación de este programa y su difusión a través de jornadas anuales.

- La organización de la formación AICOLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua) que forma parte de la formación inicial obligatoria de los maestros que se incorporan al programa de enseñanza bilingüe.

- Organización de jornadas anuales de buenas prácticas de la enseñanza y metodología de las lenguas extranjeras; en este curso se ha organizado la Semana de las Lenguas Extranjeras durante los días 12, 13 y 14 de abril y se dedicó cada día a un idioma: inglés, francés y alemán.

- La coordinación con la Subdirección General de Programas de Innovación de algunas de las actividades del Plan Anual de Formación en Lengua Inglesa de la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, a través de información, y apoyo en la organización de espacios y recursos que dispone el CRIF para reuniones informativas o formativas.

5.5.1. CIMNE, Cursos de Inglés para Maestros No Especialistas

Esta experiencia se inicio el curso 2006/2007 con el objetivo fundamental de potenciar las competencias comunicativas en inglés a nivel básico de los maestros no especialistas en inglés que trabajan en colegios bilingües, como miembros de equipos directivos, docentes de otras áreas o tutores, con la finalidad de que adquieran unos conocimientos básicos del inglés para contribuir a la creación de un ambiente bilingüe en sus centros.

Los cursos se ofertan, al principio de cada curso escolar, a los colegios bilingües, principalmente a los centros que cada año se incorporan al programa.

Los cursos se desarrollan desde finales de octubre hasta mediados de mayo y consisten en una oferta formativa dirigida a los maestros de los colegios bilingües con nivel de inglés inferior al nivel 1 de la Escuela Oficial de Idiomas.

El curso consta de 60 horas de clases presenciales distribuidas en 3 bloques:

- Bloque 1: 20 horas de lengua inglesa impartidas por un profesor especialista, que se adaptará al nivel de los alumnos y que será el responsable del curso de formación.
- Bloque 2: 40 horas de un módulo del curso a distancia *That´s English,* 10 de las cuales serán tutorías presenciales.
- Bloque 3: 30 horas de conversación en lengua inglesa impartidas por un auxiliar de conversación del centro.

El material del curso *That´s English* es facilitado a los maestros participantes. Los alumnos que realizan el módulo 3 de *That´s English* y lo superan pueden, posteriormente, continuar sus estudios de inglés en las escuelas oficiales de idiomas.

Durante este curso se han organizado 43 cursos de estas características en el que han participando 565 maestros.

Con la entrada del Programa de Enseñanza Bilingüe en 32 institutos de la Comunidad de Madrid en el próximo curso 2010/2011, se ampliará esta oferta formativa a los profesores de estos centros, que se encuentren interesados y cumplan los requisitos.

5.5.2. Portfolio

El Departamento de Lenguas Extranjeras coordina los centros que trabajan con la implantación en su grupos de alumnos de este documento personal promovido por el Consejo de Europa, en el que los que aprenden o han aprendido una lengua —ya sea en la escuela o fuera de ella— pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas.

Un miembro del departamento asiste en calidad de representante de la Comunidad de Madrid a las reuniones de la Comisión de Lenguas, establecida por el organismo autónomo Programas Educativos Europeos (PEL).

En este curso la Comunidad de Madrid cuenta con 36 centros PEL, cinco de infantil, diez de primaria, quince de secundaria y seis desarrollan el Portfolio de adultos. Los profesores acuden a reuniones informativas en el CRIF y comparten sus experiencias educativas con el PEL.

Los datos de las actividades formativas de este departamento reflejan una subida en el porcentaje de profesores que finalizan con éxito su actividad, obteniéndose este curso un porcentaje de certificación del 88 por ciento, que supone un incremento en cuatro puntos sobre este indicador en el curso 2008/2009.

5.6. Departamento de Organización Escolar

La formación que ofrece el Departamento de Organización Escolar tiene como objetivo final mejorar la gestión y funcionamiento de los centros, lo que hace necesario insistir en la formación dirigida a los equipos directivos. Con este fin, la formación que ofrece el departamento se dirige en las siguientes líneas de actuación:

- **Formación relativa a la organización y gestión de centros educativos.** En este bloque se ofertan cursos sobre aspectos fundamentalmente técnicos, pensando que es imprescindible el conocimiento de normativas y funcionamiento de los centros para la buena dirección de estos:

  - Formación dirigida a las diferentes funciones de los equipos directivos: director, jefe de estudios, secretario..., diferenciando los cursos por etapas educativas.

  - Organización y gestión de centros de enseñanzas de régimen especial, dirigido a los equipos directivos de estos centros.

  - Formación inicial de los directores regulada por convocatoria anual para el acceso a la función directiva.

  - Marco normativo y organización y gestión de un centro educativo dirigido a profesores interesados en formarse para su posible incorporación a equipos directivos.

- **Formación en recursos humanos**, que junto a la anterior formación intenta capacitar, mediante la gestión del liderazgo, habilidades de negociación y comunicación, y técnicas de coaching, dirigida a los directores y jefes de estudios para un óptimo desarrollo de sus funciones.

- **Proyectos de formación de calidad.** Completando los aspectos anteriores y considerando que el modelo de gestión de calidad europeo desarrollado en otros ámbitos puede ser un modelo idóneo para la gestión de los centros educativos, la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza a través del CRIF «Las Acacias» ha iniciado en este curso los Proyectos de Formación de Calidad, con el objetivo de establecer en su organización y gestión, procesos de calidad y mejora continua. Se trata de medir para mejorar. Esta formación se ha ofertado en tres niveles, el primero como iniciación en la gestión de calidad a través de la elaboración del mapa de procesos y sistemas de indicadores, el segundo nivel dirigido a la formación para la elaboración de la Carta de Servicios del Centro y, por último, el tercer nivel dirigido a la formación sobre el modelo de gestión EFQM (European Foundation Quality Management).

Por último, este Departamento tiene como otro de sus objetivos la organización de actividades relevantes de **actualización científica, humanística y didáctica**, no solo porque obedezcan a la detección nuevas necesidades (la aparición de nuevas áreas o materias, o cambios significativos en los currículum de las distintas etapas educativas), sino por considerarlas, bien sea por sus contenidos bien por la relevancia de sus ponentes, propias de un lugar innovador de formación.

Los datos de las actividades formativas desarrolladas por el Departamento de Organización Escolar muestran un ascenso en la participación, evaluación y certificación de este último curso respecto del curso 2008/2009,

lo que indica que esta formación se está consolidando como referente para los equipos directivos de los centros educativos de la Comunidad de Madrid. El porcentaje de media de las actividades finalizadas con valoración positiva y por tanto certificadas ha sido del 89 por ciento en este curso 2009/2010.

5.7. Departamento de Orientación y Diversidad Escolar

Desde el Departamento de Orientación y Diversidad Escolar se dirige la formación a todos los profesores que participan en los programas de atención a la diversidad de todas las etapas educativas.

Su acción formativa se distribuye temporalmente en dos actuaciones.

- **Al inicio del curso escolar,** durante la segunda quincena de septiembre y el mes de octubre, el departamento organiza cursos de formación de entrada de todas las actuaciones de atención a la diversidad dirigidos a los maestros y profesores que inician su práctica docente con alumnos de estos programas: enseñanza para adultos; formación a distancia; aulas hospitalarias, servicios de atención educativa domiciliaria, centros educativos terapéuticos; compensación educativa, aulas de enlace y programas de cualificación profesional inicial (PCPI) para los dos cursos del programa.

- **Durante el curso escolar** se organizan actividades dirigidas a los programas de atención a la diversidad que se detectan con más demanda y necesidad de formación. En este curso se han organizado diversas actividades de formación para la atención de alumnos que presentan trastornos generalizados en su desarrollo: autismo, síndrome de Asperger, TDAH, trastornos de la conducta alimentaria. También se han realizado cursos de formación para la atención de alumnos de necesidades educativas especiales (sensoriales).

El interés y demanda del profesorado que acude al CRIF para esta formación ha ascendido en el último curso respecto del curso 2008/2009: 1.574 solicitudes de participación en este curso frente a las 885 del curso anterior; también ha ascendido el porcentaje de profesores que finalizan con éxito su formación, obteniéndose este curso un 90 por ciento de certificación frente al 84 por ciento del curso pasado.

Como actividades complementarias, en este curso escolar se ha organizado una conferencia con taller práctico sobre la experiencia de trabajar con la expresión plástica como herramienta en el desarrollo emocional y unas Jornadas sobre Convivencia: Normativa y Recursos, donde se presentaron varias organizaciones e instituciones de la Comunidad de Madrid que colaboran con los centros educativos en el ámbito de la convivencia.

Otra actividad encomendada al Departamento de Orientación y Diversidad Escolar es la coordinación con las diferentes Direcciones Generales de la Consejería de Educación y la Dirección General de Juventud, de dos publicaciones de carácter informativo y de gran interés y demanda en el ámbito educativo de nuestra Comunidad:

Ambas publicaciones ofrecen a los orientadores, tutores, profesores, alumnos y padres, toda la información sobre el sistema educativo vigente, así como la oferta educativa de la Comunidad de Madrid.

- El Cuaderno Informativo de Orientación Académica y Profesional

- La Guía de Padres

5.8. Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación

El Departamento TIC del CRIF «Las Acacias» tiene encomendada como actividad propia el diseño, organización y gestión de las actividades de formación en línea que se ofertan desde la Red de Formación del Profesorado de la Comunidad de Madrid.

Esta formación se dirige a todo el profesorado de la región y, además de ofrecer actividades de herramientas informáticas o comunicación, donde se trabaja su uso y aplicación de forma general a todo el profesorado, se está realizando una oferta específica centrada en la metodología y didácticas de esas herramientas que permita al profesor integrarlas en las diferentes áreas o materias del currículum.

Con este objetivo se realiza una oferta de cursos en línea dirigidos a la formación de profesores según su especialidad. Ejemplos de esta formación son:

- Recursos virtuales para Lenguas y Culturas Clásicas.
- Uso didáctico de Internet en Lenguas Extranjeras (AICOLE).
- Recursos y actividades web para Lengua y Literatura en Educación Secundaria.
- Nuevas tendencias en Física y Química.
- Matemáticas con Wiris, Geogebra y hojas de cálculo para ESO y Bachillerato.
- Uso de soportes web y elementos multimedia en Lenguas Extranjeras.
- Actividades para Filosofía con recursos web.

La experiencia de la formación en línea en estos dos cursos académicos ha sido muy positiva y así lo muestran las figuras 8, 9 y 10, donde podemos valorar la evolución creciente en todos los indicadores estudiados.

En este curso se ha realizado un incremento notable en la oferta de cursos en línea, que ha supuesto un incremento del 56 por ciento respecto de la oferta realizada en el curso 2008/2009.

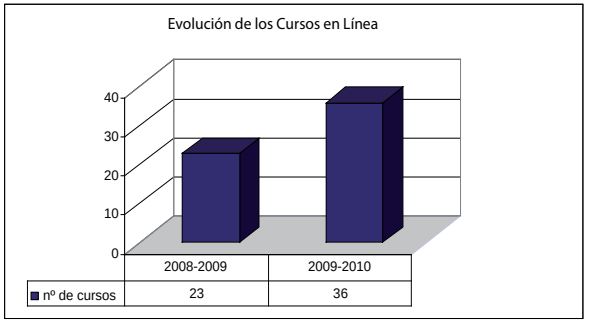


Figura 8. Evolución de cursos en línea.

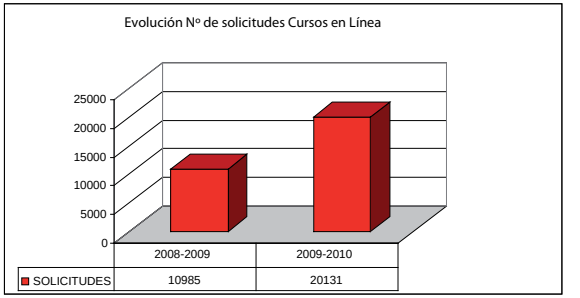


Figura 9. Evolución del número de solicitudes de curso en línea.

Se han presentado 478 solicitudes de media por actividad en el curso 2008/2009, y 559 solicitudes en el curso 2009/2010, lo que supone un incremento del 16 por ciento en el interés del profesorado por esta formación.

El porcentaje de profesores que han finalizado con éxito las actividades de formación en línea ha sido del 91 por ciento para el curso 2008/2009, con un aumento de tres puntos en este curso.

Otro indicador del creciente uso y aplicación de las TIC por parte del profesorado de la Comunidad de Madrid y del papel dinamizador que supone la formación del profesorado, ha sido el incremento en la participación

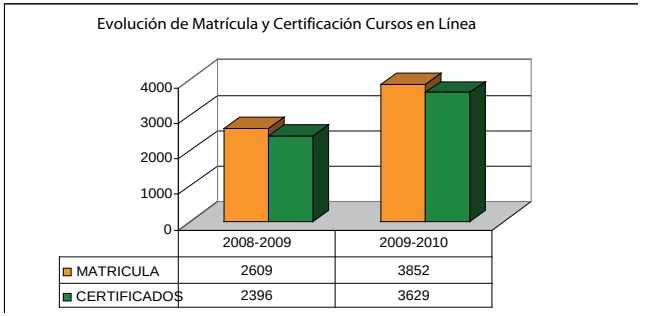


Figura 9. Evolución de matrícula y certificación de cursos en línea.

en forma de comunicaciones en las II Jornadas de Integración de las TIC en la Enseñanza, celebradas a principio de junio y organizadas y gestionadas por el Departamento TIC: 70 comunicaciones presentadas en las II Jornadas frente a las 50 del curso pasado. Ha de mencionarse, especialmente, que muchas de las comunicaciones fueron presentadas por profesores participantes de los cursos en línea que mostraban la experiencia práctica desarrollada en el aula tras la formación recibida.

La realidad de los centros educativos

Ascensión García Pérez

Resumen:

Por medio de este proyecto pretendo presentar mi línea de actuación, cuya prioridad se centra en cubrir los intereses y necesidades de los alumnos/as como verdaderos protagonistas de la acción docente, garantizando su educación, adquisición de conocimientos y formación integral según lo contemplado en la normativa oficial vigente.

Mi propuesta se fundamenta en un modelo de dirección, formación y gestión del centro centrado en cubrir las necesidades que impone la sociedad en general y nuestro entorno más próximo, a las iniciativas e inquietudes de los miembros de la comunidad educativa —madres, padres, profesores/as, alumnos/as—, para contribuir de manera colegiada y participativa a la mejora de la calidad de la enseñanza del contexto y realidad escolar desde el ámbito de actuación que a cada colectivo corresponde.

La respuesta que desde este proyecto se pretende dar a las necesidades que tiene planteadas cualquier centro, desde una perspectiva lo más realista e innovadora posible, busca la coherencia con el proyecto educativo del centro y define al mismo tiempo las actuaciones por las que se procurará desarrollar este último.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO
ADMINISTRACIÓN
CENTROS EDUCATIVOS
CURSOS
SEMINARIOS
JORNADAS
CENTRO DE
PROYECTO FORMACIÓN
ANIMAR
MOTIVAR
VOLUNTARIO
PROFESORADO

1. Introducción

Nos encontramos inmersos en un momento en el que la sociedad demanda cambios y adaptaciones, en el que las nuevas generaciones solo han conocido progreso y exigen un nivel de reajuste. Al tiempo, estos avances a los que nos vemos sometidos están condicionando también el sistema educativo, abocando a los docentes a cambios importantes en su formación.

Es necesario implicar al profesorado en este proceso, desarrollando nuevas pautas de comportamiento, desde la necesidad de actualizar los conocimientos acordes a la sociedad del siglo XXI.

En este sentido, la formación del profesorado es la alternativa para no caer en el desfase y acoplarse adecuadamente a las demandas sociales, pero no todos los docentes tienen esa predisposición en la enseñanza. Esta formación la podemos llevar a cabo a través proyectos de formación en centros, la propia Administración educativa y también canalizada en los centros de profesores, que en la Región de Murcia queda recogida en el Decreto 42/2003 de 9 de mayo (BORM de 20 de mayo de 2003) la planificación, estructura y organización de la formación permanente del profesorado. En este Decreto, en su art. 8, se establece que los centros de profesores, denominados CPR, son uno de los elementos de la estructura para la gestión de la formación permanente del profesorado, junto con la unidad correspondiente de la Consejería y el Consejo Regional de Formación Permanente del profesorado y en este mismo artículo se establece que los CPR son los instrumentos para la comarcalización y descentralización de los planes regionales de formación. También establece el mismo decreto que los CPR de la Región de Murcia son los órganos preferentes de la Administración educativa para la formación permanente del profesorado que ejerce en niveles educativos previos a la enseñanza universitaria y deben considerarse también como centros de apoyo a la educación en

sentido amplio, favoreciendo que el centro educativo sea el eje vertebrador de los procesos formativos que se promuevan, siendo la finalidad última de la actuación de los CPR la mejora del sistema educativo regional.

Aunque el docente se encuentra con un gran abanico de ayudas y posibilidades derivadas de las Administraciones públicas en cuanto a su formación, canalizadas en los centros de profesores y en la propia Administración como se ha mencionado anteriormente, que le pueden permitir mejorar su formación, me centraré en la formación en centros.

Para poder llevarla a cabo, se ha de tener en cuenta las iniciativas del colectivo que lo integra, el estudio y análisis de las necesidades del mismo, y el grupo de docentes que nos podemos encontrar: aquellos que mejoran su práctica docente de forma voluntaria a través de diferentes vías de formación: cursos, seminarios, congresos…, los que está acomodados a su situación y su principal objetivo es esperar la finalización de su jornada laboral y los que presentan un desconocimiento en la administración, organización y funcionamiento de la gestión del centro educativo. Todos estos aspectos repercuten negativamente en los centros educativos que, unido a las carencias que ya puedan existir en el mismo, hace que sean necesarios proyectos de formación en centros para mejorar la calidad educativa pero también para animar a los docentes y actualizar los conocimientos de los mismos. Para llevar a cabo esta propuesta de formación, es prioritaria la actitud y predisposición de los equipos directivos, pero en especial la del director.

En este sentido abordaré la formación del profesorado y presentaré un planteamiento de formación en centros en base a mi propia experiencia como docente, jefe de estudios, directora y como asesora en la Administración educativa. Su puesta en práctica supuso un gran cambio en la dinámica, organización y funcionamiento en el seno de un centro escolar que llevaba trabajando en la misma línea durante treinta años.

Por ello el objetivo se traduce en elaborar una propuesta de intervención que mejore el desarrollo de las funciones del director en el ámbito educativo, que permita el diálogo con los compañeros del centro para reflexionar sobre lo que somos y hacemos y que será el comienzo de un camino de búsqueda personal y colectiva, que dará la pauta para intentar nuevos proyectos y experiencias en el seno de los centros educativos.

2. Justificación

Por medio de este proyecto pretendo presentar mi línea de actuación, cuya prioridad se centra en cubrir los intereses y necesidades de los alumnos/as como verdaderos protagonistas de la acción docente, garantizando su educación, adquisición de conocimientos y formación integral según lo contemplado en la normativa oficial vigente.

Mi propuesta se fundamenta en un modelo de dirección, formación y gestión del centro centrado en cubrir las necesidades que impone la sociedad en general y nuestro entorno más próximo, a las iniciativas e inquietudes de los miembros de la Comunidad educativa —madres, padres, profesores/as, alumnos/as—, para contribuir de manera colegiada y participativa a la mejora de la calidad de la enseñanza del contexto y realidad escolar desde el ámbito de actuación que a cada colectivo corresponde.

El propósito de contribuir a la mejora global del centro, junto a inquietudes de tipo personales y profesionales son las razones por las que diseñé este planteamiento de mejora y formación en el centro educativo, con la pretensión de actuar como motor impulsor y dinamizador, fundamentando mi labor en el trabajo responsable y ejemplarizante, no sin olvidar el compromiso y el alto grado de responsabilidad de la tarea que se nos encomienda, cuando, además, se ostenta el cargo directivo.

Por último, señalar la respuesta que desde este proyecto se pretende dar a las necesidades que tiene planteadas cualquier centro, desde una perspectiva lo más realista e innovadora posible, buscando la coherencia con el proyecto educativo del centro y definiendo al mismo tiempo las actuaciones por las que se procurará desarrollar este último.

3. Análisis de la organización y funcionamiento del centro

Mediante la reflexión y el estudio de las características del centro, basándonos en el análisis del proyecto educativo de centro y la programación general anual, se mostrará de manera pormenorizada aquellos aspectos en los que entiendo que se puede contribuir a la mejora global y concreta del centro, procurando ser lo más objetiva y realista posible, referido a los ámbitos pedagógico, organizativo, administrativo, sistema de relaciones y de funcionamiento y organización del equipo directivo.

Las propuestas de mejora mencionadas en cada uno de los ámbitos tratados se han formulado a modo de objetivos específicos.

4. Propuestas de mejora a partir de los distintos ámbitos de actuación

Como continuación del punto anterior, referido al análisis y funcionamiento del centro, propongo, a modo de objetivos específicos, una serie de propuestas encaminadas a contribuir a la mejora de los principales ámbitos de actuación de toda institución docente, entendiendo que la mejora continua de la calidad está sujeta a un modelo en espiral ascendente, donde los procesos y los procedimientos están siempre sujetos a la continua

3.1. Objetivos generales

ÁMBITOS	OBJETIVOS GENERALES
Pedagógico	• Potenciar la mejora de la calidad educativa, así como la innovación pedagógica • Fomentar la educación como factor compensatorio y de atención a la diversidad • Vivenciar valores de respeto, confianza, colaboración…
Administrativo y económico	• Desarrollar una gestión administrativa que favorezca y dé soporte al funcionamiento del centro en cada uno de sus ámbitos • Realizar una gestión económica adaptada a las necesidades y prioridades del centro y que involucre a toda la comunidad educativa
Organizativo	• Dinamizar y revitalizar las estructuras de funcionamiento del centro • Motivar e ilusionar a la comunidad educativa por el trabajo bien hecho y la mejora de la calidad • Desarrollar una gestión que, manteniendo la independencia de cada uno de los componentes del centro, fomente su mayor desarrollo y dé unidad y coherencia a la labor conjunta de la escuela
Relacional	• Implantar un clima de trabajo responsable basado en la actitud positiva, la libertad, el respeto, la colaboración y la armonía en todas las relaciones de los miembros de la comunidad educativa
Equipo directivo	• Estimular y guiar la dinámica de la escuela hacia la consecución de unas metas claramente definidas • Ofrecer un espíritu de servicio y entrega basado en un estilo de dirección participativo y pedagógico

4. Propuestas de mejora a partir de los distintos ámbitos de actuación

Como continuación del punto anterior, referido al análisis y funcionamiento del centro, propongo, a modo de objetivos específicos, una serie de propuestas encaminadas a contribuir a la mejora de los principales ámbitos de actuación de toda institución docente, entendiendo que la mejora continua de la calidad está sujeta a un modelo en espiral ascendente, donde los procesos y los procedimientos están siempre sujetos a la continua revisión, modificación e innovación, contrario al modelo conservador de la gestión docente.

4.1. En el ámbito pedagógico

- **Documentos curriculares** referidos al proyecto educativo de centro, programaciones docentes, programación general anual, memoria y reglamento de régimen interior, fundamentalmente:

  – Poner al alcance de toda la comunidad educativa esta información, fomentando su conocimiento; si todos conocemos lo que hacemos, nos sentiremos más involucrados.

  – Revisión y actualización con una mayor frecuencia, adecuándolo a las características y necesidades concretas del Centro.

  – En su elaboración, implicar a todo el profesorado, por medio del trabajo en equipo.

  – Garantizar el cumplimiento de lo detallado en los documentos curriculares.

  – Informatizar toda esta documentación para facilitar posteriores revisiones y modificaciones. Realizar

un seguimiento y evaluación sobre el grado de cumplimiento y nivel de consecución de lo planificado. Concienciar al profesorado de la importancia de esta documentación, estimulando la inclusión de contenidos innovadores. La memoria como un elemento de análisis constructivo de la realidad del centro y sobre todo como propuesta de mejora para cursos sucesivos.

- **Tutorías**

  – Fomentar el trabajo en equipo y la coordinación entre los tutores de un mismo ciclo e interciclos.

  – Hacer partícipe al profesorado de la elaboración de un plan de acción tutorial efectivo, promoviendo la intervención pedagógica para dar respuesta a las necesidades de cada grupo/aula.

  – Revisar el plan de convivencia periódicamente con objeto de garantizar la disciplina en el Centro y el respeto entre los alumnos/as y hacia el entorno.

- **Coordinación de ciclo**

  Para poder contar con una adecuada estructura coordinativa y organizativa, es fundamental la figura del coordinador de ciclo, como profesores/as colaboradores del equipo directivo y sobre los que se deposita una responsabilidad en una parcela concreta del funcionamiento del centro. Para lo cual, será necesario:

  – Estrechar la coordinación y comunicación con los coordinadores de cada ciclo, haciéndoles partícipes de la toma de decisiones y de colaborar con el equipo directivo.

– Que el equipo directivo sepa escuchar las propuestas de los ciclos y se adopten acuerdos de manera consensuada.

– Establecer un cauce de comunicación bidireccional, abierto, receptivo y no jerarquizado.

– Asegurar la realización de las reuniones de ciclo cada dos semanas, en las que también participen el profesorado especialista y el equipo directivo, asignados según ciclos.

- **Comisión de Coordinación Pedagógico**

Partiendo del argumento expuesto al inicio del punto anterior, es fundamental la misión encomendada a este órgano de coordinación docente, como modulador e impulsor de los aspectos organizativos y pedagógicos del centro, repercutiendo directamente en el buen funcionamiento del centro.

– El cometido principal será el de desarrollar aspectos metodológicos, pedagógicos, organizacionales…, para dinamizar y revitalizar todos los ámbitos de funcionamiento.

- **Claustro de profesores**

– Más que ser meramente informativos, que los claustros adopten una dinámica participativa y de toma consensuada de decisiones, haciendo que el profesorado se sienta útil y escuchado.

– Emplear técnicas de trabajo que dinamicen y conduzcan con efectividad el rendimiento de este órgano.

- Infundir respeto, tolerancia y un clima favorable en la reunión, necesario para el buen funcionamiento del centro.

- Concienciar de la necesidad y responsabilidad de cumplir los acuerdos y decisiones adoptadas.

- **Atención a la diversidad**

  - Establecer los vínculos y contactos necesarios entre los tutores, profesora de P.T., A.L. y orientador con el objeto de establecer los diagnósticos adecuados de los alumnos que presenten un déficit o desfase, para proceder a la elaboración de las adaptaciones curriculares o refuerzos educativos según corresponda.

  - Propiciar el seguimiento y evaluación de los niños con necesidades educativas especiales para adecuar el currículo a sus necesidades reales, informando a sus familias.

  - Estrechar la coordinación entre el profesor tutor y el profesor de apoyo.

  - Establecer niveles de intervención diferenciados.

  - Hacer partícipe al equipo de atención a la diversidad de las decisiones que en el ámbito pedagógico se adopten y que sean ellos quienes precisen las directrices de actuación en estrecha conexión con la Comisión de Coordinación Pedagógica.

– Ofrecer al profesorado material complementario como cuadernos de trabajo, de refuerzo, ampliación, fichas, etc., diferenciados según los niveles de competencia curricular, cursos y ciclos, para que dispongan de material suficiente a la hora de planificar las actividades.

– Establecer un horario efectivo de apoyos.

- **Evaluación**

– Fomentar el establecimiento de criterios óptimos de evaluación y contrastar los resultados obtenidos con los criterios y objetivos planteados en la programación general y de aula.

– Analizar trimestralmente los resultados obtenidos por los alumnos/as y realizar propuestas de mejora-revisión del proceso.

– Implantar el hábito de evaluar tanto los planteamientos institucionales como la labor docente, como proceso de mejora de la calidad del centro.

4.2. En el ámbito organizativo

- **El profesorado**

– Facilitar al profesorado un mayor conocimiento del centro y de sus funciones en él.

– Planificar en colaboración, haciendo partícipe al profesorado en la toma de decisiones y trabajo colegiado, en un marco de experimentación y evaluación.

- Dinamizar y motivar al profesorado por el gusto por el trabajo bien hecho y los logros alcanzados, impulsando el entusiasmo y la ilusión por el trabajo diario.

- Propiciar un clima de trabajo positivo, favoreciendo que cada miembro se sienta único, importante y útil, satisfecho con su necesidad de autoestima. Cohesionar al grupo utilizando diversas estrategias.

- Hacer cordiales las relaciones en un ambiente de libertad, colaboración y participación, de forma que todo el profesorado se encuentre integrado en la dinámica del centro.

- Fomentar la puesta en práctica de actividades y proyectos novedosos, saliendo de la monotonía y ampliando la mera transmisión de conocimientos teóricos.

- Estimular y favorecer la participación del profesorado en actividades de innovación metodológica y pedagógica.

- Fomentar las relaciones del profesorado con el resto de miembros de la comunidad educativa, dentro de un marco de cordialidad y de mutuo respeto.

- Concienciar al profesorado de que además de maestros somos funcionarios públicos; velando por los intereses de los alumnos/as y nuestra obligación de ofrecer un buen servicio agradando al conjunto de la comunidad educativa, buscando la mejora continua de la calidad de nuestro trabajo.

- Potenciar la formación del profesorado y la innovación pedagógica en el centro, por medio de

seminarios, grupos de trabajo, ponencias, talleres, en continuo contacto con el centro de profesores. a través del representante del centro. Al mismo tiempo, conocer los materiales y recursos existentes en los centros de profesores a nuestra disposición y propiciar el uso de los mismos.

– Mantener informado al claustro de los temas tratados y acuerdos adoptados en aquellas reuniones donde no intervenga la totalidad del mismo (consejo escolar, etc.).

- **Madres y padres**

  – Potenciar un mayor acercamiento con las familias de los alumnos/as, haciéndoles más partícipes de la evolución de sus hijos/as y conseguir un mayor compromiso con respecto a las tareas escolares y las actividades del centro. Fomentar una comunicación cordial y fluida en ambas direcciones (familia-centro).

  – Elaborar de forma compartida entre asociación de padres y madres y equipo directivo un plan de gestión y coordinación de las actividades extraescolares, elaborando propuestas de actuación, así como una valoración y evaluación trimestral de las mismas, incluyendo propuestas de mejora.

  – Llegar a un acuerdo sobre la viabilidad y puesta en marcha de las actividades que la asociación de padres y madres propone, propiciando un clima cordial de relaciones entre ellos y el centro, basado en la mutua colaboración y en el recíproco respeto a la labor que cada colectivo desempeña.

  – Acordar con la asociación las actividades formativas extraescolares.

- Establecer las vías de comunicación entre el asociación de padres y madres y el profesorado, teniendo en cuenta el alto grado de interés que tiene esta asociación por implicarse en la vida del centro.

- Mantener una reunión trimestral, como mínimo, entre asociación y equipo directivo, con el objeto de coordinar, programar y supervisar las actividades y actuaciones del trimestre. Invitar a estas reuniones al profesorado interesado, como comisiones de actividades, etc.

- Darles la oportunidad para que participen de forma activa y dentro de sus competencias en la dinámica del centro sin excluirlos.

- Los representantes de padres/madres en el consejo escolar deben tener en él información real de las necesidades y buscar adecuados cauces de colaboración.

- Que exista constancia de las reuniones que se llevan a cabo entre APA y equipo directivo, levantando acta de las mismas y exponiendo públicamente los temas tratados en ellas y las decisiones adoptadas.

• **Alumnos y alumnas**

- Consolidar hábitos de trabajo y cuidado de materiales. Tratamiento que se orientará desde los tutores (a través de la motivación) y algunas sesiones de la orientadora o especialistas del centro.

- Dentro del Plan de Acción Tutorial, dotar al alumno/a de hábitos de trabajo, estrategias y técnicas de estudio.

- Información e interiorización de las normas de convivencia y responsabilidad.

- Propiciar una mayor motivación para actividades relacionadas con la lectura, desarrollando programas de animación a la lectura: proyecto de biblioteca, encuentros con autor, ilustradores o animadores, en colaboración con la biblioteca municipal y editoriales. Potenciar las bibliotecas de aula o el rincón/zona del lector.

- Facilitar el conocimiento por parte del profesorado de las características que tienen sus alumnos/as.

- Garantizar la figura del alumno/a como verdadero protagonista y centro de interés sobre el cual gire el funcionamiento del centro, de manera que se cubran sus intereses de forma prioritaria al resto de intereses de la comunidad educativa.

- Propiciar en el centro un entorno agradable de estudio y de convivencia para el alumnado, haciendo hincapié en el cumplimiento de las normas de convivencia y en el conocimiento por parte de éstos de sus derechos y deberes.

- Prestar una mayor atención a la diversidad, organizando y estructurando bien los apoyos, valorarlos y enfocarlos en la línea de conseguir un mayor aprovechamiento de los niños/as que lo necesitan y solicitar la colaboración de las familias.

- Despertar en el alumno/a la curiosidad y el interés por las tareas escolares, haciéndoles partícipes y protagonistas, potenciando su motivación intrínseca con el objeto de estimular una mayor implicación en su aprendizaje.

- Potenciar los valores de los alumnos.
- Llevar a cabo un buen programa de salud en el centro para inculcar a los alumnos unos buenos hábitos.
- Que la integración de alumnos/as inmigrantes sea una realidad, por medio de la mutua aceptación y el respeto, favoreciendo la participación de pleno en la vida del centro.

• **Personal laboral**

- Establecer un clima adecuado de trabajo con el conserje y con el personal de limpieza, delimitando las competencias y atribuciones del primero. Mantener al menos una reunión trimestral con el equipo directivo para una valoración del desempeño de sus funciones incluyendo propuestas de mejora.

• **Recursos intrínsecos**

- **Biblioteca:** potenciar el uso de las bibliotecas de cada aula; impulsar desde los ciclos, programas y actividades de animación a la lectura; incluir dentro de la P.G.A. un plan de centro para el uso de la biblioteca en el que se detalle el horario de utilización y profesores y alumnos/as responsables; renovar con nuevas adquisiciones de libros tanto la biblioteca del centro como las de aula, asignando una partida presupuestaria para este cometido.
- **b) Aula de informática:** rentabilizar al máximo el uso del aula plumier por parte del alumnado; potenciar el ordenador como un recurso didáctico adaptado a las exigencias en nuevas tecnologías;

incentivar al resto del profesorado para que utilicen el ordenador como herramienta básica de trabajo; informatizar toda la documentación básica, organizativa y curricular del centro.

- **Recursos institucionales**

  – Establecer reuniones con el ayuntamiento para la mejora de las instalaciones.

  – Realizar actividades culturales y deportivas con los centros docentes más cercanos, manteniendo relaciones cordiales entre el alumnado de los respectivos colegios.

  – Hacer uso de los servicios cercanos al centro, como alternativa a la oferta cultural a disposición del centro.

4.3. En el ámbito administrativo y económico

– Establecer por los órganos colegiados una prioridad en cuanto a las necesidades, de manera consensuada. Solicitar al claustro ideas para invertir mejor el dinero de todos.

– Facilitar información precisa de todo el proceso de presupuestos, elaborando un «presupuesto-resumen» que contribuya a la comprensión por los ajenos a la materia.

– Elaborar el presupuesto por curso académico, organizado por programas, evaluable, supervisable y al alcance de todos.

– Mantener actualizados los inventarios de material y recursos del centro.

– Revisar el mobiliario y el equipamiento escolar para dar de baja o arreglar el que se encuentre deteriorado y hacer un listado de necesidades.

4.4. En el ámbito de las relaciones

– Que el equipo directivo actúe según los intereses del claustro y no los suyos personales.

– Aplicar la normativa legal y que el equipo directivo la haga cumplir, llamando la atención a quien se descuide en sus obligaciones.

– Crear un clima de colaboración, respeto y participación dentro de un ambiente de libertad, donde el equipo directivo sepa escuchar sin frenar iniciativas e inquietudes.

– Fomentar el compañerismo sano y no confundirlo con el corporativismo mal entendido.

– Información canalizada y por igual a todo el profesorado.

– Que el equipo directivo reconozca y valore el trabajo bien hecho por el profesorado, como forma de estímulo y motivación.

– Mantener con la asociación de padres y madres una relación equilibrada, de mutuo respeto y colaboración.

– Establecer contactos con las familias e involucrarlas más activamente en la responsabilidad como padres en el proceso de enseñanza de sus hijos/as, así como en la dinámica del centro.

4.5. En el ámbito del equipo directivo: organización y funcionamiento

Dentro de un clima de entendimiento y de una estrecha coordinación entre los componentes del equipo directivo, y como máximos responsables de la gestión y organización del centro, los principios básicos en los que se fundamentará la labor directiva serán:

- **Especificidad**. Referido a las características particulares del centro, que lo hacen diferente a cualquier otro, reflexionando sobre el tipo de alumnos/as que acoge, el contexto socioeconómico y cultural propio, las condiciones de partida que existen en cada uno de los ámbitos de actuación: pedagógico, organizativo, administrativo y de relaciones.

- **Realismo**. Como punto de partida de la toma de conciencia de los problemas y necesidades de mi centro, partiendo de la realidad del mismo, considerando las limitaciones y evaluando las posibilidades de actuación.

- **Rigurosidad**. Como base para un estudio objetivo y concreto de las necesidades, la delimitación de objetivos, la elaboración del programa y su aplicación, seguimiento y evaluación, garantizando el cumplimiento de la normativa reguladora.

- **Utilidad**. Contrastar la realidad del centro y sus necesidades concretas, estableciendo un proceso de evaluación continuo por el cual se informa acerca de la eficacia del mismo a la hora de conseguir una mejora de la calidad y de cubrir esas necesidades diagnosticadas.

- **Participación** directa de todos los miembros del equipo directivo, e indirecta por parte del resto de miembros de la comunidad educativa, con el propósito de conseguir reducir el subjetivismo personal

y facilitar la intersubjetividad, conjugar mejor la visión de la dirección y las necesidades del centro, una mayor integración de los proyectos personales y evitar que el desarrollo del programa recaiga solo sobre las personas motivadas, delegando tareas al resto del profesorado y colaboradores, incentivando la implicación de la comunidad educativa en general en las actividades y proyectos.

- **Flexibilidad**. Adecuarnos en cada momento a la realidad del centro, ajustarnos a sus circunstancias y entender la organización como un proceso dinámico, en continuo movimiento y susceptible de cambios o modificaciones. La evaluación de los procesos puede aconsejar introducir ajustes e incorporar nuevos elementos en el programa.

- **Ejemplificación**. Impulsar y dinamizar al profesorado y al resto de estructuras de funcionamiento del centro desde el ejemplo de nuestro trabajo responsable.

En cuanto a la línea de actuación, la toma de decisiones debe ser compartida, por medio de una estrecha coordinación interna, sin olvidar la función del director como figura clave. El objetivo será conseguir una organización flexible, creativa y participativa. Para lo cual, el liderazgo tanto personal como pedagógico ha de mostrar coherencia con los siguientes comportamientos:

- La autoridad será colegiada y no jerarquizada.

- La toma de decisiones será participativa y no exclusiva.

- La comunicación será abierta y no restrictiva.

- La estructura será flexible y no rígida.
- Los recursos se controlarán de forma dispersa y no centralizada.
- Para evitar la subjetividad en la toma de decisiones, procuraremos una mínima planificación y un proceso racional de análisis.
- Daremos gran importancia a la tecnificación de los procesos, es decir, a su desarrollo, seguimiento y evaluación.
- Fomentaremos el ámbito de la innovación educativa.
- Actuaremos según marca la normativa y velaremos por que esta se cumpla.
- Las necesidades de los alumnos son prioritarias a posibles privilegios de los profesores, por lo que se velará para que se cumplan los intereses, derechos y deberes de aquellos.
- Definir y delegar tareas, atribuciones y responsabilidades.
- Mantener informados a los colaboradores y consultarles.
- El análisis de problemas y la toma de decisiones se hará de forma participativa, consensuada y compartida.
- Fomentar el trabajo en equipo y realizar las reuniones necesarias.

- Saber escuchar, estar abierto al diálogo y a la comunicación.
- Adoptar decisiones de manera democrática y que manifiesten el sentir de la mayoría.
- Establecer canales de información y comunicación en ambas direcciones.
- Abordar los problemas y conflictos desde la vertiente pedagógica, mostrando tolerancia y capacidad de resolución.
- Expresar reconocimiento al trabajo bien hecho y llamar al orden cuando se descuiden las obligaciones.
- Ejercer conductas responsables y ejemplarizantes.
- Respetar las características individuales actuando con carisma, cordialidad y buen talante.
- Crear un clima agradable de trabajo en el que se actúe con libertad de acción dentro del respeto a las normas.
- Asumir los propios errores y saber rectificar reconduciendo la situación.
- Garantizar una adecuada gestión, rentabilidad y optimización de los recursos económicos y materiales con los que cuenta el centro.
- Aplicar instrumentos de evaluación coherentes y eficaces que contrasten la mejora de la calidad de gestión del Centro, así como el grado de cumplimiento de los objetivos del programa de dirección.

- Trabajar en equipo y de forma coordinada, demostrando una conjuntada línea de actuación, basada en la profesionalidad, responsabilidad y dedicación por el cargo.

5. Autoevaluación

El equipo directivo llevará a cabo la evaluación de los objetivos y propuestas de mejora planteadas y utilizará los siguientes procedimientos:

- La observación directa.
- Reuniones periódicas con los coordinadores y entre el mismo equipo directivo para contrastar el grado de cumplimiento de los objetivos propuestos y ver los posibles desfases entre el contexto del centro y sus necesidades concretas.
- Los informes e impresiones de la comisión de coordinación pedagógica, de los demás órganos colegiados, del consejo escolar y el AMPA.
- El análisis y reflexión de los problemas encontrados y de las soluciones previstas.
- Adaptar a las características y necesidades de nuestro centro.

El equipo directivo deberá realizar un seguimiento continuado de los logros alcanzados y de aquellos aspectos que han de ser mejorados, aportando los procedimientos de corrección oportunos. Para realizar esta

autoevaluación hemos de adoptar una actitud objetiva, crítica y reflexiva que, de algún modo, está presente en el análisis que de la escuela hemos efectuado en páginas anteriores. Los tres grandes ejes sobre los que gira la gestión y organización, y que pueden ser tenidos en cuenta como criterios de evaluación, son:

- Promover la formación integral del alumnado, tanto en lo que se refiere a la adquisición de conocimientos como en el desarrollo de habilidades, valores y actitudes, teniendo en cuenta la diversidad y necesidades concretas.

- Mantener y potenciar un ambiente propicio y un clima escolar que favorezca el trabajo en equipo y el máximo rendimiento educativo del centro y la continua búsqueda de la mejora de la calidad de enseñanza y la innovación educativa.

- Incrementar la influencia cultural del centro en su entorno social, ofreciendo sus recursos materiales y humanos para la organización de actividades diversas.

- Con la intención de evaluar el grado de consecución de los objetivos propuestos, utilizaremos los siguientes procedimientos:

- Mantener reuniones periódicas con todos los colectivos que conforman la comunidad educativa, además de las preceptivas con los órganos colegiados, con el fin de lograr el máximo consenso en los principios que fundamentan tanto el proyecto educativo de centro como el proyecto curricular de etapa.

- Realización de autoinformes, uno al final de cada curso, a profesores/as, personal no docente, representantes de padres, para comprobar el grado de satisfacción de cada colectivo y el grado de cumplimiento de los objetivos planificados. A través de dichos cuestionarios se recogerán todas aquellas sugerencias que se expresen.

- La consecución de logros del proyecto de mejora y formación del centro está previsto a medio-largo plazo, por lo que su evaluación se llevará a cabo al finalizar cada curso escolar, y será en el último claustro, última comisión de coordinación pedagógica y último consejo escolar del curso donde se dará cuenta del resultado de esta evaluación del proyecto.

En el mes de junio de cada curso escolar, se redactará un informe para su inclusión en la memoria anual, en el que contará entre otros con los siguientes apartados:

- Relación de objetivos alcanzados.

- Relación de objetivos no logrados y su justificación.

- Resultados de la autoevaluación del Proyecto.

- Sugerencias, cambios y necesidades para el próximo curso.

Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras (AICLE): nuevos retos en la planificación de una política lingüística

Francisco Xabier San Isidro Agrelo

Resumen:

Hablar de CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), ha dejado de estar relacionado únicamente con el establecimiento de relaciones entre las distintas lenguas que integran el currículum, para pasar a englobar una concepción mucho más amplia, que va desde el diseño y planificación de nuevas vías en la formación del profesorado y el alumnado, la integración curricular de las competencias básicas o la introducción de la web 2.0 y 3.0, hasta la elaboración de materiales y la creación de redes de colaboración. En este trabajo se aborda el diseño de una política lingüística inclusiva desde una perspectiva top-down o policy-making.

Los objetivos planteados son: analizar políticas lingüísticas de enseñanza de lenguas extranjeras y de educación bilingüe/plurilingüe en España; conocer nuevos retos y vías en la formación del profesorado y del alumnado con respecto a la educación bilingüe/plurilingüe en España, de acuerdo con las políticas lingüísticas y aplicación de la normativa europea en este campo; identificar redes de educación bilingüe/plurilingüe; conocer modelos de seguimiento y asesoramiento de centros AICLE, y analizar resultados.

Palabras clave:

CLIL (Content and Language Integrated Learning), AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), plurilingüismo, competencias, interculturalidad.

1. Introducción. ¿Lengua global o Torre de Babel?

Puede decirse que la planificación de una política lingüística como ámbito profesional y dentro del marco de una bibliografía académica es relativamente joven. Su principal contribución radica en la comprensión del papel de las lenguas en la construcción de las naciones. Ruiz (1990:13) la define como «la búsqueda organizada de soluciones para problemas lingüísticos sociales». Para poder analizar las características específicas del diseño de una política lingüística top-down o desde el punto de vista de policy-making, debemos considerar el tema dentro de una perspectiva más amplia. Wright (2004:13) enumera y describe tres aspectos íntimamente relacionados con el concepto de política y planificación lingüística:

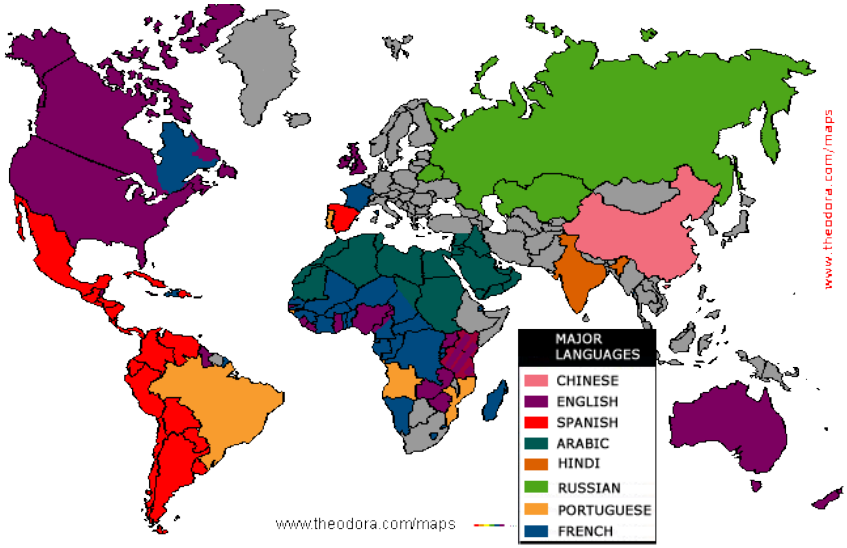
- cómo se han utilizado o se utilizan las lenguas como principio de organización y fuerza motriz en la construcción de identidades nacionales;
- qué está sucediendo como consecuencia del proceso de globalización;
- cómo las sociedades cuyas lenguas han sido minorizadas tanto en los procesos de construcción de identidades nacionales como en situaciones de diglosia están intentando revivir esas mismas lenguas.

Ideas todas ellas que demuestran la complejidad y la profundidad de la influencia que las políticas lingüísticas tienen tanto para los estados como para los individuos. La observación de una política lingüística en términos de su papel en la construcción de las naciones, de la globalización y de la revitalización de las lenguas minorizadas nos ayuda a reconocer la complejidad que implica mantener la estabilidad social mediante la descripción del papel de los gobiernos en la planificación lingüística.

Aunque históricamente las naciones han utilizado las políticas lingüísticas para favorecer una lengua oficial a expensas de otras, el proceso de globalización en el que el mundo se encuentra inmerso en los albores del siglo XXI ha dado paso al diseño de políticas lingüísticas que tratan de proteger y promover lenguas regionales cuya supervivencia se ve amenazada. La preservación de la diversidad cultural y lingüística en nuestro mundo actual constituye una cuestión de interés prioritario para científicos, artistas, escritores o políticos. Según la UNESCO, la mitad de las 6.800 lenguas que se hablan actualmente en el mundo desaparecerán a lo largo del presente siglo, debido a factores tan dispares como el número de hablantes de una comunidad lingüística, la dispersión geográfica o el peso socioeconómico de dicha comunidad. Es el propio diseño de políticas de planificación lingüística lo que puede mitigar o exacerbar los efectos de los factores mencionados. Cabe decir, sin embargo, que la globalización no es un fenómeno de reciente aparición. Lo que podemos considerar como nuevo es el grado de contacto global entre las diferentes lenguas y culturas. Friedman (1999) ve la globalización como una inexorable integración de mercados, naciones y tecnología. Mediante el vertiginoso avance tecnológico, el significado del término se ha convertido en sinónimo de interrelación económica y cultural entre las gentes de un mundo que está viendo caer sus fronteras y que está experimentando la creación de un intricado sistema de redes entre los seres humanos que, irremediablemente, los llevará hacia la denominada conciencia global. En este sentido, ¿dará paso también nuestra torre de Babel a una lengua global o, por el contrario, conseguirán las políticas lingüísticas de los distintos estados proteger y conservar sus propias lenguas?

Tsuda (1994, 2008) habla de dos concepciones o paradigmas distintos en cuanto a las políticas lingüísticas presentes en el mundo actual:

- La difusión del inglés como lengua global, como lengua internacional, como lengua de la ciencia, la tecnología y la modernización. Este paradigma supone abrir el camino hacia la globalización e internacionalización ideológicas, el monolingüismo y la homogenización de la cultura mundial.



- Frente al paradigma de política lingüística anterior, caracterizado sobre todo por un imperialismo lingüístico, cultural y mediático, emerge lo que Tsuda denomina el paradigma de la ecología de las lenguas, cuyo punto de vista pasa por el respecto de los derechos humanos, la igualdad en las comunicaciones, el plurilingüismo, la conservación de lenguas y culturas y, obviamente, el fomento y estímulo del aprendizaje de lenguas extranjeras.

Es en el segundo paradigma de Tsuda donde podemos ubicar la política lingüística con la que la Unión Europea pretende superar la barrera lingüística y cultural existente entre los diferentes Estados miembros,

veintisiete en este momento, con veintitrés lenguas oficiales y tres alfabetos distintos, además de las lenguas regionales o minoritarias. Esta situación, caracterizada por el multilingüismo, justifica el interés por potenciar el aprendizaje de lenguas y la diversidad lingüística, un interés que ha culminado en la consideración de la cuestión lingüística como punto clave en la agenda de la Unión Europea, adoptando el Consejo de Europa una serie de medidas educativas que han desarrollado un proceso de convergencia en lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje de lenguas: la declaración, en 2001, del año europeo de las lenguas; la publicación en el mismo año del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas; la elaboración del Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL); la creación, en 2003, de la red ENLU (European Network for the Promotion of Language Learning Among all Undergraduates), etc. Si bien es cierto que la Unión Europea trata de mantener el equilibrio entre dos necesidades fundamentales —por una parte, la intercomprensión y, por otra, el objetivo de que ningún grupo lingüístico se encuentre en una situación de desventaja—, la cruda realidad es el estatus de recesión de las lenguas minoritarias. De ahí que las políticas educativas relacionadas con el aprendizaje y enseñanza de lenguas tengan una doble dirección: el fomento del plurilingüismo escolar a través del aprendizaje de lenguas extranjeras y las políticas lingüísticas dirigidas a la protección de las lenguas regionales, minoritarias y minorizadas.

2. Política lingüística en España

En lo que se refiere a su situación lingüística, España es un caso especial dentro de la Unión Europea. El reconocimiento de la pluralidad nacional y lingüística del Estado, recogido en la Constitución de 1978, y la estructuración del país en comunidades autónomas han hecho que casi la mitad de los españoles residan en territorios en los que el castellano comparte con otro idioma el carácter de lengua oficial. En las más de tres décadas de democracia, el sistema educativo español ha sabido proteger su patrimonio lingüístico

a través de la propia Constitución, de los estatutos de autonomía, de las distintas leyes de normalización lingüística y de sus políticas educativas de desarrollo curricular basado en diferentes programas de inmersión. Su Constitución recoge el castellano como lengua oficial, pero reconoce otras tres lenguas cooficiales: el gallego, el vasco y el catalán. Años más tarde la Comunidad Valenciana reconoce la lengua valenciana como cooficial a través de su estatuto de autonomía. Las cuatro se enseñan en los centros públicos de Galicia, el País Vasco, Cataluña, Islas Baleares y Comunidad Valenciana. La introducción de las lenguas cooficiales en los sistemas educativos de dichas comunidades autónomas ha tenido lugar de formas distintas: desde programas de mantenimiento de la lengua del hogar a programas de inmersión parcial y total y de doble inmersión. Pero esta línea educativa de preservación de las lenguas cooficiales no ha estado exenta de problemas, debido normalmente a su politización. A pesar de que el Grupo de Alto Nivel sobre Multilingüismo (2007) elogiaba las políticas de protección de las lenguas regionales en España, la polémica ha sido frecuente. En 2008, un colectivo de intelectuales firmó un «Manifiesto por una lengua común», un texto en el que se preocupaban por la ausencia de valoración del castellano en el país amparándose en la máxima de que, aunque todas las lenguas oficiales en el Estado son igualmente españolas y merecedoras de protección institucional, solo una de ellas, el castellano, es común a todos.

La pregunta es cómo armonizar el uso de las lenguas en España, cómo conservar esta riqueza lingüística, sin oponer la lengua oficial a las cooficiales, y cómo incluir otras lenguas en la enseñanza curricular. El diseño de políticas lingüísticas relacionadas con el fomento del plurilingüismo escolar en España se caracteriza, sobre todo, por la diferencia entre aquellas comunidades monolingües, como Madrid o Andalucía (que están dejando de serlo, como resultado del proceso de globalización que ha traído consigo la llegada de otras comunidades lingüísticas) y las que históricamente son bilingües (Galicia, Cataluña, Islas Baleares, la Comunidad Valenciana

o el País Vasco), que tienen dos lenguas como punto de partida y cuya política lingüística debe conjugar la protección de la lengua propia con la apertura hacia otras lenguas curriculares.

En otras palabras, la política lingüística en España ha dependido, de un modo acertado, y sigue dependiendo de la situación sociolingüística de cada comunidad autónoma. Su verdadero inicio y desarrollo se ha producido en las comunidades bilingües desde la llegada de la democracia. Tal y como decíamos, Galicia, Cataluña, Baleares, el País Vasco y la Comunidad Valenciana han desarrollado en sus sistemas educativos la progresiva introducción de las lenguas regionales en sus currículos educativos. Pero, por otro lado, los nuevos desafíos en la Europa del conocimiento han traído consigo una toma de conciencia por parte de todas nuestras administraciones educativas en aras de la elaboración de políticas lingüísticas que se articulen en torno a la concepción ecológica de las lenguas, abriendo la posibilidad de introducir otras lenguas a través del currículo, en línea con las directrices del Consejo de Europa (véase el Plan de Fomento de Plurilingüismo de Andalucía, 2005). Esto puede contradecirse con la línea de inmersión en lenguas regionales que encontramos en las comunidades bilingües y puede incluso interpretarse como algo peligroso para las mismas. De hecho, todos y todas conocemos ejemplos de utilización de las lenguas regionales como armas políticas. La protección de la diversidad lingüística debe estar al margen de ideologías y las administraciones educativas deben diseñar sus políticas educativas relacionadas con las lenguas buscando el consenso y tratando de que converjan la protección de la lengua identitaria y el desarrollo curricular de otras lenguas adicionales que atiendan las necesidades de la Europa del siglo XXI. En esta línea encontramos nuevos intentos de desarrollar políticas lingüísticas inclusivas, como el nuevo decreto de plurilingüismo en Galicia (2010), que trata de conjugar la introducción de nuevas lenguas curriculares con la introducción de porcentajes de utilización de las lenguas oficiales en la comunidad.

3. Aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras: nuevos retos en la era digital

La introducción de la lengua extranjera como lengua vehicular en la enseñanza de contenidos curriculares no lingüísticos ha tenido mucho que ver en la nueva concepción y en las nuevas vías de diseño de políticas lingüísticas en el ámbito educativo. El término CLIL (Content and Language Integrated Learning) o AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que surgió en Europa en el año 1994, ha revolucionado las políticas educativas en materia de lenguas. La ya mencionada tendencia hacia la globalización y, cómo no, hacia la europeización están haciendo de AICLE un modelo cada vez más presente en los sistemas educativos de toda Europa y su presencia en España —eso sí, a través de modelos distintos, como las secciones bilingües, secciones europeas, centros de convenio con el British Council…— se ha multiplicado en todas las comunidades autónomas. AICLE está en el centro del gran cambio educativo hacia la gestión plurilingüe de las lenguas en los centros educativos y está afectando no solo a los modos de enseñar y aprender, sino también a la formación del profesorado. Un cambio que ha creado nuevos espacios de aprendizaje y nuevas posibilidades. Numerosas publicaciones electrónicas han surgido a modo de plataformas o foros donde, además de análisis de expertos en gestión plurilingüe, el profesorado puede publicar sus materiales, tanto a nivel internacional (Babylonia, http://www.babylonia-ti.ch/site/front/index.php) como nacional (Prácticas en Educación Bilingüe/Plurilingüe, http://practiceseneducacion.letra25.com/). También se han creado redes de profesorado que trabaja el modelo AICLE, como la plataforma CLIL Cascade Network (http://www.ccn-clil.eu/) o la Bilingual Education Platform (http://bilingualeduc.ning.com/).

A pesar de esto, debido a las diferencias existentes en el desarrollo e implementación de AICLE en las diferentes comunidades autónomas, se hace necesario un diseño común, unos mínimos comunes, para afrontar

los nuevos retos a los que nos enfrentamos. Sobre todo, teniendo en cuenta la posibilidad de movilidad de nuestro profesorado, la necesidad de creación de redes y materiales, las titulaciones necesarias para el profesorado, etc. Observando la situación de la introducción de este modelo en España (Lasagabaster y Ruiz de Zarobe, 2010), lo que resulta más que evidente es que son muchos los beneficios de la aplicación de AICLE en las aulas para el profesorado: la reflexión, la innovación, la creación de materiales, e-learning, la movilidad profesional, la cooperación con profesorado de otros centros, la creación de redes, etc.

Para San Isidro (2009b), AICLE abre las puertas del currículum a las lenguas, trabajando las diferentes competencias básicas al integrar distintos aprendizajes. Y este trabajo por competencias, resultado de la colaboración y del trabajo conjunto entre profesorado de distintas áreas (aprendizajes globalizados e integradores) no puede entenderse sin tener en cuenta los nuevos escenarios de aprendizaje que nos proporciona la era digital en la que vivimos: la web, la digitalización y la convergencia de otras redes de comunicación. Los nuevos recursos tecnológicos, que están provocando un gran impacto en la educación, principalmente en el ámbito de las lenguas, son las redes sociales de segunda y tercera generación, popularmente conocidas como web 2.0 y web 3.0, también denominadas web social y web semántica. Estas herramientas y plataformas sociales abren espacios y oportunidades de actuar y producir que no existen en el aula tradicional y desafían al profesorado a reconsiderar su práctica. La estrecha relación existente entre AICLE y las TIC tiene que ver con la importancia de desarrollar una pedagogía por competencias. En los nuevos espacios educativos, espacios en los que la consideración de las lenguas debe tener un carácter inclusivo, el alumnado participará, contribuirá y aprenderá según sus necesidades y posibilidades.

Para Gates (1995), uno de los «gurús» de la sociedad de la información, la influencia de las TIC tendrá diferentes repercusiones en la sociedad, como son: un acceso a la información ilimitada por parte de todos y

en cualquier momento, una individualización de la enseñanza por parte de los docentes, mediante la utilización de aplicaciones multimedia y programas de autor, divulgación del conocimiento y la investigación entre los docentes y los investigadores, la posibilidad que los docentes van a tener para superar la metodología expositiva, una mayor participación-colaboración del medio escolar como una comunidad educativa envolvente, y la formación permanente del profesorado.

La introducción de las TIC en la educación, bajo el nombre de e-learning, ha influido de forma significativa en la enseñanza de lenguas con el desarrollo de aplicaciones multimedia como chats multilingües, cursos virtuales, diccionarios, foros de discusión, gramáticas virtuales, traductores automáticos... Asimismo, la introducción del móvil está generando nuevos modos de aprender. Es lo que se denomina m-learning. Entre las herramientas tecnológicas etiquetadas como 2.0 y 3.0 destacan por su valor pedagógico los blogs, las wikis, la sindicación de contenidos (RSS) o las webs de datos a través de estándares (LOM, SCORM, XML, RDF...). Estos elementos facilitan la creación colectiva de conocimiento y fomentan la participación de miembros de todo el mundo en proyectos comunes. Es importante tener en cuenta esto a la hora de analizar la influencia de las TIC sobre los idiomas y las culturas y, sobre todo, a la hora de planificar una política lingüística y sus procedimientos de evaluación: publicación electrónica de un plan, espacios web, plataformas moodle, teleformación, redes, etc.

4. El diseño de una política lingüística

Como hemos visto, nos encontramos en un contexto nuevo en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas, que hace necesario un modelo educativo nuevo: la educación plurilingüe e intercultural. Un contexto nuevo en el que, bajo el marco de la política lingüística europea, convergen la globalización, la internacionalización

del trabajo, el desarrollo tecnológico y de las comunicaciones, la sociedad del conocimiento y la sociedad multilingüe. Una auténtica educación de este tipo exige un cambio de planteamientos global por lo que se refiere a la enseñanza y uso vehicular de las lenguas, el diseño y desarrollo del currículum, la gestión educativa de los centros y una adecuada coordinación pedagógica entre el profesorado, entre otras muchas cosas (Pascual, 2006). La aplicación de los modelos AICLE y de tratamiento integrado de las lenguas influye enormemente en las cuestiones metodológicas, ya que afecta directamente a todos los niveles de decisión en lo que se refiere a la organización global del modelo de gestión plurilingüe: programas educativos, currículum, proyecto lingüístico del centro, concreción curricular y programación.

Desde el punto de vista del policy-maker, el modelo de educación plurilingüe, de acuerdo con las directrices europeas, significa que el resultado final de la política lingüística pasa por la gestión, por parte de los centros, de una primera lengua, además de una segunda en las comunidades bilingües y dos lenguas extranjeras. Desde la Administración educativa, a través de la publicación de un plan basado en la investigación previa, en pilotajes y resultados, deben arbitrarse las medidas necesarias para regular la gestión de las lenguas en los centros educativos, así como diseñar programas que fomenten el aprendizaje de lenguas y la motivación: premios a la creación de materiales, formación específica, programas de movilidad para alumnado y profesorado, auxiliares de conversación, creación de redes, etc.

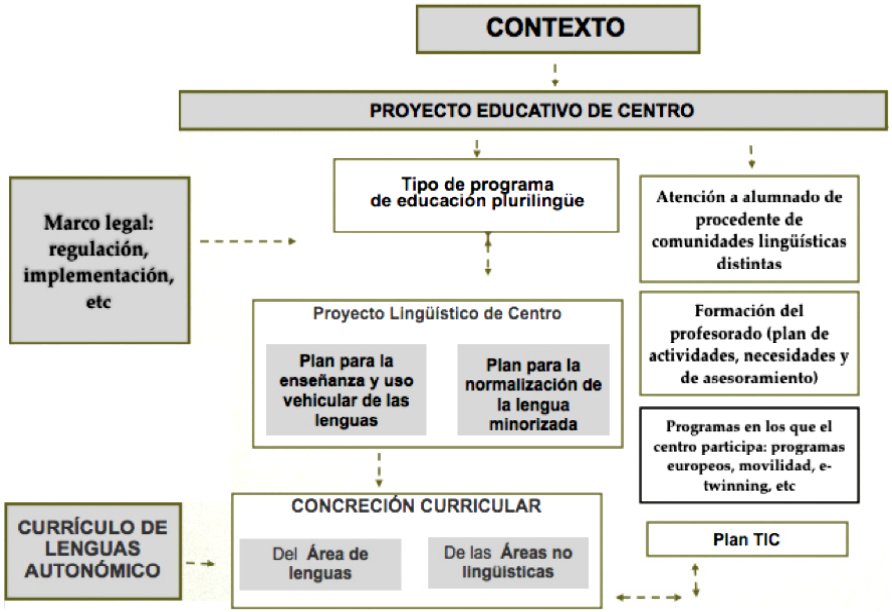
Es obvio que lo que vertebra una política lingüística es el sistema educativo, pero en su diseño deben tener cabida otras posibilidades, como la dimensión social y familiar del aprendizaje. Cuando una administración tiene como objetivo alcanzar el plurilingüismo de sus ciudadanos, deben articularse acciones que tengan otros grupos diana, dentro del concepto de educación a lo largo de la vida. Dentro de esta línea de actuación, en Galicia se ha articulado una nueva modalidad de formación/motivación a través de subvenciones a los

ayuntamientos (Orden del 17 de marzo de 2010, de apertura de centros públicos en horario no lectivo), extendiendo el aprendizaje de lenguas a toda la comunidad educativa (alumnado, padres, madres, tutores legales, etc.) y fomentando la sensibilización hacia las lenguas en el ámbito familiar, en diferentes modalidades, basadas en el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, en el trabajo por competencias, en metodologías AICLE y en actividades que fomentan la inmersión intercultural: inglés para todos; y gallego y castellano para comunidades inmigradas.

Es fundamental la adecuación de la política lingüística a la diversidad de situaciones, a cada contexto escolar. De ahí que la elaboración del proyecto lingüístico de centro sea la piedra angular en la gestión de las lenguas en los centros educativos.

Según Trujillo (2009:22), «El Proyecto Lingüístico de Centro (PLC) puede centrarse en cuatro grandes actuaciones. Por un lado, el PLC puede estar relacionado con un proyecto de currículo integrado de las lenguas; por otro lado, el PLC puede ser el resultado de la integración curricular entre las áreas lingüísticas y las áreas no lingüísticas, tanto en la lengua de escolarización como en lenguas extranjeras; en tercer lugar, el PLC puede ser la respuesta a la diversidad lingüística presente en un centro a través de la presencia de alumnado que hable lenguas diferentes a las lenguas de escolarización como a través de las distintas capacidades comunicativas presentes en los centros; para acabar, el PLC puede ser la propuesta de mejora de un centro ante los resultados de las pruebas de diagnóstico llevadas a cabo en Educación Primaria o Educación Secundaria.»

Es evidente que el diseño de una política lingüística debe realizarse teniendo en cuenta las redes de asesoramiento y formación, que deben orientar a los centros y formar al profesorado en la elaboración de sus proyectos lingüísticos. Pero, ¿qué elementos configuran esta elaboración?


CONTEXTO
PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO
Tipo de programa de educación plurilingüe
Atención a alumnado de procedente de comunidades lingüísticas distintas
Marco legal: regulación, implementación, etc
Proyecto Lingüístico de Centro
Plan para la enseñanza y uso vehicular de las lenguas
Plan para la normalización de la lengua minorizada
Formación del profesorado (plan de actividades, necesidades y de asesoramiento)
Programas en los que el centro participa: programas europeos, movilidad, e-twinning, etc
CONCRECIÓN CURRICULAR
Del Área de lenguas
De las Áreas no lingüísticas
CURRÍCULO DE LENGUAS AUTONÓMICO
Plan TIC

5. Nuevos perfiles, nuevas vías en la formación

Tanto en lo que respecta a la formación inicial de futuros y futuras docentes como a la del profesorado en servicio, el modelo AICLE, la gestión plurilingüe de la educación y, en general, el fomento de la enseñanza y aprendizaje de las lenguas están cambiando los parámetros tradicionales de la formación, a la vez que la realidad plurilingüe se abre camino. La razón es obvia: la irrupción de modelos de enseñanza y aprendizaje plurilingües en los centros educativos ha dado lugar a nuevos perfiles docentes (profesorado de áreas no lingüísticas con competencia lingüística en lenguas extranjeras) con nuevas necesidades formativas. En cuanto a la formación inicial, el nuevo máster de formación del profesorado, necesario para el acceso a la carrera docente, tiene en cuenta el nivel de competencia en comunicación lingüística en una lengua extranjera, abriendo así la posibilidad de generar futuros profesores y profesoras capacitados para impartir sus materias en una lengua extranjera. En lo que respecta a la formación permanente del profesorado, la transformación de los modelos de formación está ocurriendo en dos niveles principalmente:

- Por una parte, aunque sigue existiendo el patrón formativo tradicional centrado en la actualización de competencia comunicativa en lenguas concretas, la formación comienza a caminar en otra dirección, dejando de lado la perspectiva monolingüe para pasar a un tratamiento integrado de las lenguas, tanto ambientales como adicionales. Si echamos una mirada a los planes de formación de los últimos años, podemos fácilmente constatar una presencia cada vez mayor de actividades relacionadas con AICLE, con el enfoque plurilingüe, con el tratamiento integrado de las lenguas y con la interculturalidad. Esto demuestra que el camino hacia la convergencia de metodologías en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas se está convirtiendo en una realidad.

- Por otra parte, dado el número cada vez mayor de profesorado AICLE, se necesitan nuevos modelos de formación en servicio para atender las necesidades de los nuevos contextos de aprendizaje y los nuevos perfiles de profesorado. Estos nuevos modelos de formación incluyen la mejora de la competencia en comunicación lingüística, metodología integradora de los aprendizajes, interculturalidad, inmersión en el extranjero, integración escolar en centros de otros países, formación TIC...

Desde las redes de coordinación deben gestionarse los siguientes elementos: protocolo de actuación, asesoramiento, formación, elaboración de materiales, gestión de plataformas de teleformación y procedimientos de evaluación. En otras palabras, los modelos de asesoramiento a centros y profesorado implicados en el desarrollo de proyectos lingüísticos deben basarse en:

- la información sobre cómo elaborar el proyecto lingüístico de centro;
- la difusión de las distintas experiencias para hacerlas llegar a toda la comunidad educativa (compartir el conocimiento);
- el fomento de contacto virtual que favorezca la planificación de actividades formativas presenciales y on line;
- fomento de la creación de redes y materiales;
- la explotación de los recursos digitales disponibles para desarrollar procedimientos de evaluación.

Si bien es cierto que, dado su carácter parcelario y monolingüe, la formación tradicional era claramente insuficiente para atender las nuevas necesidades de los nuevos perfiles del profesorado, se evidencia que

existe una revitalización del aprendizaje de lenguas y que el modelo AICLE, origen de esos nuevos perfiles docentes, está en el epicentro del cambio de perspectiva hacia la realidad plurilingüe y está trazando los nuevos horizontes en el diseño de políticas lingüísticas y los nuevos retos de la formación del profesorado relacionada con el aprendizaje de lenguas (San Isidro, 2009b).

La función directiva en centros escolares y el trabajo en red: nuevos tiempos, nuevos modos, nuevas posibilidades

Rafael Maura Reus

Resumen:

En la actualidad parece consensuada la idea de que el buen ejercicio de la función directiva en los centros escolares es uno de los principales factores de calidad del sistema educativo. El modelo de dirección escolar se ha visto sometido en los últimos años a los vaivenes de la sociedad y se ha adaptado a ellos de forma paulatina. El objetivo de la comunicación es mostrar una forma de afrontar los retos del ejercicio de la función directiva como la que ofrece la creación de redes de formación y por extensión el trabajo en red entre los equipos directivos de diferentes centros educativos. Posibilidades que ofrece la formación en red y la creación de redes de trabajo son la sinergia de recursos, la democratización de las prioridades escolares, una adaptación más rápida a la realidad social, más cooperación y evitación de duplicidades y competencias, la toma de decisiones comunitarias, un acceso más rápido y amplio a la información… y todas ellas posibilitan un ejercicio más eficiente y efectivo de la función directiva en los centros escolares. En esta comunicación se pretende mostrar las posibilidades de mejora que ofrecen las redes de formación y el trabajo en red entre equipos directivos de diferentes centros educativos, extrayendo como conclusiones generales los beneficios de la formación y del trabajo en red.

Palabras clave:

función directiva, redes de formación, trabajo en red, gestión de centro, autonomía pedagógica. «Nadie sabe tanto como para no tener que aprender de los demás,

Nadie sabe tanto como para no tener que aprender de los demás,
ni tan poco como para no tener algo que enseñar.

Daniel Reyes

Como afirma M. Castells (1997), la red es la forma de organización más habitual de la actividad humana a pequeña escala. Todos formamos parte de alguna pequeña red. Nuestro trabajo, nuestra familia, nuestros amigos, nuestros seres queridos… son, en potencia y en la práctica, nuestras mejores redes de sustento. Pero la transposición de esa forma de organización a otros ámbitos ha cobrado fuerza con el tiempo, dando lugar a lo que hoy en día se conoce como trabajo en red, formación en red…, haciendo posibles nuevas formas de trabajo, coordinación y formación distintas a las tradicionales cadenas de mando lineales y centralizadas. Así pues, las redes nacen generalmente de pequeños grupos de individuos con una filosofía común o bien desde organizaciones y entidades con objetivos compartidos, y evolucionan hacia estructuras más complejas y maduras con estabilidad, acuerdos explícitos de colaboración, organización, sistemas de coordinación…

De acuerdo con J. Gairín (2004), podemos vislumbrar formas variadas de relación, que constituyen otras formas de trabajar en red. Así, podemos considerar redes formales, que permiten coordinar la gestión del conocimiento, pero también de manera complementaria redes interpersonales entre iguales, redes colectivas entre estamentos o asociaciones, redes internas o externas a las organizaciones, redes entre servicios u otras. Es lo que en la actualidad se conoce como metanetwork (la red que engloba a otras redes).

Dice Dorado (2006) que «un buen profesional, una persona competente, vale tanto por lo que "sabe", como por las "relaciones" que tiene. Una cosa sin la otra pueden funcionar aisladamente más o menos de manera eficaz, durante más o menos tiempo, pero su combinación aumenta el potencial personal, el impacto y la proyección social». Es lo que se conoce como capital social, que podría definirse como los lazos o relaciones

entre personas u organizaciones, pero solo cuando estos lazos o relaciones tienen un efecto real y no son un mero sentimiento compartido.

1. El trabajo en red y su auge actual

En las últimas décadas hemos oído hablar de redes personales, redes empresariales, redes institucionales, redes de movimientos sociales, redes de NNTT (nuevas tecnologías), etc. Partamos de una de las muchas definiciones de red que existen y que consideramos muy cercana al modelo con el que nos identificamos: «Las redes son, antes que nada, formas de interacción social, espacios sociales de convivencia y conectividad. Se definen fundamentalmente por los intercambios dinámicos entre los sujetos que las forman […] Las redes son sistemas abiertos y horizontales, y aglutinan a conjuntos de personas que se identifican con las mismas necesidades y problemáticas». «Las redes, por tanto, se erigen como una forma de organización social que permite a un grupo de personas potenciar sus recursos y contribuir a la resolución de problemas [...] Su lógica no es la de homogeneizar a los grupos sociales, sino la de organizar a la sociedad en su diversidad, mediante la estructuración de vínculos entre grupos con intereses y preocupaciones comunes. De alguna manera, las redes implican un desafío a la estructura piramidal, vertical, de la organización social y proponen una alternativa a esta forma de organización que pueda hacer frente a las situaciones de fragmentación y desarticulación que se vive en la actualidad» (Rizo, 2006).

Sin embargo, el uso cotidiano de este término se ha convertido en algo tan común que a veces pasamos por alto una cuestión tan importante como el significado y la repercusión del mismo. Nos ha sido relativamente fácil asimilar el concepto de red como metáfora; sin embargo, más allá de esta metáfora o del concepto estructural está la esencia metodológica de este modelo que es la que en última instancia garantiza y da

sentido a la red: lo que realmente define este modelo debe ser la metodología de trabajo. El trabajo en red conlleva una interrelación: al igual que una tela de araña, todos los actores o agentes son elementos fundamentales del tejido, todos ellos diferenciados, pero todos pueden estar unidos y conectados bajo una misma filosofía común. Ello supone superar los conceptos de RED que se refieren a la colaboración puntual o periódica entre diferentes actores. Y esta interrelación supone una acción común y coordinada desde la génesis del proyecto y ejecución del mismo y que debe extenderse en el tiempo hasta su seguimiento y su posterior evaluación.

La creación de redes no es un proceso casual sino deliberado y con un propósito compartido, es la base metodológica en el proceso de intervención y su consecución es garantía de éxito. El sistema reticular de las redes es apto para una gran variedad de actividades puesto que presentan una estructura democrática horizontal y suficientemente flexible para adaptarse a un entorno comunitario caracterizado por el aumento de los actores y de las posibilidades de interacción.

2. Características de la formación en red

Ahora bien, no creamos que la puesta en funcionamiento de una red de trabajo —sean cuales sean sus características— es algo sencillo y que tiene el éxito garantizado por el simple hecho de ser creada. Habrá que tomar en consideración cuestiones tales como qué protocolos seguir para su puesta en funcionamiento, cómo mantener y desarrollar estas redes, cuál es el perfil necesario para garantizar el éxito en la construcción de redes, cómo rentabilizar el potencial de estas redes o estructuras subyacentes, etc. Para que la red sea una realidad son necesarios algunos hechos:

- 1. Tener objetivos comunes. Es una condición sine qua non para la formación de redes.
- 2. La voluntad explícita de cada uno de sus miembros de querer formar parte de ella. Esto se traduce en un alto grado de implicación y «auto-responsabilidad», y con la premisa de que «de todo y de todos se aprende siempre».
- 3. Compromiso. El compromiso de los actores garantiza la consecución de los objetivos propuestos.
- 4. Establecimiento de relaciones relativamente estables y perdurables. Partiendo de un concepto dinámico de las redes a partir de las interrelaciones que se establecen entre sus actores, estas son dinámicas desde un plano estable que les confiere durabilidad y estabilidad.
- 5. Una actitud concreta que se caracteriza por un alto grado de motivación por aprender y desaprender, es decir, todo es opinable y todo es relativo.

2.1. Ventajas de las redes de formación

¿Qué ventajas puede aportar la creación de redes de trabajo y redes de formación? Optar por un cambio de modelo de intervención como el descrito supone el beneficio general de una serie de ventajas, entre las que destacamos las siguientes:

- Sin lugar a dudas, el trabajo se enriquece. El producto resultante es mucho más que el resultado de la suma de todos: 1 + 1 no es igual a dos. Son muchos más los beneficios. Beneficios en el trabajo resultante, beneficios personales, etc.

- Creación de sinergias durante la interacción entre los miembros de la red. Contar con más actores vinculados en un contexto de proximidad, confianza y compromiso supone una mayor movilización de recursos tangibles e intangibles.

- Democratización de prioridades. La presencia de todos los actores supone un proceso de construcción de la realidad a través de las distintas realidades, priorizando democráticamente aquellas parcelas de intervención que requieren mayor atención.

- Adaptación más rápida a la realidad social. La horizontalidad de la red y la escasa burocracia hacen del modelo de trabajo en red un modelo más ágil y dinámico, capaz de adaptarse y responder sin demora alguna a las necesidades sociales.

- Más coordinación y evitación de duplicidades y competencias. A menudo podemos comprobar cómo la descoordinación, las duplicidades de funciones y actuaciones y las competencias entre los diversos actores no solo entorpecen y dificultan el desarrollo de un proceso o trabajo, sino que lo reducen considerablemente.

- Permiten el aprovechamiento de las ventajas que ofrecen las TIC en el ámbito educativo. Como comentábamos en un artículo anterior (Maura, 2006), «la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación ha provocado un notable cambio en el sector educativo y ha variado incluso la naturaleza misma del aprendizaje. En este sentido, sigue vigente el debate entre los expertos sobre si el uso de las TIC —y en especial Internet— implica un cambio radical en la naturaleza de los sistemas de educación o si, por el contrario, estas tecnologías son simplemente herramientas útiles para mejorar el desarrollo de la educación y la formación en nuestros centros escolares. Tal vez el

proceso natural sea el de dejar que se introduzcan gradualmente como un apoyo importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje para luego avanzar hacia el cambio que, con el tiempo, supondrá su integración en la totalidad de ámbitos de nuestro sistema educativo». Sea cual sea la respuesta, la formación en red puede beneficiarse de las múltiples posibilidades que las nuevas tecnologías aportan al mundo educativo. Por ejemplo

– Suponen un cambio sustancial en la comunicación entre los participantes de una actividad formativa en red: esta deja de ser unidireccional (profesor = emisor de conocimientos; alumno = receptor de estos conocimientos) y vertical. El acto comunicativo que se crea en el proceso de enseñanza-aprendizaje rompe las barreras de espacio y tiempo y la comunicación pasa a ofrecer las siguientes posibilidades, no excluyentes entre sí: presencial/remota, privada/pública, personal/en grupo, sincrónica/asincrónica, unidireccional/bidireccional. La abundancia de matices que adquiere el acto comunicativo educativo es, pues, muy rica. Además, aumentan también las posibilidades de aprender fuera del centro escolar y se potencia así la tarea educativa.

– El incremento considerable de la información que se pone a disposición de los actores de la red es también mucho mayor. Esta información puede ser recibida en diversos códigos y, en algunas ocasiones, las TIC se convierten en el único medio a través del cual puede ser recibida. Por otra parte, la información ya no se localiza en un lugar determinado, lo que lleva a la ruptura de las barreras de espacio y tiempo de la enseñanza tradicional.

– Ahora bien, cabe evitar el excesivo tecnocentrismo en el que fácilmente se puede caer al centrar nuestra atención de manera primordial en lo «tecnológico», en el diseño y el desarrollo, en el uso de

herramientas y funcionalidades, con lo que se supeditan los procesos de enseñanza y aprendizaje y la interrelación entre la comunidad educativa a las posibilidades y limitaciones que esas tecnologías puedan dar en cada caso. Debe tenderse a una visión psicocéntrica del uso de sus posibilidades en la cual el centro de toda referencia y actividad sea el rol activo de los participantes en cuanto genere conocimiento compartido a través del intercambio de información, documentos y experiencia, adquiriendo así una perspectiva empirocéntrica de los procesos, basados en la colaboración y la mediación humanas con soporte tecnológico. Su uso, en ningún caso debe medirse exclusivamente por criterios cuantitativos.

– No olvidemos, además, la necesaria alfabetización tecnológica con la que deben contar los nodos de la red para hacer un uso adecuado de las inmensas posibilidades de las TIC. La Administración educativa deberá ofrecer un marco formativo en el cual puedan paliarse las posibles deficiencias en su uso por parte del profesorado.

La metodología de trabajo de la formación en red puede dividirse en tres fases distribuidas de forma temporal:

– 1.° Construir las bases del trabajo en red. Establecimiento de los acuerdos básicos iniciales, reconocimiento mutuo, análisis de las necesidades, incorporación de nuevos recursos y definición de las grandes líneas de actuación. Es el nivel inicial y más básico de desarrollo del trabajo en red desde la perspectiva de la participación comunitaria.

– 2.° Hacer operativa la red creada. En este paso lo que se debe intentar es desarrollar protocolos de trabajo colaborativo y, a partir de las prioridades y opciones de actuación más viables, preparar

proyectos articulados o conjuntos. Es el nivel intermedio de articulación de recursos (servicios, entidades, programas, líderes, etc.). En esta segunda fase la metodología tiene que permitir que se inicie la fase productiva del trabajo en red. Las metodologías fundamentales son las de los protocolos de trabajo articulado (gráficos ANSI) y la metodología por proyectos.

– 3.º Hacer eficaz la red. El nivel más concreto de dinamización de los espacios de articulación, de ejecución y consecución de proyectos o actuaciones pactadas en los protocolos (sea sobre casos concretos o sobre otros niveles de trabajo) desde una perspectiva de complementación. Las metodologías a desarrollar, en este momento, son las de los círculos de comparación (benchmarking) y el trabajo en equipo.

3. El análisis de las redes creadas

A la hora de caracterizar las distintas redes de trabajo existentes, una herramienta analítica muy útil es la de la visualización, ya que permite analizar las relaciones de la red existente, sus estructuras, el prototipo que las caracteriza, etc., hasta poder interpretar sus puntos fuertes y débiles. La visualización se sustenta en el grado de cumplimiento por parte de la red de tres criterios o dimensiones de desarrollo inherentes: la diversidad, la estabilidad y la eficiencia.

Si bien la dimensión de la diversidad se caracteriza principalmente por propiedades individuales (características de los socios), las dimensiones de la eficiencia y la estabilidad describen los dos ejes de desarrollo de una red. Indican los «productos» de la red y las relaciones de sus miembros y la tipología y caracterización de éstas.

- **Indicadores de estabilidad**. La primera dimensión de desarrollo de una red está relacionada con su estabilidad, siendo su duración un objetivo fundamental. En contraste con los proyectos, que son determinados por un marco temporal limitado, las redes de trabajo o de formación deben perdurar el mayor tiempo posible. Por lo tanto, una buena gestión de la red debería tener en cuenta cómo puede garantizarse su estabilidad. Esta puede ser expresada con la ayuda de tres de los llamados indicadores de estabilidad:

  – La **transitividad** se expresa por el número de contactos directos con el resto de actores de dos participantes de una red (si se da el caso de que solo un participante está conectado a la totalidad la transitividad es baja; si al contrario son muchos los participantes interconectados entre sí, la transitividad es alta).

  – La **conectividad** es indicada por el número de vínculos que deben ser destruidos para que una red se colapse. Cuanto más alto sea el número de lazos existentes y que deben ser destruidos para ello, más alta será su conectividad.

  – La **multiplicidad** caracteriza a los diferentes niveles de relación. Si varios de los actores interconectan a diferentes participantes en diferentes niveles, la red creada muestra una mayor multiplicidad de conexiones que una red en la cual solo un actor es el centro de todos los lazos.

- **Indicadores** de eficiencia. Los socios de una red no solo trabajan juntos porque se lleven bien. Por supuesto, este puede ser uno de los factores de éxito decisivos (la confianza) para las redes, pero normalmente los asociados colaboran porque sus expectativas se centran en obtener como resultado un valor adicional para su trabajo. Puede haber muchas razones para la colaboración, pero en la mayoría de los casos el objetivo final es la creación de un algo —un producto final— realizado a partir de la colaboración.

En redes grandes y complejas resulta a menudo muy difícil detectar si una red es eficiente y exitosa. Por eso debemos prestar mayor atención al criterio de eficiencia y analizar lo que realmente significa. Al igual que la estabilidad, la eficiencia también puede ser expresada por tres indicadores:

– **La proximidad** indica las distancias medias existentes entre los actores de una red teniendo en cuenta la relación entre la estructura de la red y la posición de cada uno de los actores (distancias corta frente a distancia largas).

La **fragmentariedad** es descrita por el porcentaje de actores a los que se puede o no se puede acceder mediante contactos directos o indirectos.

La asociatividad describe la dependencia de las subredes creadas respecto del centro de la red (grado de correlación entre actores principales y secundarios en el caso de haberlos).

4. La formación en red

Si nos centramos ya en el tema central de nuestra exposición, las posibilidades de la formación en red y su ejemplificación a través de los proyectos de zona de equipos directivos del CEP Jaume Cañellas Mut de Palma, empezaremos por hablar de los fundamentos de la formación en red.

Su actividad principal vendría definida por evidenciar o explicitar los conocimientos que Nonaka (1995) define como tácitos. El conocimiento tácito, según este clásico autor, es aquel que forma parte de las experiencias de aprendizaje personal de cada individuo y que, por tanto, resulta complicado de estructurar, almacenar en repositorios y distribuir. Cuando ese conocimiento es compartido por los individuos, a través de acciones

que favorezcan esa posibilidad, a través de redes y herramientas adecuadas, se estructura, se almacena y se distribuye… y se convierte en explícito, con lo que adquiere, por tanto, su real dimensión de conocimiento, en tanto en cuanto puede retornar de nuevo a sus emisores, de manera «enriquecida» por las aportaciones colectivas.

Estos procesos clásicos, de conversión del conocimiento en las organizaciones, señalados por Nonaka y Takeuchi (1995), describen el ciclo de generación de conocimiento en las organizaciones mediante la representación cíclica de sus etapas. En nuestro caso, hemos considerado oportuno adaptar esta representación basándonos en esos continuos individual/colectivo y tácito/explícito y sus cuatro fases resultantes:

- 1. Socialización. Mediante la colaboración y el hecho de compartir experiencias e ideas, el conocimiento tácito individual se transforma en colectivo.
- 2. Hacer externo. El proceso mediante el cual el conocimiento tácito colectivo se transforma en conocimiento explícito.
- 3. Combinación o colaboración e intercambio de conocimiento explícito vía diversas herramientas de recursos y comunicación: EVA, foros, repositorios de documentos, correos electrónicos, informes, etc.
- 4. Interiorización o aprendizaje, por el cual el conocimiento explícito colectivo se transforma en conocimiento tácito individual y fuente de un nuevo proceso en espiral.

Además, para evitar la endogamia y la perversión de estas acciones, la gestión debería también contemplar la posibilidad de inyección de información y entradas externas, mediante la generación de nodos y asociación en anillos de conocimiento, con lo que se formarían redes de redes y estructuras anidadas y autoalimentadas.

Gestión del conocimiento y capital intelectual son términos de moda, en boca de muchas personas de diversos ámbitos socioeconómicos y culturales, que han dado lugar a ríos de tinta electrónica, en artículos, libros y conferencias. ¿Se trata, de hecho, de una moda pasajera, un nuevo paradigma, otra estrategia más… o, por el contrario, esa gestión permite alcanzar realmente unos niveles de rendimiento y satisfacción más altos? Lo cierto es que la mejor forma de obtener respuesta a las necesidades que se derivan de la creación de conocimiento es una política formativa que apueste, de manera decidida y efectiva, por la creación de una cultura organizativa que fomente el intercambio de conocimiento a través de una adecuada formación continua.

La sociedad del conocimiento nace principalmente de la producción y difusión de este a través, generalmente, de los nuevos medios y/o recursos tecnológicos actuales, y para responder a las necesidades formativas derivadas de esta situación se debe potenciar la formación del profesorado de todos los niveles educativos. La modalidad en red puede convertirse en un instrumento innovador para la formación y el desarrollo profesional docente: aunque en una primera etapa de funcionamiento las redes sirvan principalmente para el intercambio de información, poco a poco gracias a compartir información e ideas (y con el trabajo cooperativo) se llegará a la implicación en la resolución de problemas, desarrollo de destrezas, compartir experiencias, hasta la creación de nuevo conocimiento (lograr metas compartidas).

Resulta evidente que el aprendizaje en redes depende no tanto de los contenidos informativos que circulan, sino de la conectividad entre los nodos que modifican diferenciadamente su comportamiento a partir de la información que circula. La conectividad significa «relaciones de aprendizaje» y en la sociedad del aprendizaje estas se concretan en el trabajo, en las instituciones educativas y en cualquier institución o comunidad en la cual se participe.

Esta conectividad —de acuerdo a los requerimientos de aprendizaje de la «sociedad red»— apunta a la diversificación e interconexión de los sitios de aprendizaje y a un cambio en la ubicación y rol de las instituciones educativas y de los especialistas educacionales. De este modo el aprendizaje en las redes en gran medida se orienta a transformar las instituciones en «organizaciones de aprendizaje» y al mismo tiempo en organizaciones que aprenden.

Ello se conseguirá a través del conocido como LCMS (*Learning Content Management System*), un sistema integrado de formación permanente que promueva el desarrollo del aprendizaje cooperativo en red y la generación de conocimiento compartido, que aproveche al máximo los procesos de generación del conocimiento y el capital intelectual disponible.

Keating (1998) identifica una serie de aspectos básicos que orientan la formación de los profesores desde la perspectiva social del aprendizaje, haciendo así posible la transformación de la situación educativa actual a mejor: el aprendizaje a lo largo de la vida, la obviedad de que las escuelas no pueden estar solas, el necesario desarrollo de competencias profesionales, la atención a la diversidad, las organizaciones que aprenden, un modelo educativo donde la mejora sea una realidad, una comunidad que apoye el aprendizaje y la adaptabilidad del sistema educativo que permita la mejora continua.

Además, si consideramos al docente como un aprendiz en actitud permanente de aprendizaje, en permanente formación a lo largo de la vida, un aprendiz adulto que se forma en su lugar de trabajo, que aprende de su experiencia, consideramos imprescindible que la formación de docentes fomente el trabajo en equipo y la colaboración y cooperación entre ellos.

Por otra parte, esta va a desarrollar la capacidad de trabajar en equipo tan en boga en estos últimos tiempos, circunstancia que muchos docentes por unas u otras circunstancias han dejado de experimentar para disfrutar

de la soledad que proporciona el trabajo individual. Este tipo de trabajo va a permitir que el docente tenga acceso a nuevas fuentes de información, adquiera nuevos conocimientos y estrategias metodológicas docentes y/o de investigación que en la mayoría de los casos le serán útiles tanto para su función docente como investigadora e incluso para su desarrollo personal.

Lieberman y Grolnick (1998) entienden que «las redes constituyen una forma de implicar a los profesores en la dirección de su propio aprendizaje; les permite superar las limitaciones de sus roles institucionales, jerarquías y localización geográfica; y les anima a trabajar juntos con muchas gentes diferentes. Los participantes tienen la oportunidad de crecer y desarrollarse en una comunidad profesional que se centra en su propio desarrollo, proporcionando formas de aprendizaje que tienen más que ver con las experiencias profesionales vividas».

Y como todo proceso o actuación la formación en red necesita, a lo largo de su desarrollo, una evaluación que permita contrastar la efectividad e idoneidad de las actuaciones llevadas a cabo —si bien, como mencionábamos en un apartado anterior, los procesos se pueden vivir como un continuo de cierres y nuevas aberturas—. La evaluación es el elemento regulador de todo proceso y en base a un diagnóstico da la posibilidad de valorar el avance y los resultados, que pueden ser positivos o no.

La evaluación de las actividades formativas debe constituir un instrumento de participación y de implicación del profesorado en el proceso de formación. Ha de permitir valorar el proceso y a la vez dar a conocer a los gestores de la formación y a las entidades organizadoras el grado de satisfacción de los participantes respecto a la formación recibida, el grado de consecución de los objetivos didácticos de la actividad y el impacto de la formación en la práctica docente. Los principales agentes de evaluación serán el profesorado y/o los centros docentes (profesorado, alumnado, familias) que participan de la formación, la inspección educativa en las

actuaciones que lo requieran y en el ámbito de sus competencias, en su caso, el profesorado formador y los asesores y asesoras de formación o equipos pedagógicos del CEP que intervienen en la actividad y la gestionan. Los instrumentos de evaluación deben permitir obtener datos fiables sobre la satisfacción de los asistentes a una actividad en relación al diseño, al desarrollo, al profesorado formador, a la gestión y la intervención asesora y los aprendizajes adquiridos y sus posibilidades de aplicación en el aula o en el centro, básicamente. Se debería avanzar en el uso de instrumentos de evaluación telemáticos (las posibilidades de las TIC mencionadas anteriormente), generalmente cuestionarios, que permitan obtener resultados automáticos, junto a otros instrumentos como sesiones de puesta en común de trabajos o experiencias, participación en debates, trabajos de aplicación en el aula pertinentes, valoración de otros colegas o del alumnado, observación directa, entrevistas, etc.

Para todo ello, la evaluación de la formación nos deberá permitir, a grandes rasgos, alcanzar los objetivos siguientes:

- Proporcionar a la Administración educativa información cuantitativa y cualitativa referente a la actividad formativa desarrollada.
- Posibilitar la participación y la implicación del profesorado, en particular, y de los centros, en general, en el proceso formativo.
- Obtener una información que permita a los gestores y los organizadores de la formación permanente la toma de decisiones respecto a las modificaciones que se deben introducir, para la consecución de las finalidades propuestas.

- Establecer planes de mejora de la práctica docente y de la gestión y organización pedagógica de los centros educativos.

En nuestro caso, el ejercicio evaluativo, amén de ser imprescindible, no deja de tener una complejidad considerable a la hora de atinar con su aportación fundamental, con el valor al que mayor preponderancia debe proporcionársele a la hora de analizar los resultados obtenidos a través de la evaluación: ¿Se puede evaluar una formación en red únicamente por sus resultados objetivos si los hubiera? ¿Únicamente se medirá por la cantidad de personas adheridas al proceso? ¿De qué manera evaluar la trascendencia del proceso de red?

En primer lugar, queremos volver a la idea de praxis como argumento evaluativo (los indicadores de eficiencia anteriormente citados) necesario en todos los desarrollos de red. Por eso decimos que el resultado tendrá que ver con la capacidad de responder a las personas. En este sentido, será importante preguntarnos desde varias perspectivas qué se está «consiguiendo» con el esfuerzo realizado. En todo caso, será importante no solo recoger datos sobre lo realizado —a través de una evaluación cuantitativa—, sino, sobre todo —al ser un desarrollo eminentemente inclusivo— preguntar a las personas participantes sobre los logros y carencias del proceso.

Otra de las consideraciones que se han de tener en cuenta en este punto del proceso tiene que ver con el parámetro anteriormente remarcado sobre la dimensión alcanzada con la red (indicadores de estabilidad y de diversidad), esto es, evaluar la capacidad para juntar y hacer conjuntamente: número de participantes, relevancia de cada uno de ellos, papel asumido en la red… Será importante no olvidar que las redes deben hacer un esfuerzo por incluir de manera significativa e inteligente a «cuantos más mejor» y que una de las fuerzas más importantes a la hora de valorar el proceso realizado va a ser esta.

Y no olvidemos recurrir a algunos instrumentos de conocido valor y fiabilidad como son el análisis DAFO (que ha alcanzado una gran importancia en la planificación estratégica y en los análisis de necesidades en los últimos treinta años). El objetivo del DAFO consiste en concretar, en una tabla resumen, la evaluación de los puntos fuertes y débiles de una organización o unidad de análisis, junto con sus amenazas y oportunidades. La fuente informativa para la construcción del DAFO son las aportaciones de todos los informantes clave.

5. Los proyectos de formación de zona de equipos directivos del CEP Jaume Cañellas Mut de Palma

Toda la sustentación teórica anterior sobre el trabajo y la formación en red cobran sentido en nuestro trabajo cotidiano a través de la redacción y el desarrollo del Plan de Formación Permanente del Profesorado de las Islas Baleares 2008-2012.

Su misma aplicación supone ya de por sí el trabajo y formación en red de los centros de profesores de las Islas Baleares (los CEP de Ibiza, Formentera, Menorca, Manacor, Inca y el centro de profesores de Palma de Mallorca Jaume Cañellas Mut, en el que actualmente ocupo la plaza de asesor de convivencia y organización escolar) y los asesores de formación permanente que en ellos desarrollan su labor cotidiana.

En el apartado 1.5 del citado plan se habla de la formación permanente entre iguales como una oportunidad para promover actividades formativas entre iguales y la adquisición circunstancial del rol de formador o formadora en un marco de trabajo conjunto, hacia la reflexión sobre la práctica y las dinámicas que favorecen el cambio y el hecho de compartir y analizar experiencias. En este mismo apartado se dice también que el profesorado debe promover acciones formativas y participar en espacios de reflexión conjunta entre

profesionales de diferentes centros: […] el intercambio de experiencias, la reflexión sobre la práctica educativa en el aula y el aprendizaje cooperativo entre iguales son fórmulas formativas que permiten afrontar de manera conjunta los retos educativos de actualización didáctica y metodológica, compartir saberes y, en definitiva, conocer nuevas maneras de enseñar, de gestionar la clase, de facilitar el aprendizaje o de construir y coordinar proyectos comunes. Por todo ello, se dice, tendrán carácter prioritario en el desarrollo del citado plan las actuaciones formativas que supongan un punto de encuentro entre profesorado de centros cercanos para trabajar aspectos de coordinación entre etapas educativas o actuaciones que potencien la creación de redes de profesorado, de equipos directivos y de gestión de centros.

Dichas intenciones se plasman de forma efectiva a través de los proyectos experimentales del Servicio de Formación Permanente del Profesorado, y más concretamente, en los proyectos de formación de zona, cuya descripción y motivación, según el Plan 2008-2012 son las siguientes:

Los proyectos de formación de zona surgen de la valoración positiva de prácticas formativas ya experimentadas, a través de los CEP, por iniciativa, generalmente, de la inspección educativa y de centros de una misma zona. Estas actuaciones formativas quieren dar respuesta, entre otros, a la necesidad de coordinación entre centros y/o profesorado de una misma área y pretenden impulsar una formación contextualizada en la práctica y los equipos docentes, de forma que se facilite la creación de redes de centros o redes de profesorado. La coordinación entre centros de secundaria y sus centros adscritos de primaria ha sido uno, aunque no exclusivo, de los objetivos de estas actuaciones formativas. Estas actuaciones a menudo se han formalizado a través de la modalidad de seminario o formación en centro.

Incluirlas como proyecto experimental significa un impulso y una atención preferente tanto a su desarrollo como en cuanto a la evaluación de la transferencia y el impacto en la práctica docente. Los proyectos podrán

surgir a propuesta de la Administración educativa o de los propios centros, en colaboración con el SFPP o los CEP. El seguimiento del proyecto se ha de coordinar entre la inspección y la asesoría responsable del proyecto del CEP, sin descartar otras vías de colaboración externas, como puede ser la participación de la UIB, preferentemente.

Se llevarán a cabo en el CEP correspondiente, según la demanda realizada desde los centros o desde la Administración educativa y las orientaciones del Departamento de Inspección Educativa, que informará sobre la idoneidad de su realización.

La formación para cargos directivos de centros educativos, en nuestra opinión, debe ser priorizada en todo plan de formación. Se trata de un colectivo peculiar cuya formación inicial no ha preparado suficientemente para el ejercicio de las responsabilidades inherentes a su cargo. Para ello, entre otras actividades formativas, actualmente la Asesoría de convivencia y organización escolar del CEP de Palma es responsable del desarrollo y coordinación de cuatro proyectos de formación de zona de equipos directivos. Se trata de los proyectos de las zonas de Calvià, Sóller, Palma-centro y Palma-Es vivero, en torno a los cuales se reúnen la gran mayoría de centros educativos de las zonas citadas.

Sus principales características son las siguientes:

- Denominación. Proyecto de zona: coordinación de centros, equipos directivos, ciclos y departamentos.
- Modalidad: blended learning (llamada también modalidad mixta o semipresencial). Se compone de una fase presencial de 18 horas y una fase a distancia de seis horas que se desarrolla a través del EVA Moodle del CEP de Palma.

- Destinatarios: son los equipos directivos de los centros escolares de una misma zona educativa (se trata de una actividad específica para este colectivo).
- Objetivos:
  - Facilitar la coordinación entre los diferentes centros de la zona y su profesorado.
  - Conocer e intercambiar experiencias pedagógicas y organizativas.
  - Mejorar la formación sobre temáticas que sean de interés para los participantes.
  - Analizar problemáticas y aportar soluciones que ayuden a la tarea docente.
  - Ser punto de encuentro con el Departamento de Inspección Educativa.
- Contenidos. Los contenidos del curso vigente se determinan y concretan en la primera sesión. Se adaptan, por tanto, a la realidad y necesidades vigentes de cada curso escolar.
- Periodicidad. En esta primera sesión también se decidirá el calendario de reuniones. El calendario suele ser de una reunión mensual durante los nueve meses del curso escolar, más la asistencia a las ponencias externas que se planifican.
- Lugar de reunión. La reunión se realizará en el centro escogido por los participantes. El lugar suele variar en cada sesión para facilitar la rotación de roles entre los integrantes del proyecto.

- Condiciones de certificación. Para obtener la certificación, los participantes deberán asistir al 80 por ciento de la fase presencial del curso. En la fase a distancia, será necesaria la realización de las actividades planificadas a través del entorno moodle.

- Coordinación. Cada proyecto de zona escogerá un coordinador que será el encargado de llevar a cabo las funciones propias de la coordinación de dichas actividades formativas.

Cada uno de estos proyectos de zona sirve de muestra de la aplicación de los fundamentos teóricos del trabajo y la formación en red que se han descrito con anterioridad en este artículo. Así por ejemplo, si aplicamos de manera simplificada el análisis que permite la herramienta de la visualización nos encontramos con datos objetivos como, por ejemplo, el proyecto de zona de Calvià, que es una clara muestra del cumplimiento del indicador de estabilidad: su pervivencia alcanza ya los trece años (los comprendidos entre los cursos escolares 1997-1998 a 2009-1010), habiendo recibido la actividad formativa a través de la cual se estructuraba diferentes denominaciones aunque el eje central fuera siempre el del trabajo y formación en red. Lo mismo ocurre con el de la zona de Sóller, que cumple ya su séptima edición consecutiva.

La asociatividad se ve reforzada por la asistencia de los integrantes de los proyectos a ponencias del interés de todos ellos llevadas a cabo por agentes externos. Como hemos dicho antes, este hecho permite evitar la endogamia en la que puede caerse en ocasiones al permitir la posibilidad de inyección de información y entradas externas, mediante la generación de nodos y asociación en anillos de conocimiento, con lo que se formarían redes de redes y estructuras anidadas y autoalimentadas.

Siguiendo con la asociatividad —dependencia de las subredes creadas respecto del centro de la red (grado de correlación entre actores principales y secundarios en el caso de haberlos)—, los proyectos de formación

de zona de equipos directivos se convierten en nodo principal de otras subredes: a raíz de ellos se crean también anualmente diferentes proyectos de formación de zona dirigidos a profesorado de áreas o materias específicas de una misma zona o a colectivos docentes con un mismo interés. Así, por ejemplo, se han creado también proyectos de formación de zona dirigidos a profesorado de Lengua inglesa, maestros de la etapa de Infantil y especialistas de Audición y Lenguaje.

El indicador de eficiencia se hace palpable a través del desarrollo de diferentes iniciativas a lo largo de la existencia de cada uno de los diferentes proyectos de zona. Así, por ejemplo, son realizaciones llevadas a cabo:

- la redacción de un decálogo de convivencia en la zona de Sóller que se ha aplicado en la totalidad de centros educativos de esta zona;
- la redacción en común, también en esta misma zona, de las señas de identidad que se incluyen en los respectivos proyectos educativos de cada uno de los centros;
- la creación de una tabla de análisis comparativo de resultados de la totalidad de alumnos que pasan a cursar, procedentes de los colegios de Primaria una vez finalizado 6.º, sus estudios en el IES Guillem Colom Casasnoves, centro al cual se adscriben la totalidad de centros educativos de la zona de Sóller;
- el diseño de una batería de pruebas finales de etapa en la zona de Calvià;
- publicaciones conjuntas;

- diseño de un plan de lectura para propiciar la mejora de la comprensión y velocidad lectora de los alumnos;
- unificación de documentos de centro tales como el informe de traslados de alumnos, hojas de ausencia de profesorado, impresos de matrícula, tabla de seguimiento de resultados Primaria-Secundaria, etc.;
- el acuerdo sobre líneas de actuación conjuntas, respetando también las peculiaridades de cada uno de los centro;
- el estudio del fracaso escolar en una determinada zona, contando con la colaboración del ayuntamiento o ayuntamientos implicados;
- visitas de alumnos de Primero de ESO a alumnos que cursan 6.° de Primaria en cada uno de los centros adscritos al IES;
- organización de una jornada de puertas abiertas del IES de una zona a la cual pueden acudir la totalidad de alumnos que cursan 6.° de Primaria, acompañados de sus progenitores en el caso de que así lo deseen.

La transitividad, conectividad y multiplicidad, todos ellos indicadores de la estabilidad, se han potenciado a través del Primer encuentro de Proyectos de formación de zona de equipos directivos, al cual acudieron los participantes de la totalidad de proyectos del CEP de Palma. El principal objetivo era el de incidir y potenciar cada uno de los indicadores citados anteriormente, creando lazos de unión y colaboración entre las distintas

redes creadas en el seno de los proyectos. Así se facilitaba una primera toma de contacto entre todos los nodos o actores de cada uno de ellos que pudiera repercutir en una colaboración continua creada a raíz de una colaboración puntual. El éxito de este primer encuentro nos lleva a la iniciativa de seguir convocándolo en años sucesivos.

Si nos centramos en los beneficios que le hemos otorgado a la formación en red al principio de este artículo, podremos convenir que varios de ellos aparecen ejemplificados en el desarrollo de los proyectos de formación de zona aludidos. Por ejemplo, en la democratización de prioridades y en la coordinación y evitación de duplicidades y competencias se basa la elección, en la primera de las reuniones que llevan a cabo las redes creadas, de los contenidos a desarrollar durante el curso vigente. A modo de ejemplo, algunos de ellos para este curso 2009-2010 han sido los siguientes:

- Interpretación conjunta de las cuestiones administrativas propias del curso 2009-2010.
- Las competencias básicas y su implementación —cómo no, tema estrella en todos los ámbitos educativos de este curso—. Y por extensión, se ha trabajado la definición de las dimensiones de las distintas competencias, las programaciones didácticas adaptadas a las necesidades creadas por su introducción en las aulas…
- Los análisis de la coordinación entre los institutos de Educación Secundaria y sus centros de Educación Infantil y Primaria adscritos con las consiguientes propuestas de mejora.

6. A modo de conclusión

Ya se ha transformado en común la afirmación según la cual los recursos fundamentales para la sociedad y para las personas serán la información, el conocimiento y las capacidades para producirlos y para manejarlos. La educación, entendida como la actividad a través de la cual se produce y se distribuye el conocimiento, asume, por tanto, una importancia históricamente inédita y la formación en red es una muestra más de sus posibilidades.

Los límites del trabajo en red y de la formación en red están solo en la red. Las posibilidades de la red son infinitas, y estas son y serán positivas cuando el usuario individual utilice el instrumento para adquirir información, generar aprendizaje y conocimientos, es decir, cuando se mueva por auténticos intereses intelectuales, por el verdadero deseo de saber y de entender. Y, sobre todo, cuando ese conocimiento quede, a su vez, a disposición de otros usuarios.

Su aplicación a modalidades formativas como los proyectos de formación de zona de equipos directivos supone el aprovechamiento de todas las cualidades y beneficios que adornan este modelo de trabajo y formación. La metodología del trabajo en red es una manera efectiva de compartir conocimiento, de aprender de la experiencia del otro, de trabajar juntos y de compartir recursos consiguiendo algo más que un efecto sumativo: un efecto multiplicador.

Casi cien años haciendo equipo

Maite Alonso Arana, Mª Begoña Garamendi Ibarra

Resumen:

Se muestran dos estilos de liderazgo para proporcionar ejemplos de estrategias y herramientas útiles para gestionar equipos. Se concluye subrayando la importancia de relación entre distintos agentes del ámbito educativo para el desarrollo de todas las propuestas.

Palabras clave:

liderazgo en equipo: incrementar la capacidad de los asesores y asesoras como profesionales, crear redes de conocimiento, ganas de soñar, importancia del proceso en los cambios institucionales; movilización de las direcciones de los centros de la zona; incidencia: repercusión de nuestro trabajo en las propuestas innovadores de los centros.

Esta comunicación pretende difundir la experiencia de dos directoras del Servicio de Innovación y Formación del Profesorado (Berritzegune) del País Vasco, refiriéndose a las cuestiones que les resultan imprescindibles para desarrollar su labor directiva. Entre ellas, ocupa un lugar significativo la concepción del estilo de dirección desde el trabajo en red, la contribución social y la construcción de una cultura colectiva basada en el liderazgo de servicio a través de los valores. Para ello, se explican una serie de habilidades, estrategias y herramientas que ayudan a sistematizar estas ideas. Se insiste en el diseño y desarrollo de un proyecto común en el que el compromiso y la implicación de los equipos es imprescindible para lograr con éxito los objetivos planteados.

La comunicación se presenta inicialmente desde un marco teórico que orienta y justifica toda la parte práctica que a continuación se expone.

1. En qué tipo de organización estamos ubicadas como directoras

Pertenecemos a los actuales Centros de Apoyo a la Formación e Innovación (Berritzegunes) que inciden en el ámbito educativo intentando apoyar, ayudar, a los centros educativos correspondientes a las áreas geográficas del Berritzegune B07 de Getxo y el B06 de Basauri-Galdakao (Zaratamo).

Estos centros de apoyo están configurados por diversos asesores y asesoras específicos de las diferentes etapas educativas, de los distintos programas de innovación, un secretario-documentalista y un director o directora.

Nuestra estructura, organización y funcionamiento están regulados mediante el Decreto 40/2009 de 17 de febrero, en el que se establecen las distintas funciones de cada uno de los miembros que componen el equipo de trabajo y también de los órganos de gobierno de nuestros Berritzegunes, dentro de los cuales se definen las funciones que nos corresponden como directoras.

Además de la gestión administrativa que debemos cumplir, ejercemos también una labor pedagógica, centrada en el equipo de personas que conformamos el Berritzegune: «dirigir la actuación del Berritzegune […], coordinar la elaboración del plan anual […], convocar y presidir la comisión de coordinación pedagógica […], el claustro[1]» .

1. Decreto 40/2009 de 17 de febrero, BOPV n.º 40, de 26 de febrero de 2009 (págs. 1048-56).

En este sentido, el marco legal determina las funciones propias de la persona responsable de la dirección y nuestra experiencia y las investigaciones realizadas durante las últimas décadas matizan y contextualizan el modo en que desarrollamos las mismas.

Por lo tanto, en nuestra presentación vamos a entender el Berritzegune como equipo de personas sobre el que queremos incidir, explicando: para qué estamos, cómo nos apoyamos y cómo colaboramos en la red el Berritzegune, los centros escolares, la comunidad educativa y las distintas instituciones que incidimos en el ámbito escolar.

2. Cómo somos

Nosotras entendemos el Berritzegune como **un equipo de personas que trabajan en red y generan conocimiento colectivo** mediante el liderazgo compartido.

El concepto *red o trabajar en red* se emplea en la actualidad con mucha frecuencia y con significados muy diferentes. Desde nuestro punto de vista, trabajar en red consiste en ofrecer seguridad y proteger a los miembros del equipo para que estos puedan emprender acciones innovadoras, desarrollar sus capacidades y generar nuevas redes. La figura de la dirección es imprescindible y, sin embargo, no necesariamente ha de ser visible en todo momento; la dirección en el desempeño de sus funciones debe estar presente, confiar y exigir al equipo, dejar hacer y seguir de cerca la sinfonía que interpreta la orquesta hasta finalizar la obra.

Para poder generar este tipo de red en los equipos de personas de cada una de nosotras, hemos apostado por un liderazgo de servicio a través de los valores porque nos inquietan cuestiones relativas a si nuestros

compañeros y compañeras crecen como personas, se fortalecen en su labor profesional, son mejores, saben más, proceden con más autonomía y generan su propia red de servicio social.

Este liderazgo de servicio, siguiendo las sugerencias de Eléxpuru et al. (2008)[2] se caracteriza por los aspectos que se enumeran a continuación:

> Valoración del ser humano: cree en las personas [...].
>
> Desarrollo de los colaboradores: provee oportunidades para que las personas puedan aprender y crecer.
>
> Escucha receptiva: es consciente de la necesidad de las personas de sentirse escuchadas y reconocidas por sus cualidades. En esta escucha manifiesta empatía y comprensión.
>
> Autenticidad: demuestra integridad y autenticidad, su comunicación es abierta y transparente.
>
> Interés por aprender: muestra interés por aprender de las personas a las que sirve.
>
> Provee una visión: comunica una visión de futuro, toma la iniciativa para actuar y ayuda a clarificar las metas.
>
> Liderazgo compartido: comparte el poder y favorece la autonomía de los colaboradores.
>
> Favorece la construcción de una comunidad: fortalece las relaciones interpersonales, busca colaborar con otras personas y valora la diferencia. En este proceso contribuye a crear un sentido de comunidad.

En este sentido intentamos compartir el poder y fomentar el desarrollo de las personas que configuran el equipo y promovemos la colaboración entre todas las personas de la red. Esta colaboración hace que las

2. ELÉXPURU, I., YÁNIZ, C. y VILLARDÓN, L. (2008). Desarrollo del liderazgo de servicio a través de los valores. En A. VILLA (Coord.), Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto, págs. 515-516.

potencialidades del grupo se complementen y el conjunto de potencialidades se amplíe y las personas se enriquezcan mutuamente, lo cual genera cambios positivos en el equipo. Consecuencia de lo anterior es la mejora del servicio que ofrecemos a las escuelas e instituciones con las que trabajamos.

De ahí el título de nuestra comunicación: «Casi cien años haciendo equipo». El aprendizaje se desarrolla a lo largo de toda la vida y en todas las circunstancias que vivimos, en los ámbitos formales e informales, laborales o personales. A lo largo de toda nuestra vida seguimos aprendiendo e intentamos mejorar como profesionales y como personas. No es un camino fácil.

Ante este reto somos conscientes de que necesitamos unas habilidades específicas que favorezcan el desarrollo de valores. Diversos autores han investigado sobre este particular y han clasificado de diversos modos dichas habilidades, entre ellos conviene mencionar a Teixidó (2007), Eléxpuru et al. (2008) y Campo (2010). En el presente documento mencionaremos cuatro ámbitos importantes que agrupan dichas habilidades: en primer lugar las habilidades instrumentales, en segundo lugar las habilidades interpersonales, en tercer lugar las imaginativas y, por último, las relacionadas con la dinamización de sistemas.

Las habilidades instrumentales incluyen todas las relacionadas con la planificación real, el impulso de la participación institucional mediante el establecimiento de canales de comunicación adecuados, la utilización de recursos de manera eficaz y la utilización de la tecnología. A continuación, las habilidades interpersonales hacen referencia al establecimiento de relaciones respetuosas con las personas, a la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes, a la empatía y a compartir con generosidad, entre otras. En tercer lugar, las habilidades imaginativas consisten en imaginarse a uno mismo y a la realidad de manera diferente en el futuro, en la capacidad de generar nuevas ideas, en sostenerse en la formación para generar nuevas soluciones y,

finalmente, las habilidades relacionadas con la dinamización del sistema requieren la capacidad para tener un enfoque global a pesar de ver las partes, anticiparse a las necesidades y detectar tendencias y promover el cambio, es decir, marcar líneas de actuación, crear tendencias.

Todas estas habilidades se hacen explícitas en momentos cuando se definen espacios y tiempos de reflexión conjunta, cuando se analiza la realidad movilizando conocimientos y valores, cuando se especifican nuestras actuaciones en el desarrollo de planes estratégicos y anuales del Berritzegune. En resumen, estas habilidades se hacen realidad cuando el proceso de aprendizaje en el grupo se entiende como un proceso continuo de reflexión y acción.

Nuestra acción y reflexión, es decir, nuestra organización, no tendría sentido si no tuviéramos unos centros educativos en zona a los que atender y una comunidad educativa y social con la que compartir la tarea de mejorar la calidad de la enseñanza. En este mismo orden, Eyerbe (1995) sugiere la conveniencia de crear organizaciones basadas en valores tales como la colaboración y la transparencia en la comunicación, donde las personas encuentren sentido a su trabajo y realicen una contribución social.

La finalidad ética, que subyace a nuestra contribución social, es la de proporcionar al profesorado una mayor formación para que este pueda innovar en sus centros y esto repercuta en un mayor éxito del alumnado. A nosotros nos corresponde ofrecer un modelo de acción para trabajar en red en la comunidad educativa y social en la que se halle inscrito el profesor o profesora y tratar de transformar la realidad para alcanzar una sociedad más justa desde la inclusión de todo el alumnado, la igualdad de hombres y mujeres y la justicia social.

Por ello, seguimos con interés las valoraciones y sugerencias de mejora que recibimos por parte de todos los

miembros de nuestra comunidad educativa. En el estudio realizado por el Consejo Escolar de Euskadi (2009), la valoración, en una escala de 1 a 5, que los centros realizan con respecto al servicio de los Berritzegunes en función de los ítems seleccionados es la siguiente:

- La satisfacción relativa a la relación con el Berritzegune (3,7).
- La conveniencia del asesoramiento continuo a los equipos directivos, a través de personas con experiencia (4,4).

En el apartado de conclusiones de este mismo estudio se menciona la necesidad de un plan de formación que mejore la competencia de los equipos directivos en materia de planificación, organización, coordinación, evaluación y en el ámbito relacional.

El concepto de trabajo en red previamente mencionado en relación al equipo de trabajo del Berritzegune es también una demanda que recibimos desde los mismos centros educativos a través del Consejo Escolar de Euskadi (2009).

Esta misma demanda también se recoge en otro proyecto de investigación realizado por un equipo de la universidad de Deusto (Pereda et al., 2008) en el que se señala como necesidad de formación de los equipos directivos de centros educativos de Bizkaia, teniendo en cuenta las diferencias de género, la formación en las competencias necesarias para el ejercicio de las funciones directivas.

3. Un estilo de dirección

Como anteriormente hemos mencionado, el modo de entender el trabajo en red del equipo y nuestra función ética y social incide directamente sobre nuestro modo de actuar en el desempeño de nuestras funciones directivas y asesoras.

La función ética de las direcciones y asesorías del Berritzegune consiste en desarrollar en el profesorado las competencias profesionales para lograr en los alumnos y las alumnas la mejora de la calidad de la enseñanza que reciben. Para ello, es necesario superar las prácticas burocráticas, realizar una práctica reflexiva acompañada de acciones que intervengan en la raíz del problema y actuar para intervenir de otra manera. La tarea directiva y asesora no puede centrarse exclusivamente en aspectos técnicos, sino que debe potenciar la construcción de una cultura en una escuela para todos y todas.

A fin de desarrollar esta cultura constructiva en los centros educativos, la dirección debe hacer esfuerzos para colaborar con las instituciones educativas de modo que comprenda la forma en la que se va construyendo la identidad de las mismas. Debe ser un agente externo con un zoom interno. No se debe infravalorar la forma de trabajo de los profesionales de los centros. Ni la dirección ni las asesorías pueden adoptar la postura del experto. Se debe diseñar y construir desde el contexto de la escuela conjuntamente.

Para ello, el trabajo tanto de la dirección como de la asesoría con los centros, con la comunidad educativa y con las instituciones relacionadas con el ámbito educativo y social, debe estar centrado en el diálogo y en el análisis colectivo. Las diferentes instituciones deben ser entendidas como comunidades de aprendizaje que participan y se reconocen mutuamente. Este es otro modo de funcionamiento del trabajo en red que nos conduce a que los distintos profesionales sean protagonistas de sus propio procesos de mejora.

Por lo tanto, la función directiva y asesora debe potenciar la planificación sin olvidar su propia actitud de interés, de escucha, de curiosidad de aprendizaje, de ayuda a los profesionales de las distintas instituciones y de trabajo compartido.

De todo lo anterior puede deducirse que entendemos que las escuelas son espacios donde la información puede convertirse en conocimiento, que posteriormente se socializará a través de diferentes redes para ir construyendo nuevas identidades en las escuelas. A nosotras nos corresponde el desarrollo profesional para la construcción del conocimiento, para el intercambio del mismo, para el reconocimiento, la escucha y la valoración de todos los miembros de la comunidad educativa. Asimismo, conviene fomentar y difundir las buenas prácticas de y entre los centros a los que asesoramos.

Desde la dirección y las asesorías trabajamos, también, la reflexión y la actuación sobre los aspectos pedagógicos de la dirección, sobre los procesos que requiere este planteamiento, los modos de aprender, el acompañamiento en la reflexión y en la actuación. Tratamos de equilibrar el asesoramiento en la elaboración de proyectos curriculares y educativos con el análisis y la puesta en práctica de soluciones a las dificultades que se plantean en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las aulas y en la mejora en la calidad de los aprendizajes del alumnado. Para ello, consideramos necesario lograr un equilibrio entre las prácticas políticas existentes (normativas, currículum nuevo, líneas de innovación del departamento) y las necesidades internas de las escuelas y de sus profesionales para la mejora de la calidad de la enseñanza.

4. Cómo intervenimos

Una vez presentado el marco teórico y conceptual desde el que nos movemos, vamos a explicar una serie de

elementos prácticos que han hecho posible que todo esto pueda ir cogiendo forma poco a poco, creando un estilo de intervención propio y coherente.

El primer elemento que apuntamos es el diseño de un proyecto común. Un proyecto marco, compartido, que nosotras llamamos «proyecto estratégico ¿por qué?», porque se define con estrategias a medio plazo que deben concretarse al inicio de cada curso, mediante acciones de mejora en los planes anuales.

El proyecto requiere compromiso con el trabajo en equipo y la mejora continua. Es un proyecto que pretende fortalecer la red en el equipo del Berritzegune. Compartimos una base para ganar coherencia en la actuación, para rentabilizar intervenciones, para sistematizar respuestas y resultados que nos ayudan a replantearnos lo que vamos desarrollando.

Por lo tanto, nos comprometemos desde el diseño al desarrollo del mismo y además entendemos que no es ni el proyecto perfecto ni el único, por lo que queda bien claro que es revisable y adaptable a las circunstancias que vayan surgiendo y valoremos como prioritarias.

Este proyecto nos identifica. De hecho, es útil para que los agentes educativos de nuestro entorno (centros, Administración educativa, ayuntamientos…) puedan conocernos y puedan contar con nuestro servicio.

Hay una serie de aspectos que están en la base del diseño como son:

- nuestro trabajo tiene que incidir en la mejora del alumnado;

- buscamos la confianza del profesorado;
- nos comprometemos y nos implicamos;
- liderazgo compartido;
- ética profesional;
- actitud positiva y constructiva.

Más tarde abordaremos algunos de estos aspectos y consideraremos las ventajas e inconvenientes que suponen en la práctica. Ahora, vamos a centrarnos en uno de ellos que es para nosotras primordial: la manera en que intentamos desarrollar un liderazgo compartido.

Este liderazgo, lo ejercemos básicamente a dos niveles: en nuestro servicio y con los centros de la zona y con otras instituciones relacionadas con el ámbito educativo. Hay un tercer nivel que es el de la incidencia que podemos tener con el resto de Berritzegunes del País Vasco.

En el Berritzegune, supone un estilo de dirección que es con el que nos hemos sentido más identificadas y más cómodas. Partimos de que nadie lo sabe todo, nadie es perfecto, a la vez que las diferentes personas que constituimos el equipo sabemos muchas cosas entre todas. Además, hay quien domina un determinado ámbito o conocimiento o destaca por determinadas habilidades para comunicar, relacionarse, crear… Pues bien, esta idea nos lleva a trabajar siendo conscientes de que la dirección no lidera exclusivamente sino que comparte liderazgos que, además, generan dinámicas mucho más ricas que las que se desarrollarían si no contáramos con estas personas y que en determinados momentos tienen un protagonismo que estamos

obligadas a reconocer y a apoyar.

El ritmo del día a día nos deja poco tiempo para poder aprovechar este caudal, así que hemos puesto en marcha una serie de herramientas o estrategias que nos permiten avanzar en esta idea.

La primera, es la consideración de lo que llamamos comisión de coordinación pedagógica —igual que en los centros—. Esta es una comisión con un peso importantísimo en nuestros equipos. Se reúne semanalmente entre hora y media y dos horas. Hemos tratado de sacar el mayor partido posible a las reuniones que son informativas y de toma de decisión. En algunas ocasiones, tenemos que realizar alguna tarea concreta para facilitar su presentación en el claustro.

Las personas que constituimos la comisión de coordinación pedagógica varían en parte cada curso escolar. Nos parece un valor contar con gente distinta porque de esa manera, a lo largo de tres cursos, todas las asesorías de etapa o programa han participado en esta comisión y han tenido una buena oportunidad para ejercer su liderazgo.

Desde hace unos cuantos cursos, la reunión de la comisión de coordinación pedagógica se estructura desde el mismo orden del día:

- aprobación del acta anterior;
- intervención en zona (oferta-demanda);
- información proveniente de las otras comisiones (procesos lingüísticos, calidad o necesidades educativas especiales);

- planificación del trabajo del viernes;
- temas para difundir, gestionar, tratar en el departamento;
- informaciones varias/ruegos y preguntas.

Hemos comentado anteriormente que excepcionalmente añadimos algún tema puntual que preparamos para el claustro: temas de presupuestos, aprobación de la planificación de cursos, modelos de herramientas…

El acta de esta sesión queda registrada dejando constancia de los temas tratados y del trabajo que tenemos que realizar el viernes. El registro a lo largo del curso es útil para hacer un seguimiento rápido de las novedades en los centros de la zona, el trabajo de las distintas comisiones internas o los temas que tenemos que trasladar a otras instancias (jefatura, dirección…).

En la misma carpeta donde registramos las actas, tenemos una herramienta denominada «temas para la comisión de coordinación pedagógica» para que las personas del equipo que no forman parte de esta comisión puedan plantear temas o cuestiones de interés. Esta información, cuando existe, se revisa y se responde en la medida de lo posible. Si el tema es trascendente, puede dedicarse un tiempo especial el viernes para ser tratado en una de las comisiones o en el propio claustro.

Cuando el equipo del Berritzegune así lo decide, el claustro es la estructura ideal para trabajar el liderazgo compartido en todo momento y con todas las personas que configuran el equipo. Todos los componentes del claustro son conocedores y participan activamente en todos los procesos que se inician y se desarrollan en el Berritzegune y en los centros de la zona. Las horas de claustro son espacios de tiempo para reflexionar

y tomar decisiones ante las demandas que surgen como servicio de innovación y de formación sintiéndonos equipo.

En los centros de la zona el liderazgo compartido se ejerce a través de la relación sistemática a través de figuras del equipo directivo —direcciones y jefaturas de estudios—, figuras del interlocutor y referente, y a través del trabajo realizado desde las asesorías de etapa y/o programa con profesorado diverso. La relación sistemática con las direcciones se realiza mediante un seminario zonal que alimenta, genera oportunidades para seguir edificando la red, en este caso entre nuestro servicio y los centros. Tratamos de crear un espacio en el que se analizan cuestiones que afectan fundamentalmente a la organización y gestión de los centros.

Los temas están previstos desde principio de curso. Mediante el contraste de la experiencia de las personas asistentes, vamos creando referencias con la intención de generar conocimiento y dar seguridad y motivar a los directivos. Las reuniones se dinamizan desde la dirección del Berritzegune contando con otros asesores o asesoras según la temática a tratar.

Se convoca una reunión a principio de curso en la que trasladamos nuestro plan, enmarcándolo desde el desarrollo de nuestras estrategias y otra al final, en la que presentamos las previsiones de la oferta formativa y los resultados de la valoración lograda en los centros.

Implicamos a las direcciones para que sean transmisoras de las referencias que vamos asentando en este foro de trabajo. Algunos ejemplos recientes de estas son la motivación para la creación o continuidad de equipos directivos, el diseño de proyectos estratégicos en los centros, la mejora de la comisión de coordinación pedagógica, el diseño del ROF, PCC, las nuevas propuestas para el uso de las TIC, la realización de planes de mejora…

Las figuras de interlocutor y referente. Desde hace años, la relación sistemática con todos los centros de la zona se realiza a través de estas figuras. El interlocutor o interlocutora es persona del centro encargada de mantener la relación general con nosotras. Suele ser en muchos casos la jefatura de estudios. Cada centro tiene dos referentes en el Berritzegune. Uno que atiende el ámbito general y otro exclusivo para la atención de las necesidades educativas especiales.

El inicio de este planteamiento fue consultado a las direcciones de los centros de la zona hace aproximadamente nueve cursos. Establecimos unas pautas para definir las funciones y tareas de cada figura. Establecimos también lo que llamamos «contrato de centro», es decir, durante el mes de septiembre cada referente visita sus centros —a poder ser el general y el de necesidades educativas especiales conjuntamente— y se reúnen con el interlocutor y si es posible con el equipo directivo o comisión de coordinación pedagógica para revisar las prioridades del centro y la intervención desde nuestro servicio.

Los centros suelen participar en convocatorias para la realización de proyectos de formación o de innovación que publica anualmente el Departamento de Educación, de manera que es muy posible que podamos intervenir asesorando o formando a algún grupo de profesores o profesoras.

Además, suelen participar en alguno de nuestros seminarios o cursos zonales, demandar algún tipo de actividad de formación en el propio centro o proponérselo nosotras. Determinamos también la planificación para la atención de las necesidades educativas especiales y la intervención de nuestro referente durante el curso.

El contrato tiene la ventaja de que al finalizar septiembre nos encontramos con gran parte de la actividad de los centros programada. Los centros y nosotros tenemos claro el campo y las condiciones para la intervención.

El perfil de la figura del referente generalista merece un comentario porque constituye un elemento imprescindible para que la relación con el centro resulte provechosa. Tenemos establecido que esta figura es la responsable de mantener el contacto habitual con el centro para recabar las demandas y proponer iniciativas.

El tratamiento de los temas es planteado en función de las posibilidades de cada asesor o asesora. Tenemos acordado que cada uno debe asumir la mayor cantidad de temas posible. Esta cuestión no es siempre fácil. Nos cuesta encontrar el equilibrio entre el perfil de asesor especialista y el generalista.

Hay temas de índole general (proyectos de convivencia, interculturalidad, proyectos de intervención específica…) que han sido asumidos por asesorías que tienen un perfil muy específico. Pero probablemente desde su especificidad, pueden ganar la confianza de determinado profesorado que de otra manera no se implicaría tanto en este tipo de temas.

Como responsables de los equipos, pensamos que esta forma de trabajar es la adecuada porque a los centros también se les está demandando la implicación de todo el profesorado en este tipo de proyectos. Por lo tanto, intentamos liderar modelos que deben generarse en los centros.

Cuando la asesoría referente, por la razón que sea, no puede abordar la respuesta, tenemos estipulado que se plantea en la comisión pedagógica semanal o en el claustro para decidir de qué manera podemos solucionarlo. Unas veces, la asesoría de referencia puede estar saturada de trabajo y se valora la posibilidad de que intervenga una persona que en ese momento atiende menos compromisos o lo va a poder realizar con menos tiempo y esfuerzo. Otras veces, la asesoría de referencia necesita inicialmente el apoyo de otras asesorías para trabajar el tema (planteamiento, materiales…) y posteriormente lo aborda en solitario. En otras

ocasiones, la demanda la asume directamente una persona del equipo que en un determinado momento está dedicándose a algunos temas específicos tratándolos en todos los centros que los demanden.

La red entre las figuras referentes funciona por lo tanto a distintos niveles. El de mayor incidencia se produce cuando se plantea un grupo específico de trabajo para preparar una respuesta. Normalmente alguien lidera ese equipo de tarea para dinamizar la reflexión, el debate y la toma de decisiones. Habitualmente, suele producirse un material que sirve de soporte mínimo para la actuación en todos los centros.

Para finalizar este apartado, nos gustaría comentar que los referentes permanecen en principio ligados a sus centros un tiempo limitado de, en principio, cuatro o cinco cursos. Hay algunas referencias que no han cambiado nunca y otras que sí. Los criterios para determinar los nuevos centros son por un lado la etapa (centros de Infantil-Primaria o Secundaria) y por otro, la motivación para trabajar en un determinado centro. En el caso de la etapa, aunque se intenta, el criterio no se cubre al cien por cien, varía según las necesidades.

El referente general, junto con el de necesidades educativas especiales y el resto de asesorías que trabajan asiduamente en un centro, constituyen el equipo de centro. Por lo tanto, todas las personas del Berritzegune somos referentes en nuestros centros y parte del equipo de centro en los otros. En nuestro caso, al trabajar en todos los centros con las direcciones, somos parte de todos los equipos de centro. En este ámbito, seguimos conectando redes. Cada miembro del equipo aporta su visión respecto a la intervención y respuesta del centro. Se puede obtener información muy importante para hacernos a la idea de las posibles debilidades y fortalezas y, por tanto, para detectar y sugerir un posible apoyo.

El equipo de centro no se reúne habitualmente. En muchísimas ocasiones surgen coordinaciones espontáneas entre varias de las asesorías que trabajan en un mismo centro. Este es un modo informal de trabajar que

cuando se produce con naturalidad es muy útil y nos parece que es otra manera de gestionar información relevante, por lo que somos partidarias de no encorsetar o formalizar ese tipo de contactos. La mayoría de las veces, estos equipos se reúnen a final de trimestre. En ese momento, intentamos revisar conjuntamente el desarrollo de la planificación y poner al día los registros en la herramienta «contrato de centro».

Esporádicamente, estos equipos se pueden reunir cuando nos encontramos ante alguna dificultad relacionada con el centro que hace falta tratar con más cautela. En esos casos, el contraste de información y ajuste de criterios para la intervención suele resultarnos útil. El último viernes de mayo, los equipos se reúnen para revisar de nuevo el «contrato de centro» y preparar la evaluación que nos va a hacer el mismo.

El liderazgo ejercido desde las asesorías —de etapa o programa— tiene también una importancia relevante en el conjunto del Berritzegune. Otra de las decisiones que tomamos en nuestro primer proyecto estratégico fue que las asesorías de nuestro servicio somos las protagonistas de la formación que realizamos en la zona. Hubo una época en que los servicios de apoyo se dedicaban básicamente a gestionar cursos que impartían terceras personas. A nosotras nos parece que esa opción es muy válida siempre y cuando esté bien ubicada. Vamos a explicarlo.

Entre las distintas opciones que manejamos para relacionarnos con nuestros centros, destacamos la intervención en el propio centro, bien para realizar un curso, bien para hacer un tipo determinado de asesoramiento. Esta opción nos gusta porque nos permite tener una mayor incidencia en el trabajo con el alumnado o en la gestión y organización de los centros al compartir las inquietudes, dudas y propuestas en un grupo constituido por profesorado de ese centro.

Los grupos pueden ser de los más diversos en función del tema que estemos tratando pero normalmente consiguen un buen nivel de concreción, desarrollo y, como antes decíamos, incidencia con el producto

obtenido. Este tipo de actuación está muchas veces liderada por las asesorías desde su especialidad. Es decir, aunque en la estructura del nuestro servicio tengamos una asesora de la etapa secundaria de ámbito sociolingüístico, en ese momento, en muchas de las ocasiones en que la intervención tiene éxito, esa persona está trabajando algo relacionado con su especialidad —lengua española—, por ejemplo.

En el puzzle que constituyen todas nuestras entradas, esta es una a la que el profesorado da mucho valor, tocamos la didáctica de las áreas o materias, la metodología, la evaluación, el tratamiento a la diversidad, el tratamiento lingüístico y el uso de las nuevas tecnologías, pero desde un contexto concreto.

En nuestros Berritzegunes contamos con asesoras de gran calado en los centros, muy demandadas y reconocidas, a las que no tenemos más que agradecer su esfuerzo y trabajo y facilitar que sigan liderando, que sigan conectando redes.

En el proyecto estratégico en este ámbito, hemos dado hace aproximadamente cinco cursos un paso más. Hemos propuesto la entrada en el aula de este tipo de asesorías. Lo hemos logrado y el resultado de las distintas experiencias ha resultado francamente positivo.

De nuevo, en el seminario de direcciones, se hizo la propuesta: nos gustaría estar con el profesorado dentro del aula. Desde el primer momento, la idea fue bien acogida. Explicamos dos criterios básicos para entender la intervención. La asesoría nunca sustituye al profesor o profesora. Se complementan, se acompañan y, normalmente, este tipo de intervención conlleva un diseño concreto de una unidad didáctica o parte de ella con materiales que suelen ser diseñados por estas asesoras o junto con el profesorado con el que realizan esta experiencia.

Como directoras, valoramos muchísimo estas iniciativas. Ya no nos pueden decir que no pisamos el aula.

5. Qué herramientas empleamos

Tenemos dos grandes herramientas para soportar toda la intervención del equipo. Una aplicación que empezó siendo parte de una de nuestras estrategias y que hoy en día es común en todos los Berritzegunes del País Vasco y una intranet en la que hemos ido aportando gran cantidad de recursos de uso común. Contamos además con el diseño de una serie de procesos para la prestación del servicio.

En el caso de la aplicación de registro de la intervención, podemos tanto nosotras como nuestras jefaturas conocer la actuación que estamos realizando cada asesoría en un centro determinado. También se obtiene información sobre otra de las modalidades de formación que habitualmente desarrollamos: los cursos y seminarios zonales. En esta aplicación aparecen absolutamente todos los detalles acerca del tipo de curso o seminario: temas que tratamos, objetivos, contenidos, participantes, valoración…

Esta herramienta, que permite además del registro la realización del acta de la reunión en todos los casos, registra también las acciones de coordinación interna —trabajo de las distintas comisiones, equipos de centro…—, las externas —coordinaciones con jefaturas, con otras asesorías de otros servicios…— e incluso intervenciones especiales como esta que estamos realizando hoy aquí.

Esta herramienta, que se va adaptando poco a poco a las nuevas necesidades, tiene una parte de acceso desde los centros con lo que pueden ver e inscribirse en los cursos que realizamos.

En relación a los procesos, podemos decir que han ayudado a sistematizar muchas tareas de planificación, relación con los centros y evaluación. Nuestros procesos siempre los comparamos con los cambios de una bicicleta. Tenemos el camino diseñado a través del proyecto estratégico y el plan anual. Tenemos nuestros recursos personales para resolver los temas que se nos vayan presentando y los procesos que nos ayudan a

conseguir la mejor marcha para llegar al destino. Así, contamos con un proceso para la planificación, revisión y evaluación del plan estratégico y anual, un proceso de acogida para nuevas incorporaciones en el servicio, el de asesoramiento, el proceso de formación y el de asesoramiento al alumnado.

Como suele ser habitual, tenemos también un par de procesos para regular nuestra actuación —el de no conformidades y el de auditoría interna— y un proceso para gestionar toda la documentación.

Prácticamente todo el equipo está implicado como responsable de uno de los procesos. Hemos adaptado los diseños a aquello que realmente nos interesa. Procuramos que sean muy prácticos y a la vez que provoquen cierta tensión para la mejora. Por eso, cada proceso va acompañado de una serie de indicadores que revisamos anualmente para marcar logros un poco más exigentes.

Esta forma de funcionar nos ha proporcionado otro espacio de conexión de redes. Por un lado, entre los distintos Berritzegunes. Aunque todos no tienen este sistema, sí han participado de su desarrollo aprovechando los elementos que más se han ajustado a sus necesidades. Por otro lado, existe una red de centros que nosotras mismas hemos asesorado, que funcionan con este sistema. En este momento la red está constituida por más de sesenta centros de Infantil, Primaria y Secundaria públicos del País Vasco.

Para terminar este punto, hay que indicar que en el campo de las herramientas útiles para conectar redes, la evolución en el uso de las nuevas tecnologías ha sido muy significativo en nuestros equipos, tanto en el uso interno de gestión y trabajo en equipo como en el externo con centros, otros Berritzegunes o servicios educativos.

6. Cómo nos evaluamos

Vamos finalizando nuestra comunicación y lo vamos a hacer con este epígrafe que, aunque lo dejamos para el final, en verdad lo tenemos en cuenta desde el principio.

Con ello queremos decir que, para el diseño del nuevo plan anual, comenzamos en septiembre revisando las ideas registradas en la memoria de final de curso. Esta herramienta es muy sencilla e insiste sobre todo en las ideas o propuestas de mejora a las cuales hay que dar forma para que se conviertan en una referencia real para desarrollar durante el nuevo curso.

Por otro lado, a cierre de cada trimestre, además de las reuniones de los equipos de centro y la actualización de la herramienta «contrato de centro», desde la dirección, revisamos con cada asesoría los registros de la aplicación general y contrastamos referencias e ideas o preocupaciones en torno al trabajo que se está realizando.

En febrero, realizamos un balance en el que nos fijamos básicamente en la evolución de las acciones de mejora y de los indicadores de los distintos procesos.

En abril, cada dos cursos, tenemos una auditoría interna. Las responsables de este proceso hacen una revisión exhaustiva de la marcha del sistema y lo completan con entrevistas a cada uno de los miembros del equipo y con un informe que nos orienta perfectamente hacia la mejora.

En mayo, seleccionamos los centros a los que vamos a solicitar que nos evalúen. Esta es una acción de mejora de este mismo curso. Hemos decidido que en lugar de pedir todos los años a todos los centros su opinión

respecto al funcionamiento de nuestro servicio, lo vamos a hacer a lo largo de cuatro años. Como siempre, esta iniciativa ha sido consultada y respaldada por las direcciones de los centros. Además, hemos simplificado totalmente la herramienta de evaluación que no es más que el ya citado «contrato de centro» para que nos evalúen lo que realmente hemos hecho y lo hagan las personas que han estado implicadas en las distintas iniciativas.

Finalmente, en julio, realizamos la memoria. Por un lado, tenemos abundante información recogida durante todo el curso —de ahí que la evaluación no está solo al final—. Por otro, nos gusta dedicar un tiempo a la reflexión de toda esa información para plantearnos los nuevos retos, los nuevos compromisos y las nuevas ilusiones para seguir una vez más conectando redes.

Proyecto Avatar: formación de docentes de Secundaria en el uso didáctico de mundos virtuales

Tiberio Feliz Murias, Sonia M.ª Santoveña Casal

Resumen:

El Proyecto Avatar es un proyecto europeo en el que participan cinco universidades europeas y afronta el desarrollo de las competencias metodológicas y pedagógicas para el uso didáctico de los mundos virtuales en los docentes. Estos entornos pueden utilizarse como una herramienta de enseñanza innovadora a la vez que fomentan el aprendizaje colaborativo.

Palabras clave:

proyecto europeo, mundos virtuales, Educación Secundaria, formación continua de docentes.

1. Introducción

El proyecto AVATAR *(Added Value of teAching in a virTuAl woRld)* es un proyecto europeo en el que participan cinco universidades europeas y afronta el desarrollo de las competencias metodológicas y pedagógicas para el uso didáctico de los mundos virtuales en los docentes. Estos entornos, como el conocido *Second Life*, pueden utilizarse como una herramienta de enseñanza innovadora, al tiempo que incorpora el aprendizaje colaborativo y un enfoque apoyado en el aprender haciendo.

El objetivo principal del proyecto es estudiar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en diversos países europeos, diseñar una estrategia de formación en y con los mundos virtuales, experimentar la

formación con grupos de docentes de Secundaria de diversos países y evaluar la calidad e impacto del curso.

El proyecto proporciona un diseño experimentado del curso con diferentes tipos de estrategias didácticas aplicables a las diversas áreas del currículum, los resultados del impacto de la formación y los instrumentos de validación de la propuesta.

A lo largo de estas páginas se ofrece una descripción del proyecto AVATAR y del curso de formación que se está diseñando para el profesorado de las escuelas de Secundaria.

2. Presentación del proyecto AVATAR

Se ha observado una necesidad evidente de formación del profesorado en el uso de herramientas virtuales, y especialmente en mundos virtuales, necesarias para el desarrollo de la práctica docente. Varios estudios indican que existe un deficitario uso de las TIC en las escuelas europeas de Secundaria. El proyecto *Added Value of Teaching in a Virtual World* (AVATAR, valor añadido de la enseñanza en un mundo virtual) se diseña y desarrolla con el objetivo de aumentar el uso de las TIC en la educación y proporcionar a los profesores nuevas herramientas pedagógicas y metodológicas. AVATAR ofrece una oportunidad a profesores y estudiantes para desarrollar capacidades profesionales relacionadas con las TIC.

AVATAR, es un proyecto financiado por la Comisión Europea, perteneciente al programa Comenius, del *Lifelong Learning Programme* (Programa de Aprendizaje a lo largo de la vida).

El programa Comenius es un proyecto multilateral, centrado en Infantil, Primaria y Secundaria. Tiene como finalidad fundamental promover y difundir planes de estudios, cursos de formación de profesorado, materiales

y metodologías didácticas, entre otras. En definitiva sus prioridades se concretan en las siguientes (FOR. COM, 2009b:1-4)[1]:

Prioridad 1: mejora de la motivación para aprender y aprender a aprender

Prioridad 2: desarrollo de una serie de enfoques para la enseñanza y el aprendizaje para apoyar a las competencias clave «transversales».

Prioridad 3: gestión escolar.

Prioridad 4: aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística.

Prioridad 5: mejorar la alfabetización.

Prioridad 6: contenidos educativos digitales y servicios.

El proyecto AVATAR se centra en la prioridad 6, el desarrollo de contenidos digitales y servicios, basada en la necesidad de promover y reforzar las aptitudes de los docentes, así como sus conocimientos para realizar un uso adecuado de los contenidos educativos digitales y las tecnologías ofertadas. Bajo esta prioridad, el proyecto debe centrarse en el desarrollo, diseño y difusión de materiales, cursos y métodos pedagógicos innovadores, basados en contenidos digitales, que tengan como objetivo la mejora de la enseñanza en las escuelas.

1. FOR.COM (2009b). Summary of the Project Idea Avatar: Project Proposal (Abstract).

AVATAR, se lleva a cabo bajo la coordinación y gestión del Consorzio FOR.COM (Italia) y con la colaboración de siete socios: FH Joanneum University of Applied Sciences (Austria), Burgas Free University (Bulgaria), University of Southern Denmark (Dinamarca), Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), University of Hertfordshire Higher Education Corporation (UK) y SOPHia In Action Consulting (Italia).

2.1. Objetivos del proyecto

- Detectar y seleccionar, a través de la investigación comparativa, un mundo virtual que nos ofrezca un enriquecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Diseñar y ofrecer un curso introductorio de capacitación (en inglés) en la enseñanza de mundo virtual dirigido a profesores de enseñanza secundaria a través de un e-learning.
- Proporcionar a los profesores nuevas alternativas didácticas y métodos de enseñanza que complemente sus clases.
- Proporcionar apoyo técnico y didáctico y formación específica a los profesores a través de todo el proceso.
- Facilitar que cada profesor diseñe un proyecto o trabajo de laboratorio virtual con relación a un tema específico.
- Implantar y desarrollar un plan de trabajo con un grupo de alumnos.
- Evaluar la viabilidad y eficacia de la metodología implantada y el mundo virtual utilizado.

Los **objetivos operativos** son los siguientes (FOR.COM, 2009b:4)[2]:

- Apoyar el desarrollo de contenidos innovadores basados en las TIC, contenidos, servicios, pedagogías y prácticas de aprendizaje permanente.
- Aumentar la calidad y la dimensión europea de la formación del profesorado.
- Apoyar las mejoras de los planteamientos pedagógicos y la gestión escolar.

2.2. Características generales

Algunos datos interesantes a tener en cuenta son (FOR.COM, 2009b:4)[3]:

Fechas: diciembre de 2009-noviembre de 2011 (finaliza el 30 de noviembre de 2011).

Duración: máximo de 24 meses (el proyecto se incluirá dentro de un plazo de 24 meses).

Financiación: 300.000 euros en dos años (el 75% de la financiación total la realiza la CE). El importe total del proyecto es de 400.000 euros.

Destinatarios: instituciones de Educación Secundaria.

2. FOR.COM (2009b). Summary of the Project Idea Avatar: Project Proposal (Abstract).
3. FOR.COM (2009b). Summary of the Project Idea Avatar: Project Proposal (Abstract).

2.3. Fases de desarrollo

El proyecto se desarrolla a través de dos fases principales: investigación y experimentación (FOR.COM, 2009b)[4]:

2.3.1. Fase 1: Investigación

En un primer momento se realizará un estudio comparativo sobre las diferentes plataformas existentes en el mercado y sus posibilidades didácticas; por ejemplo, Second Life. Sobre la base de los resultados de la investigación, se definirán:

a) Selección de una plataforma virtual (mundo virtual) .

b) Directrices de una metodología didáctica, con referencia exclusiva a las orientaciones diferentes para la enseñanza del mundo virtual.

2.3.2. Fase 2: Experimentación

Se diseñará un curso para profesores sobre la enseñanza y la metodología didáctica en un mundo virtual. La formación será on-line en una de las plataformas seleccionadas y estará relacionada con contenidos didácticos de los mundos virtuales y la gestión y construcción de objetos virtuales y laboratorios. Además, durante el curso, los profesores elaborarán un proyecto de trabajo, una aplicación práctica de los contenidos aprendidos en relación con un tema específico de enseñanza de su materia. Será un proyecto de trabajo para aplicarlo directamente en el aula con su alumnado. Después de varios meses de experimentación, los resultados obtenidos serán evaluados para conocer la eficacia de su metodología didáctica.

4. FOR.COM (2009a). Project Management Handbook, versión 1.0.

Los resultados determinarán si el proyecto ha contribuido a mejorar la práctica docente y si se puede considerar un producto adecuado para ser utilizado en la educación secundaria en el ámbito europeo.

2.4. Organización, liderazgo y trabajo en equipo

La coordinación y gestión del proyecto lo lleva a cabo el Consorzio FOR.COM. Desde el Consorzio se coordina sobre la base de un proceso de toma de decisiones consensuado y una comunicación horizontal entre todos los socios participantes, con el objetivo de garantizar un resultado exitoso y enriquecedor del proyecto (FOR.COM, 2009a:9)[5].

La estructura organizativa del proyecto prevé diferentes roles y funciones de acuerdo a las necesidades y características específicas de cada actividad del proyecto, donde cada socio será responsable de la realización de sus tareas, compartir información, informar y evaluar los resultados obtenidos y la eficacia de su papel dentro del proyecto. Todos los socios son responsables de informar de sus gastos financieros y administrativos en relación con el acuerdo de consorcio y el plan de trabajo.

El proyecto se ha organizado en paquetes de trabajo [work packages (WP)] y se ha especificado un líder por cada uno de ellos. El liderazgo implica que el socio tiene que coordinar la actividad entre todos los participantes de ese paquete de trabajo: recogerá la información de cada socio, la difundirá, asegurará el intercambio de información, solicitará las actividades a cada participante para garantizar la realización de las actividades en las fechas previstas.

5. FOR.COM (2009a). Project Management Handbook, versión 1.0.

Los paquetes de trabajo son los siguientes (FOR.COM, 2009b:5-15)[6]:

- WP1. Gestión WP 1: For.Com (líder).
- WP 2. Investigación y didáctica: Univ. Reino Unido.
- WP 3. Tecnológico de diseño y producción: Univ. Dinamarca.
- WP 4. Experimentación: Univ. Austria.
- WP 5. Difusión: For.Com.
- WP 6. Calidad y evaluación: UNED.
- WP 7. Explotación: Univ. Bulgaria.
- **WP1: Gestión**. El objetivo de este paquete de trabajo es garantizar una gestión eficiente del proyecto en general y de cada una de las actividades que se llevan a cabo, dentro del tiempo designado y teniendo en cuenta las condiciones económicas y normativas.
- **WP2: Investigación y didáctica**. El primer paso del proyecto es el desarrollo de un conjunto de investigaciones que nos garanticen el conocimiento de la plataforma virtual más adecuada para ser utilizada durante la experimentación, conocer la metodología didáctica y el programa de formación más eficiente.

6. FOR.COM (2009b). Summary of the Project Idea Avatar: Project Proposal (Abstract).

- **WP 3: Diseño y producción tecnológica, que se desarrolla en dos fases:**

1.ª) Diseño. Creación de equipo tecnológico, identificación de los requisitos y la estructura de la plataforma, definición de la estructura y secciones de la plataforma, dotación de la plataforma de *e-learning*, desarrollo de las directrices y los flujos de trabajo para producir los objetos de aprendizaje para la plataforma de *e-learning*, identificación de la ubicación y de los requisitos del V-laboratorio, diseño y localización del V-laboratorio, y construcción y ubicación del V-laboratorio.

2.ª) Producción. Producción de objetos de aprendizaje para la plataforma de *e-learning* y de contenidos y materiales didácticos para las actividades en la plataforma de *V-learning*.

- **WP 4: Experimentación.** En un primer momento se llevará a cabo la selección de los usuarios y posteriormente se impartirá el curso de formación y el proceso de experimentación dentro de **Second Life**.

1.° Selección de usuarios: alrededor de cien profesores entre todos los socios. Todos los participantes seleccionarán profesores; por tanto, será necesario promover el curso de formación entre las escuelas situadas en cada país socio.

2. Formación del profesorado y experimentación en *Second Life*. El curso estará dividido en dos partes principales:

  – Primera parte: enseñar conocimientos teóricos (metodología para enseñar en un mundo virtual, una visión global sobre las plataformas virtuales y sus características) y prácticos (habilidades básicas para construir objetos en el mundo virtual).

– Segunda parte: los profesores realizarán y experimentarán el proyecto del trabajo con sus estudiantes.

- **WP 5: Difusión.** Paquete de trabajo relativo a la difusión de todas las actividades de promoción del proyecto, sus propósitos y objetivos y la participación de los interesados clave en el proyecto a gran escala. Su objetivo prioritario es conseguir el consenso, en relación a las actividades del proyecto, entre los protagonistas locales principales, como son: administraciones de escuelas públicas, asociaciones de profesores y asociaciones de estudiantes. Además, se busca proveer a estos actores clave de información relativa a la calidad, relevancia, efectividad y los resultados de las iniciativas logradas.

- **WP 6: Calidad y evaluación.** La evaluación se plantea como un proceso continuo, que se distribuye a cabo a lo largo de todo el proyecto. Este paquete de trabajo conlleva el diseño y desarrollo de cada uno de los instrumentos de evaluación, así como su aplicación. Se evaluarán las actividades que se van realizando a lo largo del proyecto y los resultados obtenidos al final del mismo

- **WP 7: Explotación.** El plan de explotación consiste en el establecimiento de estrategias y actividades específicas que promuevan el desarrollo de la metodología y de las actividades más allá de la fecha oficial de finalización.

3. *Second Life:* un mundo virtual en educación

El *V-learning* o aprendizaje virtual nos proporciona un espacio de aprendizaje colaborativo en red. La integración de recursos virtuales en 3D abre nuevas posibilidades para promover el aprendizaje activo y colaborativo.

Nos facilita una simulación de la realidad que facilita la implantación de procesos de enseñanza basados en el aprender haciendo. Además, los entornos virtuales pueden ofrecernos una verdadera oportunidad para intentar atender todos los estilos de aprendizaje que presentan nuestros alumnos, aumentar el aprendizaje en las diferentes materias que configuran el currículum de la Educación Secundaria.

Desde AVATAR se entiende como mundo virtual «[…] un entorno simulado destinado a sus usuarios para habitar e interactuar a través de avatares (representación digital, foto o gráfico). Estos avatares son usualmente descritos como textuales, bidimensionales, tridimensionales o representaciones gráficas, si bien son posibles otras formas (auditiva y táctil, sensaciones, por ejemplo). Algunos, pero no todos, los mundos virtuales permiten múltiples usuarios» (FOR.COM, 2009b:2)[7].

Son numerosos los proyectos que han planteado metodologías didácticas basadas en las pedagógicas de los entornos 3D. En España, encontramos varias iniciativas. Desde proyectos formativos destinado a niños hospitalizados, hasta iniciativas universitarias y, por supuesto, aplicaciones destinadas a la Educación Secundaria.

El proyecto *Educación en Mundos Virtuales 3D*, de finales de 2006 hasta principios de 2009, de la Universidad de Barcelona se pone en marcha con el objetivo de diseñar un curso en Second Life, como entorno virtual de formación y aprendizaje, para los estudiantes de la Universidad (Muras)[8].

En el ámbito de Educación Secundaria podemos destacar el desarrollado en el IES de Formación Profesional *La Guineueta* en Barcelona. Desde noviembre de 2001 a junio de 2003, llevaron a cabo el proyecto *3DeL*

7. FOR.COM (2009b). Summary of the Project Idea Avatar: Project Proposal (Abstract).

8. MURAS, M. A. Proyecto *Educación en Mundos Virtuales 3D*. En http: //www.learningreview.com/educacion-y-mundos-virtuales-3d/1190-experiencia-de-formacion-en-second-life.

Standardising ICT training, financiado por la Comisión Europea a través de la *eLearning Initiative* de la Comisión Europea. Los especialistas en 3D y en la formación *e-learning* desarrollaron un programa de aprendizaje aplicado a la ingeniería, la construcción y los medios audiovisuales (3DEL Standardising ICT Training)[9].

La Universidad de Granada utilizó *Second Life* para su proyecto «Arquitectura en el universo online: proyecto innovación docente», que tenía como objetivo que los profesores y estudiantes de proyectos de la Escuela Técnica Superior de Arquitectura mejoraran su formación al ampliar la complejidad de sus trabajos prácticos en proyectos por medio de la inmersión en simulaciones de entornos territoriales y sociales muy cercanas a las de la realidad y trasunto de ella (Arquitectura en el universo Online: proyecto innovación docente)[10].

El Proyecto Prometeo de la Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico y la Universidad de Sevilla, con apoyo del entorno *Second Life*, han venido desarrollando variedad de acciones dirigidas a reforzar el uso de las TIC en la formación de formadores (Proyecto Prometeo)[11].

A partir del estudio comparativo realizado entre los diferentes proyectos que se ha desarrollado en los últimos años en los países participantes, se concluyó que el mundo virtual más utilizado y con mejores resultados es *Second Life* y que, por tanto, sería el entorno que se utilizaría en la fase de formación y experimentación. Second Life fue desarrollada por Linden Lab en 2003.

9. Proyecto 3DEL Standardising ICT Training. En: http: //www.xtec.es/3del/angles/index.htm.

10. Arquitectura en el universo online: proyecto innovación docente. En: http: //www.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/aprende_usar/calendario/Biblioteca-Campus_virtual_en_Second_Life [Consultado: 02-06-2010]

11. Proyecto Prometeo. En: http://prometeo3.us.es/publico/jsp/rapf.jsp?mn=18 and http: //prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/index.htm [última consulta: 2 de junio de 2010].

Algunas de las posibilidades que nos ofrece la plataforma es: explorar el entorno libremente, conocer a otros usuarios, relacionarnos, colaborar en actividades individuales y/o de grupo, entre otras. Cada uno de nosotros es representado por un avatar que en Second Life es considerado un residente, es decir, un usuario de la plataforma que interactúa con el resto por medio de su avatar.

En líneas generales, pretendemos que el proyecto facilite la adquisición de herramientas pedagógicas y técnicas a los profesores para impartir docencia en un entorno en 3D. La utilización de un mundo virtual en Educación Secundaria puede facilitarnos la interacción con los estudiantes y, a la vez, ofrecernos un componente motivador y estimulante del proceso de aprendizaje.

4. Programa del curso

Veamos en qué va a consistir la formación del profesorado. La falta de uso de las TIC en la enseñanza es un asunto predominante en los centros de Educación Secundaria en toda Europa. El curso AVATAR está destinado a reforzar el nivel de uso de las TIC en la Educación Secundaria y facilitar a los docentes estrategias herramientas pedagógicas innovadoras.

Los mundos virtuales, como *Second Life*, se pueden utilizar como una herramienta innovadora para docentes y educadores y garantizar una enseñanza eficiente, capaz de ofrecer a los alumnos las competencias claves en las diferentes materias, al tiempo que incorpora el aprendizaje colaborativo y un enfoque de aprendizaje activo.

4.1. Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje del curso AVATAR son:

- Desarrollar habilidades en el uso de recursos de la web social, así como de mundos virtuales como *Second Life*.
- Desarrollar una comprensión más profunda de estos medios y sus usos con respecto a los escenarios de aprendizaje.
- Adquirir conocimientos de métodos de enseñanza, buenas prácticas y didácticas que puedan utilizarse en los mundos virtuales.
- Identificar y reflexionar sobre la eficacia de los resultados de diferentes actividades de aprendizaje llevadas a cabo en diferentes experiencias.
- Diseñar estrategias, actividades y recursos para el aprendizaje en diferentes asignaturas en los mundos virtuales.
- Integrar los mundos virtuales como un medio innovador en la enseñanza diaria.
- Llevar a cabo experiencias de los mundos virtuales con los alumnos.
- Evaluar el uso didáctico de los mundos virtuales en las aulas.

4.2. Requisitos previos para participar en el curso

Para a participar en el curso AVATAR, los solicitantes deben estar en activo como profesores Educación Secundaria y estar en disposición de trabajar con los alumnos en *Teen Second Life.*

Los participantes también deben tener acceso a ordenadores adecuados y conexiones a Internet para el uso de *Second Life.*

Los docentes que puedan utilizar *Teen Second Life* podrán participar con un permiso escrito del director. Se dispondrán las indicaciones en la plataforma de *e-learning.*

4.3. Perspectivas de aprendizaje del curso

El curso se apoya en tres perspectivas básicas de aprendizaje, a saber, el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje mediante la reflexión y el aprendizaje activo. Esto significa que el trabajo del curso girará en torno a:

- Las actividades de grupo que permitan a los participantes aprender de ellos mismos, creando un ambiente de aprendizaje que facilite tanto aprendizajes formales como informales.
- Las actividades que animan a los participantes a reflexionar sobre sus propias experiencias de aprendizaje que les permitan establecer y perseguir metas personales de aprendizaje pertinentes para su situación específica.
- El trabajo práctico que permite a los participantes explorar mundos virtuales y obtener información de primera mano sobre las potencialidades y dificultades de los mundos virtuales para la enseñanza y aprendizaje.

4.4. Metodología

El curso se impartirá a través de dos plataformas —*e-learning y v-learning*— y será una combinación de actividades individuales y grupales, con tutorías y ejercicios prácticos. Se utilizará *Second Life* para la realización de los cursos con los profesores participantes y estos usarán *Teen Second Life* con sus alumnos.

El grupo de docentes de cada país será moderado por un coordinador del propio equipo del proyecto AVATAR, experto en los mundos virtuales, que se comunicará con ellos en su lengua materna. Por otra parte, algunas actividades serán transnacionales y la reflexión se llevará a cabo en inglés.

4.5. Evaluación

Los participantes recibirán el certificado de participación si realizan de forma adecuada el 80 por ciento de las actividades del curso.

4.6. Módulos del curso

Inicialmente, el curso tiene nueve módulos previstos:

- Introducción. Acceso a la plataforma de *e-learning* y presentación del curso.
- Introducción al *e-learning*. Socialización y funciones de la plataforma de *e-learning*.
- Introducción al *v-learning*. Acceso a *Second Life*, adquisición de competencias básicas y acceso a recursos de apoyo en *Second Life*.

- *V-learning* (I). Búsqueda, grupos y comunicación en *Second Life*.
- *V-learning* (II). Creación básica de objetos en *Second Life*.
- *V-learning* (III). Creación avanzada de objetos en *Second Life*.
- Didáctica del *v-learning*.
- Seminario de *v-learning*.
- Proyecto de aprendizaje.

4.7. Descripción de las actividades el curso

4.7.1. Introducción

La finalidad general del módulo es introducir a los participantes en el curso, sus metas y objetivos, así como proporcionar una visión general del programa y acceder a la plataforma de *e-learning*.

Extensión del módulo. El módulo toma de 1 a 2 horas, debiendo estar concluido a más tardar el domingo 23 de enero de 2011.

Los objetivos del módulo de introducción son los siguientes:

1. Conocer los contenidos y objetivos del proyecto.
2. Familiarizarse con el programa del curso.

3. Compartir información de contacto entre los participantes del curso.

4. Acceder a la plataforma de *e-learning*.

Contenido del módulo. Este módulo proporcionará:

- Una introducción al curso AVATAR, el programa del curso, actividades, trabajo en proyectos, profesores, recursos, información de contacto y los requisitos del curso.
- Una visión general de las diferentes tecnologías que se utilizarán durante todo el curso, para que el participante se sienta confiado y preparado para el curso de trabajo que tenemos por delante.
- Directrices para utilizar la plataforma de *e-learning* y claves personales de identificación de usuario para que los alumnos puedan prepararse y aprender a acceder a la plataforma de *e-learning* antes de la entrega del primer módulo.

Actividades de enseñanza y aprendizaje. El módulo se hará a través de correo electrónico y de la plataforma de *e-learning:*

Tarea 1: Ingresar a la plataforma de *e-learning* y publicar un mensaje en el foro de bienvenida.

Tarea 2: Leer el programa del curso así como el plan de actividades del curso. Publicar una contribución sobre sus expectativas hacia el curso en su blog de curso.

Recursos: currículum del curso, organigrama del curso y calendario de actividades, todos ellos disponibles en la plataforma digital.

Evaluación. El módulo se considerará aprobado si los participantes acceden a la plataforma de *e-learning* y realizan las tareas 1 y 2.

4.7.2. Introducción al e-learning

La finalidad de este módulo introductorio al *e-learning* es introducir al participante en el curso de la plataforma de *e-learning* y sus características para que desarrollen las competencias prácticas en el uso de la plataforma de *e-learning*. El propósito es, además, permitir a los participantes y tutores empezar a conocerse.

Extensión del módulo: el módulo está previsto para cinco horas. Se llevará a cabo a partir del 24 al 30 de enero de 2011.

Los objetivos del módulo de introducción al *e-learning* son los siguientes:

1. Explorar las características y funciones de la plataforma electrónica y familiarizarse con ellas.

2. Completar el perfil personal en la plataforma de *e-learning*.

3. Introducirse en el aula virtual de cada país y asegurarse de la correcta puesta a punto de los ordenadores para acceder a *Second Life*.

4. Familiarizarse con la ayuda y las características del curso.

5. Socializarse dentro del grupo virtual.

6. Realizar tareas básicas con cada herramienta.

Contenido del módulo:

- Plataforma de herramientas y usos.
- Navegación. Posibilidades dentro de la plataforma.
- Realización de tareas en la plataforma de *e-learning*, como edición del perfil, publicación de comentarios en el foro, acceso a los recursos disponibles y blogs.

Actividades de enseñanza y aprendizaje. El módulo será realizado a través de la plataforma de *e-learning*. La mayoría de las actividades serán autónomas y habrá tutoriales para que los participantes las realicen a su propio ritmo. Sin embargo, el tutor realizará encuentros síncronos con los participantes con el chat y las sesiones del aula virtual.

Habrá guías y un foro de ayuda y apoyo en el uso de las posibilidades de la plataforma de *e-learning*.

Tarea 1: Búsqueda de guías para familiarizarse con el contenido.

Tarea 2: Crear un perfil siguiendo el modelo dado y activarlo en la plataforma de *e-learning*.

Tarea 3: Presentación a los demás participantes mediante la publicación de contribuciones en el foro Café.

Tarea 4: Leer las contribuciones de los demás participantes y los tutores en el foro Café y comentar los que le parecen especialmente interesantes o relevantes.

Tarea 5: Participar en una sesión de chat con el resto de participantes y con el tutor.

Tarea 6: Participar en una sesión de aula virtual para conocer a sus compañeros participantes y su tutor. Conocer la información sobre los requisitos de la *Second Life* en el equipo.

Recursos: guías y foros.

Evaluación. Este módulo se considerará aprobado cuando el participante haya creado y activado su perfil personal, haya contribuido al foro Café y haya participado en un chat y en una sesión de aula virtual.

4.7.3. Introducción al *v-learning*

El propósito del módulo de Introducción al *v-learning* es introducir a los participantes del curso en la plataforma de *v-learning (Second Life)* para que desarrollen las habilidades básicas necesarias para utilizar el entorno, así como para poder tener acceso a los recursos de apoyo de diferentes *Second Life*.

El módulo tendrá una extensión de cinco horas. Se llevará a cabo del 31 de enero al 6 de febrero de 2011.

Los objetivos del módulo de Introducción al *v-learning* son los siguientes:

1. Introducirse en *Second Life* y sus características.

2. Desarrollar las competencias básicas del uso de *Second Life*.

3. Habilitar *Second Life* en los equipos individuales.

4. Crear un avatar para su uso en el curso.

5. Unirse al grupo del proyecto en *Second Life*.

6. Cumplimentar la información de usuario de *Second Life* en su perfil en la plataforma de *e-learning*.

Contenido del módulo:

- *V-learning*.
- Desplazamiento y navegación en mundos virtuales.
- Edición de la apariencia del avatar.
- Comunicación con otros avatares.
- Interacción con el mundo virtual y con los objetos dentro de ella.
- Registro para obtener una cuenta con *Linden Lab*. Creación de un avatar.
- Descarga, instalación y configuración del visor *Second Life 2*.

Actividades de enseñanza y aprendizaje. Se entregarán a través de la plataforma de *e-learning* y la plataforma de *v-learning*. Los participantes pueden seguirlo a su propio ritmo. Para acelerar el proceso de familiarización con *Second Life*, los participantes del curso entrarán en *Second Life* y completarán este módulo tan pronto como sea posible.

Tarea 1: Ver el vídeo de presentación Introducción a las plataformas mundo virtual. Escribir en el *blog* del curso sobre sus expectativas para convertirse en un habitante de *Second Life*.

Tarea 2: Registrarse para obtener una cuenta con *Linden Lab* y crear un avatar.

Tarea 3: Descargar, instalar y configurar el visor de *Second Life 2*.

Tarea 4: Experimentar los distintos movimientos, tareas y competencias de comunicación. Realizar un recorrido por una de las islas de bienvenida de *Second Life*.

Con el fin de aprender a usar *Second Life*, *Linden Lab* ha creado un número de islas de bienvenida para servir como espacios de tutoría para los recién llegados a *Second Life*. Muchas veces son manejadas por usuarios más experimentados que ofrecen su ayuda de forma voluntaria. En estas islas principiantes, se aprenden las nociones básicas de cómo controlar su avatar e interactuar con el ambiente. Al completar el tutorial, los participantes se agregarán al grupo del proyecto Avatar en *Second Life*.

Tarea 5: Experimentar los límites de los mundos virtuales (tareas imposibles).

Recursos: guías sobre la plataforma de *e-learning*, vídeo y tutoriales.

Evaluación. El módulo se considerará aprobado cuando el participante haya completado las tareas 1 a 5.

4.7.4. Módulo intermedio de *v-learning*: búsqueda, grupos y comunicación

El propósito del módulo intermedio de *v-learning* es que los participantes tengan un conocimiento más profundo de cómo utilizar y gestionar los diferentes perfiles de la comunidad de *Second Life*, para ampliar su conocimiento en el uso de *Second Life*, sus habilidades prácticas y la confianza con *Second Life*.

El módulo tendrá una extensión de cinco horas. Se llevará a cabo desde 7 al 13 de febrero de 2011.

Los objetivos del módulo intermedio de *v-learning* son los siguientes:

1. Crear y administrar grupos.

2. Gestionar la comunicación entre grupos e individuos, incluyendo cómo configurar llamadas de voz.

3. Buscar y encontrar los lugares, objetos y personas a través de la búsqueda y las funciones del mapa de *Second Life*.

4. Experimentar el uso de *Second Life*.

Contenido del módulo:

- Desarrollo de habilidades prácticas.

- Conocimientos para el uso de *Second Life*.
- Beneficios del uso de las herramientas de la comunidad de *Second Life*: búsqueda, grupos y comunicación.
- Establecimiento de grupos.
- Contenidos compartidos, tanto dentro como fuera del mundo virtual.

Actividades de enseñanza y aprendizaje. Los participantes tendrán acceso al módulo a través de la plataforma de *v-learning*. El módulo consta de dos partes:

En la primera parte un tutor enseña y guía a los participantes a practicar con las herramientas de la comunidad con una serie de tareas prácticas. En la segunda parte del módulo, los participantes estarán obligados a utilizar sus habilidades recién adquiridas para salir y explorar por su cuenta lo que *Second Life* les ofrece, mientras permanecen en contacto a través de las herramientas de la comunidad.

Tarea 1: Participar en una visita guiada a lugares en *Second Life* que cumplan con fines educativos (por ejemplo, museos, galerías de arte).

Tarea 2: Actividad del grupo. En grupos, elegir un segundo lugar y explorarlo. Capturar imágenes, crear y compartir estos puntos de referencia a través de la wiki de clase en la plataforma de *e-learning*.

Tarea 3: Describir y reflexionar sobre sus experiencias en el wiki de clase.

Recursos: lista de lugares en *Second Life* utilizados con fines educativos, wiki de la plataforma de *e-learning*.

Evaluación. El módulo se considerará aprobado cuando los participantes hayan creado sus propias wikis y compartan sus experiencias de exploración de *Second Life*.

4.7.5. Módulo avanzado de *v-learning*: creación básica de objetos

El propósito del módulo avanzado de *v-learning* es la creación básica de objetos y que los participantes conozcan mejor cómo el entorno virtual de *Second Life* es creado y mantenido por sus usuarios, así como introducirse en la interfaz de construcción y desarrollar algunas habilidades básicas de creación de objetos.

El módulo tendrá una extensión de cinco horas. Se llevará a cabo del 14 al 27 de febrero de 2011.

Los objetivos del módulo avanzado de creación básica de objetos son los siguientes:

1. Conocer cómo se crean los objetos en *Second Life*.
2. Aprender a manejar la interfaz del menú Generar.
3. Crear un objeto *multi prim (multi prim linked object)* en *Second Life*.

Contenido del módulo:

- Creación de contenido simple en *Second Life* utilizando las herramientas de construcción y texturas disponibles en el mundo.

- Desarrollo adicional de la experiencia del participante en el uso de *Second Life* en general.

Actividades de enseñanza y aprendizaje. Los participantes tendrán acceso a este módulo a través de la plataforma de *v-learning*. En *Second Life*, un tutor introducirá el menú Generar y hará una pequeña demostración de las herramientas de creación de objetos, donde los participantes recibirán un conjunto de tareas para completar la creación de objetos bajo su orientación y apoyo. Los participantes dispondrán de una colección de texturas para esta actividad.

Recursos: directrices adicionales, audio y vídeo tutorial para la creación básica de objetos virtuales disponibles en la plataforma de *e-learning*.

Evaluación. El módulo se considerará aprobado con la participación satisfactoria en las tareas de construcción.

4.7.6. Módulo avanzado de *v-learning*: creación avanzada de objetos

El propósito de este módulo avanzado de *v-learning* es mejorar el conocimiento de los participantes en el funcionamiento interno de *Second Life* y objetos de su creación mediante el uso de diferentes scripts pre-generados y técnicas avanzadas de texturizado.

El módulo tendrá una extensión de cinco horas. Se llevará a cabo del 28 de febrero al 6 de marzo de 2011.

Los objetivos del módulo avanzado de creación de objetos son los siguientes:

1. Comprender los elementos necesarios para crear objetos avanzados en *Second Life*.

2. Realizar objetos programados mediante secuencias de comandos existentes.

3. Utilizar técnicas avanzadas de texturizado, incluyendo cómo aplicar SLSM *(Second Life Shared Media)* a una básica *(prim).*

4. Encontrar y cargar texturas e imágenes de Internet.

Contenido del módulo:

- Secuencias de comandos avanzados y objetos en *Second Life*.
- Secuencias de comandos pre-generados y guión.
- Imágenes, texturas y sonidos. Búsqueda y carga en *Second Life* para su uso en construcciones.

Actividades de enseñanza y aprendizaje. Los participantes tendrán acceso a este módulo a través de la plataforma de *v-learning*. En *Second Life*, un tutor introducirá las características avanzadas de construcción de *Second Life* y ofrecerá un conjunto de tareas de creación de objetos para que completen los participantes con la orientación y el apoyo del tutor. Los participantes dispondrán de varios tutoriales para su uso en estas tareas de construcción, así como una pequeña cantidad de *linden dollars* (moneda de *Second Life*) para cargar imágenes, si es necesario.

Recursos: webs de recursos, directrices extras, audios y tutoriales avanzados de objetos virtuales disponibles en la plataforma de *e-learning*.

Evaluación. El módulo se considerará aprobado con la participación satisfactoria en las tareas avanzadas de construcción.

4.7.7. Módulo de didáctica en *v-learning*

El propósito del módulo de didáctica en *v-learning* es introducir a los participantes en las posibilidades didácticas de los mundos virtuales y proporcionar a los profesores una comprensión de lo que los mundos virtuales y juegos masivos online multiusuario son y cómo se utilizan. El trabajo se centrará en *Second Life* en particular y cómo se puede utilizar en contextos educativos.

El módulo durará tres horas por semana durante cinco semanas. Se llevará a cabo a partir del 31 de enero hasta el 6 de marzo de 2011.

Los objetivos del módulo de didáctica en *v-learning* serán:

1. Conocer diferentes planteamientos didácticos para la enseñanza y el aprendizaje en un mundo virtual.

2. Reflexionar autónomamente sobre las teorías presentadas en el curso en lo que respecta a la enseñanza pertinente y problemas de aprendizaje y enfoques.

3. Aplicar las teorías didácticas y métodos del curso para sus propias clases.

Contenido del módulo: teorías sobre mundos virtuales y sus usos: la didáctica y el potencial de aprendizaje de los mundos virtuales y otros campos relacionados, como la investigación, juegos.

Actividades de enseñanza y aprendizaje. Los participantes tendrán acceso a este módulo a través de la *v-learning* y *e-learning*. Estará formado por una combinación de tutor y presentaciones, con debates tanto en *Second Life* como en la plataforma de e-learning.

Tarea 1: Participar en debates sobre la educación y los mundos virtuales. Ver las presentaciones sobre la plataforma de *e-learning*. Escribir una entrada de blog en su blog personal sobre el debate.

Tarea 2: Realizar el comentario de un libro que sea pertinente o presentación de su propia elección.

Recursos:

- AVATAR best practice in Education report y vídeos sobre la plataforma *E-learning.*
- Campbell, Chris (2009). Learning in a different life: Pre-service education students using an online world. *Journal of Virtual Worlds Research*, vol. 2, n.° 1: Pedagogy, Education and Innovation in 3-D Virtual Worlds, April 2009.
- De Freitas, Sara & Neumann, Tim (2009). The use of 'exploratory learning' for supporting immersive learning in virtual environments. *Computers & Education* 2009, 52 (2).
- Shaffer, David Williamson (2006). How Computer Games Help Children Learn. Palgrave MacMillan.
- Lim, Kenneth (2009). Editor's Corner: The Six learnings of Second Life: A framework for designing curricular interventions in-world. *Journal of Virtual Worlds Research*, vol. 2, n.° 1: Pedagogy, Education and Innovation in 3-D Virtual Worlds.

- Presentaciones de VWBPE *(Virtual Worlds Best Practices in Education)*, disponibles en http://business.treet.tv/shows/bpeducation.

- La Sociedad Internacional para la Tecnología en la Educación (ISTE) dispone de charlas en *Eduverse* que también puede vale la pena visitar en http://business.treet.tv/shows/istetalks.

- Un libro de libre elección del participante, elegido en una lista de referencias en la plataforma de *e-learning.*

Evaluación. El módulo se considerará aprobado cuando el participante ha participado en las actividades del módulo de manera satisfactoria y ha enviado su comentario, ya sea de un libro o de una presentación de VWBPE/ISTE en el foro.

4.7.8. Seminario de *v-learning*

El propósito del seminario de *v-learning* es proporcionar a los participantes los conocimientos teóricos y prácticos adicionales de los usos educativos de *Second Life* mediante la presentación de conferenciantes sobre ambientes educativos en *Second Life*.

El módulo tendrá una extensión de una hora por semana durante cinco semanas. Se llevará a cabo del 31 de enero al 6 de marzo de 2011.

Los objetivos del seminario de *v-learning* son proporcionar a los participantes una fuente opcional de entrada con presentaciones de varios conferenciantes que participen activamente en la comunidad educativa en *Second Life.*

Contenido del módulo: conocimientos adicionales teóricos y prácticos de los usos educativos de *Second Life*. Charlas, exposiciones y debates por y con usuarios educativos veteranos de *Second Life*.

Actividades de enseñanza y aprendizaje. Los participantes tendrán acceso a este módulo a través de la plataforma de *v-learning*. Las presentaciones se harán en forma de docencia, debates y foros.

Recursos: lista de las actividades en la plataforma de *e-learning*.

Evaluación. El módulo es opcional y se participa de forma voluntaria.

4.7.9. Proyecto de *v-learning*

El propósito del proyecto de *v-learning* es que los participantes utilicen los conocimientos y competencias adquiridas en los módulos 1 a 8 para desarrollar y llevar a cabo un curso de *v-learning* con sus propios alumnos (o un grupo de alumnos seleccionados). Los tutores ayudarán a los participantes en el proceso.

El módulo durará 50 horas. Las actividades se realizarán del 14 de marzo al 17 de mayo de 2011.

Los objetivos del proyecto de *v-learning* son:

1. Diseñar un curso de mundos virtuales.

2. Adquirir conocimientos y práctica de la función docente en los mundos virtuales.

3. Familiarizarse con la red de *Teen Second Life* como plataforma segura para los alumnos menores de 18 años.

4. Reflexionar y evaluar los enfoques de aprendizaje para los mundos virtuales y los resultados cuando se aplica en la práctica.

Contenido del proyecto:

- Características y funciones de la red de *Teen Second Life.*
- Diseño y realización de cursos de mundos virtuales.
- Evaluación de cursos de mundos virtuales y experiencias de aprendizaje para los profesores y alumnos.

Actividades de enseñanza y aprendizaje. Se considerará lo que se ha aprendido en los módulos 1 a 8. Deberá elegirse lo que le gustaría incluir en el curso con mundos virtuales, su diseño de curso, alumnos, tema y nivel.

Tarea 1: Escribir una entrada de *blog* en el curso de *blog* en la plataforma de *e-learning* y compartir sus pensamientos con los demás participantes.

Tarea 2: Leer el *blog* de los demás participantes y averiguar si algunos de ellos tienen ideas similares a las suyas. Formar un equipo, si procede.

Tarea 3: Diseño de un curso de mundos virtuales para una de sus clases utilizando la red de *Second Life* como plataforma en mundos virtuales.

Tarea 4: Llevar a cabo el curso con sus alumnos.

Tarea 5: Evaluar el curso con sus alumnos y escribir un post en su blog y las experiencias de sus alumnos.

Recursos: plantillas de diseño, recursos de apoyo y ayuda; encuesta electrónica, blog.

Evaluación. El módulo se pasa cuando el participante ha diseñado, aplicado y evaluado su propio curso.

5. Conclusión

El proyecto AVATAR es un proyecto europeo que comenzó en diciembre de 2009 y continuará hasta noviembre de 2011. Tiene como objetivo y principal finalidad el desarrollo de competencias que faciliten la práctica docente en un entorno virtual 3D completamente innovador. En el proyecto participan cinco universidades europeas y afronta el desarrollo de las competencias metodológicas y pedagógicas para el uso didáctico de los mundos virtuales en los docentes.

El procedimiento de trabajo implica una organización en siete paquetes de trabajo que integran las diferentes actividades de desarrollo del proyecto y que se desarrollan sobre la base de la colaboración e interacción permanente entre los socios participantes.

El proyecto se desarrolla a través de dos fases principales: investigación y experimentación. Especialmente nos interesa destacar la fase de experimentación, en la que se realizará primero la selección de los profesores participantes en el proceso de formación y experimentación.

Posteriormente se impartirá el curso de formación y el proceso de experimentación dentro de Second Life. Cada país podrá seleccionar alrededor de veinte profesores.

El proceso formativo, principalmente, consistirá en una formación teórica, relativa a la metodología para enseñar en un mundo virtual, una visión global sobre las plataformas virtuales y sus características, y práctica que busca la puesta en marcha y el desarrollo de competencias relativas al manejo y construcción de objetos en el mundo virtual. En la segunda parte, de experimentación, los profesores realizarán y experimentarán el proyecto de trabajo con sus estudiantes.

respecto al funcionamiento de nuestro servicio, lo vamos a hacer a lo largo de cuatro años. Como siempre, esta iniciativa ha sido consultada y respaldada por las direcciones de los centros. Además, hemos simplificado totalmente la herramienta de evaluación que no es más que el ya citado «contrato de centro» para que nos evalúen lo que realmente hemos hecho y lo hagan las personas que han estado implicadas en las distintas iniciativas.

Finalmente, en julio, realizamos la memoria. Por un lado, tenemos abundante información recogida durante todo el curso —de ahí que la evaluación no está solo al final—. Por otro, nos gusta dedicar un tiempo a la reflexión de toda esa información para plantearnos los nuevos retos, los nuevos compromisos y las nuevas ilusiones para seguir una vez más conectando redes.

Conclusiones

Dentro de los modelos de gestión, todas las contribuciones han girado en torno a dos ejes: el plurilingüismo y las TIC.

El centro educativo adquiere gran relevancia, como eje vertebrador de la formación; el hacer que la oferta formativa sea lo más abierta y amplia posible es otro de los elementos comunes de los modelos de formación de las diferentes ofertas institucionales.

Se plantea la formación en el contexto de un centro autónomo con la integración de acciones formativas en el contexto general de la planificación de un centro. Es destacable la progresiva descentralización de la gestión de la formación. El centro educativo se entiende como el eje vertebrador de los planes de formación en torno a los cuales se conforman los proyectos educativos de centros, con la ayuda de los equipos pedagógicos y de los formadores (ICE).

En la sociedad del conocimiento del siglo XXI en la que vivimos, el gran uso de las redes informáticas como herramienta de gestión y como conexión de redes unificando proyectos de centro es otro de los aspectos más recurrentes dentro de este bloque temático.

Existe unanimidad en que la transferencia de la formación al aula es fundamental para la mejora de los resultados de los alumnos. Los equipos directivos deben liderar propuestas de mejora basadas en datos específicos, reales, como son las evaluaciones de diagnóstico, etc. A partir de esos datos reales se genera una necesidad de autoevaluación y de instaurar procesos de calidad como planes de mejora a un nivel más general, en definitiva, afianzar la cultura de la evaluación, tanto interna como externa.

Se ha resaltado también la importancia de un sistema de tutorización continua para el profesorado novel, acompañado de una base normativa.

Entre los indicadores de éxito de la oferta formativa figuran, en primer lugar, la implicación del profesorado en actividades de aprendizaje similares a las que emplearía con el alumnado y fomentar el intercambio de experiencias entre el profesorado afín a una misma problemática. A partir de estos indicadores, se propone desarrollar unos ámbitos de actuación con líneas prioritarias que abarcarían desde el desarrollo de las competencias básicas, la atención a la diversidad, el tratamiento de la convivencia, el desarrollo de Escuela 2.0, el liderazgo, satisfacer necesidades educativas especiales, la formación de tutores para el profesorado novel, proyectos de innovación, etc.

Otro de los modelos presentado fue el de competencia profesional del profesorado para la planificación estratégica y el ajuste de la formación a las necesidades y demandas, desarrollando, mediante un trabajo participativo de toda la red de formación, un modelo de competencias profesionales del profesorado, definiendo diez competencias y cuarenta aspectos competenciales. La intención es que los centros, equipos y profesores realicen a medio plazo, planificada y secuencialmente, el itinerario formativo adecuado que los lleve de su diagnóstico competencial actual al nuevo, de alta cualificación profesional, necesario para afrontar con éxito los nuevos retos y demandas del sistema educativo.

Una propuesta de intervención para mejorar el desarrollo de las funciones del director en el centro educativo ha sido presentada a través de cinco subámbitos: pedagógico (potenciando la mejora de la calidad educativa), administrativo y económico (desarrollando una gestión administrativa que favorezca el funcionamiento del centro en cada uno de sus ámbitos), organizativo (revitalizando la estructura de funcionamiento del centro,

etc.), relacional (implantando un clima de trabajo adecuado) y de equipo directivo (con espíritu de servicio y entrega basado en un estilo de dirección participativo y pedagógico), fomentando la contribución social y la construcción de una cultura colectiva basada en el liderazgo al servicio del centro.

Y para concluir, se repite la constante del acercamiento de la formación a los centros, núcleo central de la formación. Y al hilo del *leit motiv* del congreso «Conectando Redes», deberíamos combinar las dos perspectivas en la concepción de red: por un lado la de «telaraña» y, por otro, la de red de trapecio o soporte de la propia red de formación.

Bibliografía

Alonso, M. (2009). Definición de las líneas estratégicas del centro. *Organización y gestión educativa,* 2, I-VIII.

Antúnez, S. (1993). *Claves para la organización de centros docentes*. Barcelona: Horsori/ICE. Universidad de Barcelona.

Arquitectura en el universo online proyecto innovación docente. En: http: //www.uc3m.es/portal/page/portal/biblioteca/aprende_usar/calendario/Biblioteca-Campus_virtual_en_Second_Life [Consultado: 02-06-2010].

Ayerbe, M. (1995). *Los valores en el desarrollo del directivo*. San Sebastián: Universidad de Deusto.

Ballester, L.; Orte, C.; Oliver, J. L. y March, M. *Metodología para el trabajo socioeducativo en red*. IV Congreso estatal del/a educador/a social.

Campo, A. (2010). *Herramientas para equipos directivos.* Madrid. Wolters Kluver.

Cano García, E. (2007). *Las competencias de los docentes. El desarrollo de competencias docentes en la formación del profesorado.* Colección Conocimiento Educativo. Serie: Aula permanente. Ministerio de Educación y Ciencia.

Castells, M. (1997). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura.* Volumen I: *La sociedad red.* Madrid: Alianza Editorial.

Castillo Trigo, Raúl (2008). *El trabajo en red. Reflexiones desde una experiencia*. Foro de Bienestar Social 2008. Diputación Foral de Alicante.

Comisión Europea. Subprograma Comenius del Programa *Lifelong Learning Programme*. Puede consultarse en: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc84_en.htm [Consultado: 01-06-2010].

Comisión Europea. *Educación en Mundos Virtuales 3D*. Accesible en http://www.learningreview.com/educacion-y-mundos-virtuales-3d/1190-experiencia-de-formacion-en-second-life [Consultado: 01-06-2010].

Consejo Escolar de Euskadi (2009). *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos de Euskadi*. Bilbao: Vascograf.

Curso de formación para el desempeño de la función directiva, modalidad a distancia. Apuntes y documentación del CPR I Murcia, marzo de 2000.

Direcció General D'Innovació i Formació del Professorat, Conselleria d'Educació i Cultura de Les Illes Balears. Pla de formació permanent del professorat de les Illes Balears 2008-2012.

Direcció General D'Innovació i Formació del Professorat, Conselleria d'Educació i Cultura de Les Illes Balears. Programa de formació permanent del professorat. Curs 2009-2010.

Dirección General de Calidad, Innovación y Formación del Profesorado (2008). *Modelo de Formación del Profesorado Castilla y León. Dit (Documento inicial de trabajo)*. Junta de Castilla y León.

Dorado Perea, C. (2006). El trabajo en red como fuente de aprendizaje: posibilidades y límites para la creación de conocimiento. Una visión crítica. *Educar*, 11-24.

Eléxpuru, I.; Yániz, C. y Villardón, L. (2008). Desarrollo del liderazgo de servicio a través de los valores. En A. Villa (Coord.), *Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos.* Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento.* Barcelona: Paidós.

FOR.COM (2009a). Project Management Handbook. Version 1.0.

FOR.COM (2009b). Summary of the Project Idea Avatar: Project Proposal (Abstract).

Friedman, L. M. (1999). The Horizontal Society. *New Haven.* Yale University Press. Revisado por Herbert M. Kritzer. Department of Political Science. University of Wisconsin-Madison en *Law & Politics Book Review.* Herbert Jacob (Ed.). Vol. 9, N.° 11, 482-485.

Gairín, J. (1996). *La organización como contexto y texto para la intervención educativa.* Madrid: La Muralla.

Gairín, J. (s.f.). *Planteamientos institucionales en los centros educativos.* Madrid: Curso de formación para equipos directivos. Subdirección General de Formación del Profesorado. MEC.

Gairín, J. y Antúnez, S. (1993). *Organización escolar. Nuevas aportaciones.* Barcelona: PPU.

Gairín, J. y Darder, P.(1994). *Organización de centros educativos. Aspectos básicos.* Barcelona: Praxis.

García, R. J. (2004). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas.* Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

Gates, B. (1995). *Camino al futuro.* Barcelona: McGraw-Hill.

González Corrales, J. (2008). *El trabajo en red.* Programa de Educación para la Salud en las Universidades Populares de Extremadura.

High Level Group on Multilingualism (2007). *Final Report.* Commission of the European Communities. [Documento de Internet disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireport_en.pdf. Último acceso 27-05-2010].

Jonnaert, P. H. et al. (2006). *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente.* ORÉ (Observatorio de Reformas Educativas) UQÀM/Montréal/BIE, septiembre 2006.

Junta de Andalucía (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una Política Lingüística para la Sociedad Andaluza.* Consejería de Educación [Documento de Internet disponible en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/html/portal/com/bin/contenidos/B/InnovacionEInvestigacion/ProyectosInnovadores/Plurilinguismo/Portada/1182945265640_wysiwyg_plan.pdf. Último acceso 27-05-2010].

Keating, D. P. (1988). Byrnes' reformulation of Piaget's formal operations: Is what's left what's right? *Developmental Review,* 8, 376-384.

Lasagabaster, D. y Ruiz de Zarobe, Y. (2010). *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training.* Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Lieberman, A. y Grolnick, M. (1996). Networks and Reform in American Education. *Teacher College Record,* 98 (1), 745.

Maura Reus, Rafael (2006), L'ús de les TIC a les nostres aules. *Revista del Col·legi de doctors i llicenciats de les Illes Balears,* 18, 17 a 21.

Montoso, C. *Importancia de la formación en el sistema educativo. El profesor, pieza clave en la implantación de las TICs para la consecución de los nuevos retos para la enseñanza*. II Congreso Nacional de Formación del Profesorado en Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Muras, M.A. Proyecto *Educación en Mundos Virtuales 3D.* En: http: //www.learningreview.com/educacion-y-mundos-virtuales-3d/1190-experiencia-de-formacion-en-second-life [Consultado: 02-06-2010].

Nonaka, I. y Takeuchi, N. (1995). *La organización creadora de conocimiento: como las compañías japonesas crean la dinámica de la innovación.* Oxford University Press.

Pascual Granell, V. (2006). *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencia.* Valencia: Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

Pereda, V.; Poblete, M. y García, A. (2008). Representaciones, motivaciones, y necesidades de formación de directivos y directivas de los centros educativos de Bizkaia (Proyecto Remoandi). En A. Villa (Coord.),

Innovación y cambio en las organizaciones educativas. V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos. Bilbao: ICE Universidad de Deusto.

Perrenoud P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Grao.

Portal AVATAR. Puede consultarse en: http://www.avatarproject.eu/avatar/.

Proyecto *3DEL Standardising ICT Training*. En: http: //www.xtec.es/3del/angles/index.htm [Consultado: 02-06-2010].

Proyecto *Campus Virtual 3D*. Accesible en http://spdece07.ehu.es/actas/Santanach.pdf [Consultado: 03-06-2010].

Proyecto *Prometeo*. En: http: //prometeo3.us.es/publico/jsp/rapf.jsp?mn=18> and http: //prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/index.htm [Consultado: 02-06-2010].

Rizo, M. (2006). *Redes. Una aproximación al concepto.* Ponencia recogida en el III Encuentro Internacional de Promotores y Gestores Culturales. Guadalajara, 2005.

Ruiz, R. (Ed.) (1990). Official Languages and Language Planning. En Adams, K. y Brink, D. *Perspectives on Official English.* New York: Mouton de Gruyter.

San Isidro, X. (2009a). CLIL, un nuevo horizonte en la formación del profesorado. *LACLIL, North America*, 213, 04. [Documento de Internet disponible en http://biblioteca.unisabana.edu.co/publicaciones/index.php/laclil/index. Último acceso 27-05-2010].

San Isidro, X. (2009b). As seccións bilingües: integrando linguas «a través» do currículo. En San Isidro, X. (Ed.) *CLIL: Integrando Linguas a través do Currículo.* Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

Santos, M.A. (1994). *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar.* Archidona (Málaga): Aljibe.

Schleicher, A. (2005). *La mejora de la calidad y de la equidad en la educación: retos y respuestas políticas.* Madrid: Fundación Santillana.

Scholze, T. (2007). *COMNET project, competentes for networking.*

Teixido, J. (2008). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. En Fernández, R. y García, J. (Coord.), *Competencias profesionales para la dirección de los centros escolares. XVIII jornadas estatales de F.E.A.E.* Albacete: Gráficas Cano.

Trujillo, F. (2009). O Proxecto Lingüístico de Centro. En San Isidro, X. (Ed.), *CLIL: Integrando Linguas a través do Currículo.* Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Xunta de Galicia.

Tsuda, Y. (1994). The Diffusion of English: its Impact on Culture and Communication. *Keio Communication Review* 16, 49-16.

Tsuda, Y. (2008). The Hegemony of English and Strategies for Linguistic Pluralism: Proposing the Ecology

of Language Paradigm. En M. K. Asante, Y. Miike, & J. Yin (Eds.). *The Global Intercultural Communication Reader.* Nueva York: Routledge, 167-177.

Wright, S. (2004). *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalism.* Nueva York: Palgrave MacMillan.

Xunta de Galicia (2010a). Orden del 17 de marzo de 2010 de apertura de centros públicos en horario no lectivo. *Diario Oficial de Galicia* [Documento de Internet disponible en http://www.edu.xunta.es/web/node/939. Último acceso 27-05-2010].

Xunta de Galicia (2010b). Decreto 79/2010, do 20 de maio, para o plurilingüismo no ensino non universitario de Galicia. *Diario Oficial de Galicia* [Documento de Internet disponible en http://www.edu.xunta.es/web/node/939. Último acceso 27-05-2010].

De la investigación y la reflexión a la formación

Índice

1. Competencias del profesorado en Europa

1.1. ¿Qué competencias específicas debería reunir un profesor europeo para la realización de buenas prácticas?

1.2. Competencias reales y competencias deseadas. Proceso de investigación y resultados.

1.3. Análisis comparativo de las competencias del profesorado europeo.

2. Formación de centro: el mejor camino hacia la mejora de las prácticas docentes en los centros

3. Educar por competencias en la escuela del siglo XXI

4. La mejora de las competencias profesionales docentes desde las asesorías de formación del profesorado

5. Soñando con una formación para tod@s entre tod@s. Proceso de adecuación del proyecto del CPR de Ceuta a la sociedad de la información y la comunicación, desde una perspectiva dialógica

6. La creación y gestión del conocimiento en la formación del profesorado: trabajando en cooperación

Índice

7. El uso del vídeo como herramienta de análisis para la formación y mejora de la práctica docente

8. La integración de las TIC en la Educación Secundaria como recurso para innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje

9. Conclusiones

10. Bibliografía

Competencias del profesorado en Europa (I)

¿Qué competencias específicas debería reunir un profesor europeo para la realización de buenas prácticas?

Cristina Adrover Adrover, Onofre Ferrer Rivera, Miquel Martorell Fullana, Antonio Sureda Gomila, Maria Isabel Gayà Martínez y Maria Antònia Guardiola Ribot

Resumen:

Se expone el proceso seguido en colaboración con otros centros europeos para establecer qué competencias específicas debería reunir un profesor europeo para la realización de buenas prácticas, competencias reales/competencias deseadas y un análisis comparativo de las competencias del profesorado europeo.

Palabras clave:

competencias del profesorado, formación permanente, competencias básicas, competencias deseadas, competencias asumidas, competencias adquiridas, competencias europeas, cuestionario de competencias, proyecto COPE.

1. Introducción

Desde que el Consejo Europeo de Lisboa en el 2000 determinó las competencias básicas que deberían adquirir los ciudadanos/as mediante su aprendizaje a lo largo de la vida, las políticas europeas están incrementando el número de funciones y responsabilidades educativas y formativas del profesorado con el objetivo de desarrollar las competencias necesarias para poner en práctica un currículum propio de la sociedad del conocimiento.

La incorporación de las competencias básicas como elemento organizador del sistema educativo lleva implícita la modificación de un aspecto fundamental del aprendizaje: la metodología de enseñanza. La docencia debe estar centrada en el alumnado, pasando este a tener un papel activo dentro del proceso educativo, que tendrá mucho que ver con su actuación mediante la intervención y participación en el trabajo del aula. Significa, pues, un cambio de actitud del profesor y una transformación profunda de su actuación en el proceso de enseñanza. El profesorado tendrá que compartir protagonismo con el alumnado y entender que su misión no se limita a la mera transmisión de conocimientos, si no que tiene que gestionar los medios necesarios para que el alumno los descubra y sea capaz de aplicarlos a su vida cotidiana. El profesor tendrá que saber manejar los instrumentos y las técnicas para generar la participación del estudiante y crear mecanismos de motivación para que este actúe de forma dinámica y participativa en la clase y en la sociedad.

Pero el trabajo por competencias implica que el profesor necesita dominar nuevas aspectos para que el alumno asimile las competencias que les puedan convertir en ciudadanos partícipes en una sociedad «mutante». Estas responsabilidades del profesorado implican un dominio básico de las tecnologías de la información y de la comunicación, la adquisición de habilidades de gestión y administración de centros educativos y/o empresas, la capacidad de integrar el alumnado con necesidades educativas especiales en los centros, el dominio de las habilidades sociales necesarias para la integración del alumnado de distintas culturas y afrontar con éxito la gestión de la convivencia en el centro.

Observando programas de formación del profesorado de las distintas comunidades, y evidentemente el propio de las Islas Baleares, vemos que no existe una idea común sobre qué competencias específicas debe tener el profesorado para aplicar ese cambio tan fundamental, ni existía un estudio claro que determinara las competencias que actualmente posee y las que deben ser mejoradas o imbuidas mediante los distintos programas y acciones de la formación permanente.

Esta situación nos movió a iniciar un proyecto europeo de investigación sobre competencias del profesorado: Competences of Professional Educators in Europe (COPE). El proyecto multilateral está integrado por la Universitat de les Illes Balears y el Centre de Professorat de Manacor (coordinador del proyecto), por España, la Universiteit Twente y el Saxion Hogescholen de Holanda, el CVU Jelling de Dinamarca, el centro de formación permanente de TCEI Gdansk y la Universidad de Gornoslaska Wyzsza Szkola Pedagogiczna Myslowicach (GWSP), la Universitatea din Bucuresti y el centro de profesores Casa Corpului didactic Bucuresti, y la Universidad de Hogskolen I Bergen de Noruega. Todas estas instituciones están dedicadas a la formación inicial y a la formación permanente del profesorado.

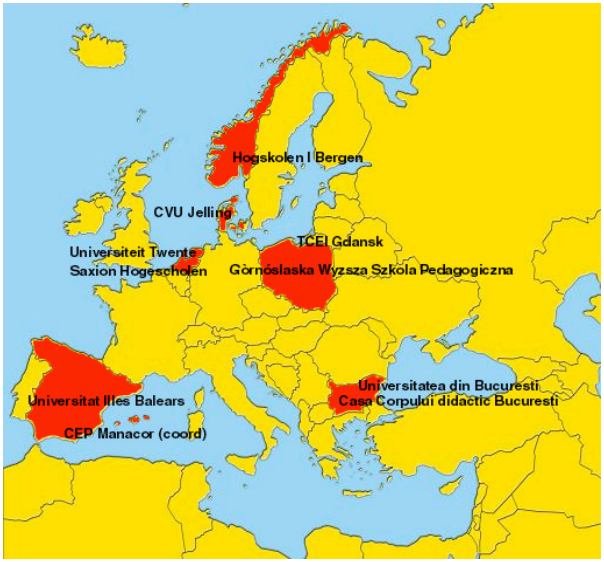


Figura 1. Distribución geográfica de los participantes en el proyecto COPE.

2. Las competencias a lo largo de la vida en la Comunidad Europea

El punto de partida del proyecto consistió en una fase de búsqueda e investigación sobre las competencias que debería adquirir el profesor/a para desarrollar la tarea educativa en la Europa actual. Para ello era necesario establecer una base teórica sobre competencias específicas del profesorado para confeccionar el cuestionario de aplicación del mismo.

Establecimos unas relaciones entre las competencias básicas a lo largo de toda la vida y las competencias específicas de la labor profesional del docente.

En cuanto a las primeras, pudimos constatar que no existe una total coincidencia entre las competencias básicas de Lisboa, según el *Diario Oficial de la Unión Europea* de 30 de diciembre de 2006, y las de los distintos países europeos. A modo de ejemplo, véase la tabla 1.

Se puede observar que las diferencias no aparecen solo a modo de redacción de texto, sino también a modo de sentido y tendencia. Esta característica de distinción no aparece únicamente en la mayoría de los países europeos, sino también en algunas comunidades autónomas. Igualmente se estimó que la competencia en lengua materna y la competencia matemática son intrínsecas y adquiribles en los estudios de profesorado de cada país, por lo que se acordó el uso de estas seis:

- Competencia de comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencia social y cívica.
- Sentido de la iniciativa, espíritu emprendedor y creatividad.
- Conocimiento y expresión cultural.

Estas seis son las competencias básicas necesarias estimadas para el docente en todos los países de la Comunidad.

3. Las competencias docentes según el proyecto de investigación Competences of Professional Educators in Europe (COPE)

Aparte de las competencias vistas de forma global a desarrollar durante toda la vida, el consorcio COPE estima que existen una serie de capacidades que el docente debe poseer para la buena práctica.

Competencias clave *(según DOUE)*	**COMPETENCIAS BÁSICAS EN ESPAÑA**
Comunicación en la lengua materna Comunicación en lenguas extranjeras	Competencia lingüística en comunicación
Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	Competencia matemática
Competencia digital	Competencia en tratamiento de la información y TIC
Aprender a aprender	Aprender a aprender
Competencias sociales y cívicas	Competencia social y ciudadana
Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	Iniciativa y espíritu emprendedor
Conciencia y expresión culturales	Competencia artística y cultural
	Conocimiento e interacción con el mundo natural

Tabla 1. Cuadro comparativo de las competencias básicas europeas y españolas.

Se agrupan las competencias docentes en:

- Competencia interpersonal.
- Competencia pedagógico-didáctica.
- Competencia de reflexión y propio desarrollo.
- Competencia para acceder a información.

El consorcio interpreta cada una de ellas de la siguiente forma:

Competencia interpersonal: el docente con buena capacidad de relación interpersonal es aquel que comunica y coopera efectivamente con los compañeros y alumnos, creando un buen ambiente de trabajo y potenciando la autonomía del alumnado.

Competencia pedagógico-didáctica: el docente con una buena capacidad pedagógica y didáctica es aquel que ofrece a sus estudiantes un aprendizaje seguro y eficaz a través de una metodología participativa y les ofrece un desarrollo social y emocional en el marco de una escuela inclusiva.

Competencia de reflexión y propio desarrollo: el docente con una buena capacidad para la reflexión y el propio desarrollo es aquel que a menudo tiene en cuenta sus pensamientos y puntos de vista sobre su propia competencia profesional a lo largo de su vida, y la actualiza con su práctica docente.

Competencia informativa: el docente con una buena capacidad informativa es aquel que tiene conocimientos sobre habilidades y procedimientos para acceder y divulgar información sobre la educación europea y las

formas de trabajar de cada país. La relación entre la interacción de las competencias, básicas y específicas, puede observarse en la figura 2.

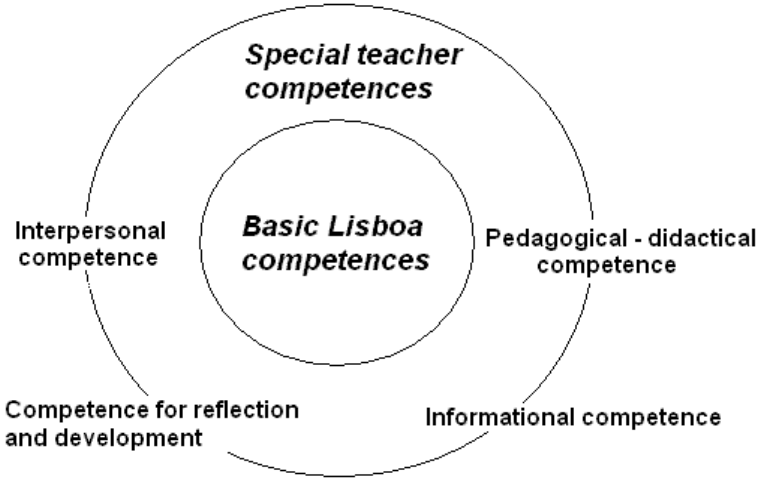


Figura 2. Integración de las competencias básicas y las competencias docentes.

Partiendo de las competencias básicas como eje y referente, relacionamos estas con las competencias docentes del profesor, teniendo en cuenta que las del círculo interno siempre están vinculadas con las del círculo externo. Por ejemplo, la competencia de comunicación en lengua extranjera se utiliza para relacionarse con compañeros y alumnos cercanos y de otros centros de países de Europa (competencia interpersonal).

Para determinar las capacidades a evaluar en el profesorado de cada uno de los países europeos implicados en el consorcio, procedimos a un cruce relacional de los dos grandes grupos, competencias básicas y docentes, resultando el cuadro resumen que se muestra en la tabla 2, en la que nos aparecen 24 capacidades que se estima conveniente y necesario que el docente europeo debe poseer para una buena práctica.

Tal como aparece en la tabla, analizando horizontalmente y por competencias básicas, la **competencia lingüística de comunicación en lenguas extranjeras** que debe poseer el profesor/a europea debe centrarse en estas cuatro capacidades:

- Comunicarse con eficacia en inglés con compañeros y alumnos.
- Enseñar materias no lingüísticas en lengua extranjera.
- Participar y contribuir a las prácticas reflexivas en un entorno de habla de lengua extranjera.
- Tener acceso y compartir información en una variedad de medios de comunicación.

En la **competencia** denominada **digital** incluimos el dominio de las tecnologías de la comunicación y de la información digital; el profesor debe ser capaz de:

- Utilizar recursos electrónicos y digitales en la comunicación y cooperación con los compañeros docentes.

- Utilizar recursos digitales con una metodología eficaz en su práctica en el aula.
- Colaborar y utilizar métodos de comunicación electrónicos para dar apoyo a la discusión y la reflexión.
- Acceder y utilizar información a través de medios de comunicación medios electrónicos.

Para poseer una competencia de **aprender a aprender,** sin duda la competencia más transversal, el profesor tendrá que ser:

- Capaz de promover procesos de aprendizaje cooperativos y colectivos.
- Capaz de basar su práctica docente con nueva información pertinente y con la investigación.
- Capaz de aplicar recursos para reflexionar sobre una lección ya aplicada, incorporando mejoras.
- Capaz de acceder y de proporcionar información para apoyar el aprendizaje de los alumnos.

En cuanto a la **capacidad social y cívica del docente**, se habrá de formar en que domine las habilidades necesarias para ser:

- Capaz de participar de una forma eficaz y constructiva en la vida social y laboral.
- Capaz de ajustar y desarrollar sus prácticas docentes según regulaciones locales.
- Capaz de reflexionar sobre competencias sociales y cívicas.
- Capaz de situar y utilizar documentos socioeducativos.

Para poder **enseñar y divulgar el sentido de la iniciativa, del espíritu emprendedor y de la creatividad**, el docente deberá ser:

- Capaz de liderar e implicar a compañeros en proyectos creativos.
- Capaz de aplicar creativamente métodos pedagógicos en la escuela inclusiva.
- Capaz de utilizar la reflexión para apoyar la mejora y el desarrollo creativo.
- Capaz de contribuir al desarrollo y a las mejoras de recursos informativos.

Y en relación a la competencia relacionada con el **conocimiento y expresión cultural,** el docente europeo deberá ser:

- Capaz de entender y de responder apropiadamente a las situaciones culturales diversas.
- Capaz de proporcionar oportunidades de enseñanza y aprendizaje en un entorno cultural diverso.
- Capaz de reflexionar sobre la práctica docente de manera apropiada culturalmente.
- Capaz de acceder y proporcionar información eficaz y apropiadamente.

4. ¿Qué áreas debe atender realmente la formación permanente del profesorado?

Refiriéndonos a las capacidades que el profesor precisa en cada uno de los ámbitos específicos determinados (relaciones interpersonales en la escuela, capacidad pedagógico-didáctica, capacidad para la reflexión y el

COMPETENCIAS ESPECIALES DEL PROFESORADO COMPETENCIAS BÁSICAS DE LISBOA	**1. Competencia interpersonal**	**2. Competencia pedagógico-didáctica**	**3. Competencia para la reflexión y el propio desarrollo**	**4. Competencia informativa**
5. Comunicación en lenguas extranjeras	1. Capaz de comunicarse eficazmente en lenwgua extranjera con compañeros y alumnos	2. Capaz de enseñar materias no lingüísticas en lengua extranjera.	3. Capaz de participar y contribuir en prácticas reflexivas en un entorno de habla en lengua extranjera.	4. Capaz de acceder y difundir información en una variedad de medios de comunicación.
6. Competencia **digital**	5. Capaz de utilizar recursos electrónicos y digitales en la comunicación y cooperación con compañeros docentes.	6. Capaz de utilizar recursos digitales con una metodología eficaz en su práctica en el aula.	7. Capaz de colaborar y utilizar medios de comunicación electrónicos para dar apoyo a la discusión y a la reflexión.	8. Capaz de promover información a través de medios de comunicación electrónicos.
7. Aprender a aprender	9. Capaz de promover procesos de aprendizaje cooperativos y colectivos.	10. Capaz de basar su práctica docente con información nueva pertinente y con la investigación.	11. Capaz de aplicar recursos para reflexionar sobre una lección que ya se ha aplicado, para incorporar mejoras	12. Capaz de acceder y proporcionar información para dar apoyo al aprendizaje de los estudiantes.
8. Competencia **social y cívica**	13. Capaz de participar de una forma eficaz y constructiva en la vida social y laboral.	14. Capaz de ajustar y desarrollar sus prácticas docentes según las regulaciones locales.	15. Capaz de reflexionar sobre competencias sociales y cívicas.	16. Capaz de localizar y utilizar documentos sociales y educativos.
9. Sentido de la iniciativa, del espíritu emprendedor, y de la creatividad	17. Capaz de liderar e implicar a compañeros en proyectos creativos.	18. Capaz de aplicar creativamente métodos pedagógicos en la escuela inclusiva.	19. Capaz de utilizar la reflexión para dar apoyo la mejora y desarrollo creativos.	20. Capaz de contribuir al desarrollo y a las mejoras de recursos de información.
10. Conocimiento y expresión cultural	21. Capaz de entender y de responder apropiadamente a las situaciones culturales diversas	22. Capaz de proporcionar oportunidades de enseñanza y que aprenden en un ajuste cultural diverso	23. Capaz de reflexionar sobre las prácticas docentes de maneras culturalmente apropiada	24. Capaz de tener acceso y proporcionar información eficaz y apropiadamente.

Tabla 2. Cuadro resumen de las capacidades del profesor/a europeo.

propio desarrollo, y capacidad de gestionar la información correctamente), cabe igualmente resaltar que para cada uno de ellos la formación debe ir encaminada a mejorar los aspectos indicados en el cuadro.

4.1. Mejora de la capacidad de relación interpersonal en la escuela

Estimando que las relaciones interpersonales del profesor son fundamentales para la buena práctica, la formación deberá estar encaminada a dotar al profesor de recursos para ayudarle en cada uno de los seis campos establecidos.

En la mejora de la comunicación **eficaz en lengua extranjera** con compañeros y alumnos, será preciso establecer en el programa de formación actividades que permitan el dominio de la lengua extranjera, actividades que puede organizar el propio programa o usar vías complementarias pero que sean entendidas como actividades de formación permanente. Igualmente, en la formación inicial del profesorado deberá ser contemplado este requisito para adquirir esta competencia.

En cuanto a la capacidad de **utilizar recursos electrónicos y digitales en la comunicación y cooperación** con compañeros docentes, la formación permanente deberá contemplar en sus programas qué recursos electrónicos son convenientes para comunicarse y cooperar en la práctica reflexiva con los compañeros. Esto permitirá establecer una red de comunicación ágil y eficaz entre los docentes si se adquieren estas competencias. Igualmente, la formación del profesor debe ir encaminada a dotar de conocimientos y habilidades para este sea capaz de **promover procesos de aprendizaje cooperativo y colectivo**, así como de **participar de una forma eficaz y constructiva en la vida social y laboral.**

La capacidad de liderazgo es algo más difícil de obtener, pero la formación del profesorado deberá proveer de habilidades y recursos para que esta capacidad de liderazgo sea aceptada por el posible líder y por el

resto de la comunidad educativa. Dado que los líderes dependen del campo específico de acción, deberá formar en técnicas de **liderazgo e implicación de compañeros/as en proyectos creativos o no**.

No podemos olvidar en los programas de formación la impartición de actividades destinadas a **entender y responder apropiadamente a las situaciones culturales diversas**. Sabiendo que para entender una situación cultural es necesario conocerla, los programas de formación deberán abordar la difusión de las distintas culturas existentes en el ámbito.

4.2. Mejora de la capacidad para la reflexión y el propio desarrollo

Autoformación es un concepto utilizado muy frecuentemente y una asignatura pendiente en la formación del profesor. Si bien la autoformación depende de cada individuo, estimamos que la formación del profesorado debe dotar de unas pautas a los profesores para incentivar, potenciar y optimizar la autoformación de cada uno de ellos.

Para conseguir acceder con éxito a las fuentes de autoformación, el profesor debería ser formado para adquirir las siguientes capacidades:

- Ser capaz de participar y contribuir en prácticas reflexivas en un entorno de habla en lengua extranjera.
- Ser capaz de colaborar y utilizar medios de comunicación electrónicos para dar apoyo a la discusión y a la reflexión.
- Ser capaz de aplicar recursos para reflexionar sobre una lección que ya se ha aplicado, para incorporar mejoras.

- Ser capaz de reflexionar sobre competencias sociales y cívicas.
- Ser capaz de utilizar la reflexión para dar apoyo a la mejora y desarrollo creativos.
- Ser capaz de reflexionar sobre las prácticas docentes de manera culturalmente apropiada.

El establecimiento de foros de discusión, conferencias, etc., con el objetivo de potenciar estas capacidades, y al mismo modo la adquisición de la práctica autoformativa debe ser prioritario en las actividades de formación programadas.

4.3. Mejora de la capacidad de gestionar la información correctamente

Actualmente estamos inmersos en una sociedad que cambia a un ritmo vertiginoso. Cada vez son más los sistemas que aparecen para difundir información, lo cual provoca la necesidad de preparar a los docentes para poder gestionarla según sus necesidades y que sean capaces de transmitirla correctamente. Esta llega al usuario desde diversos canales y desde la formación del profesorado creemos conveniente trabajar y mejorar los siguientes aspectos. En primer lugar, creemos necesario incrementar la capacidad que posee el profesor/a para poder **acceder y difundir información en una variedad de medios de comunicación**. Para ello es necesario organizar actividades para dar a conocer esta gran variedad de medios que la sociedad nos ofrece.

Una vez que hemos dado a conocer dicha variedad, es necesario ofrecer al profesorado recursos para que este sea **capaz de promover dicha información a través de los diversos medios de comunicación electrónicos**, lo que implicará que el profesor/a conozca el funcionamiento de las nuevas tecnologías de la información. Este aspecto deberá ser contemplado en el diseño de las actividades de formación.

Habiendo dado a conocer al profesor/a estos nuevos recursos, se hace imprescindible que este los transmita a sus estudiantes. Es por eso que estimamos conveniente promover la capacidad que posee el docente para acceder y proporcionar información para dar apoyo al aprendizaje de los estudiantes.

Además de facilitar el acceso a ciertos campos con aspectos lúdicos y/o entretenidos del ámbito de la red informática, el docente deberá ser capaz de **localizar y utilizar documentos sociales y educativos para su uso en su práctica docente**, en la red o fuera de ella, y promover el interés de los alumnos para su búsqueda y utilización en la escuela y en su contexto social.

Y para finalizar, otro aspecto a tener en cuenta en la mejora de la capacidad informativa del docente es la propia aportación del mismo. Para ello será necesario dotarle de capacidades o instrumentos que posibiliten que sea **capaz de contribuir al desarrollo y a la mejora de recursos de información**. Dicha capacidad va estrechamente relacionada con la necesidad de formar al docente para ser capaz de **tener acceso y proporcionar información de manera eficaz y apropiada**.

4.4. Mejora de la capacidad pedagógico-didáctica del profesorado

Hasta el día de hoy, la formación del profesorado se centraba preferentemente en la acción del profesor dentro del aula. Actualmente la labor del profesor consiste en promover que el alumno gestione su propio aprendizaje. Para ello se han tenido en cuenta las seis capacidades que figuran en la tabla 2 para mejorar la transferencia al alumnado.

Las actividades de formación deberán facilitar al profesor/a la posibilidad de ser capaz de **enseñar materias no lingüísticas** en lengua extranjera, no solamente en el dominio de la capacidad lingüística anteriormente relatada, sino en la terminología propia de la materia.

Igualmente, la competencia digital debe ser trabajada para dar a conocer al profesor **los recursos digitales existentes** y su fácil acceso, convirtiéndolo en un instrumento de uso continuado en la práctica diaria del profesor. Este acceso supone el paso previo a la capacidad de **utilizar recursos digitales con una metodología eficaz en su práctica en el aula**.

El acceso a los recursos en la red es un medio más de **adquirir información**; si esta se complementa con investigación, propia o de otros, producirá un nuevo conocimiento sobre el cual el docente deberá **basar su práctica**. Esta formación en acceso y recursos digitales es fundamental en los programas de formación.

Del mismo modo, para mejorar la formación pedagógica didáctica del profesorado, los programas de formación deben contemplar el desarrollo de la capacidad de ajustar y desarrollar sus **prácticas docentes en sintonía con las normas y costumbres locales,** lo que implica una inclusión de las mismas en las actividades formativas del profesorado.

Ser capaz de aplicar creativamente métodos pedagógicos en la escuela inclusiva es un objetivo que actualmente ya estamos incorporando en nuestros programas de formación y va relacionado con la capacidad de proporcionar oportunidades de enseñanza en un ajuste cultural diverso. No resulta este tan novedoso en los planes de formación, pero debe ser contemplado para no quedar en segundo plano.

5. Conclusiones

Después del estudio realizado por las diversas instituciones a lo largo de estos dos años, llegamos a la conclusión de que estas 24 capacidades son las que debería poseer un buen docente. A partir de aquí nuestro estudio

consiste en determinar qué capacidades de estas 24 son las que poseen los actuales profesores/as europeos/as y cuáles son las que deben poseer para desarrollar las buenas prácticas. Establecer los ítems era el punto de partida para la investigación sobre las capacidades sentidas y las capacidades deseadas en educación, y esta es la base de la investigación realizada por el proyecto COPE, que se expone detalladamente en la siguiente comunicación: «Competencias del profesorado en Europa (II). Competencias reales y competencias deseadas. Proceso de investigación y resultados».

Si estas competencias se corroboran con el proceso de investigación, estimamos que la detección de necesidades de formación del profesorado, así como los planes de formación inicial y permanente, tanto en España como en Europa, han de sufrir un cambio vital en su enfoque y aplicación. Así, como hemos expresado anteriormente, el sistema educativo se ha visto envuelto en un cambio importante a lo largo de estos años. Los objetivos de los mismos deben orientarse a cómo adquirir o mejorar algunas de estas capacidades según las necesidades detectadas, de otra manera entenderíamos la educación por competencias como un aspecto al margen de la formación del profesorado.

La formación permanente es la clave para ayudar a romper el individualismo que sufren las aulas, los docentes y los centros educativos, incorporando nuevas metodologías, elementos y recursos.

El perfil del asesor o formador de formadores debe ser modificado si realmente queremos trabajar en competencias, dado que el nuevo formador debe disponer de las competencias mencionadas anteriormente.

Competencias del profesorado en Europa (II)

Competencias reales y competencias deseadas. Proceso de investigación y resultados.

Miquel Martorell Fullana, Antonio Sureda Gomila y Magdalena Genovart Rosselló

1. Introducción

El Programa Comenius tiene por objeto primordial el reforzar la dimensión europea en el campo de la educación en todos sus campos: infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos. Entre los proyectos financiados destacan los proyectos multilaterales dirigidos hacia la elaboración, la promoción y la difusión de unas mejores prácticas en materia de educación, así como la aplicación de nuevos métodos y elaboración de materiales didácticos, derivados de procesos de investigación. También se promueve de forma destacada desarrollar, promover y difundir cursos de formación para el profesorado a nivel europeo.

El proyecto en el que participa el CEP de Manacor, titulado Competences of professional educators in Europe (COPE), se desarrolla en el marco del programa Comenius con el objetivo de investigar las competencias de los docentes en la Europa de la sociedad del conocimiento, siguiendo las directrices de la cumbre de Lisboa 2000. Se realiza en colaboración con las siguientes entidades: el centro de profesorado de Manacor, la Universidad de las Islas Baleares, las Universidades de Twente y Saxion (Holanda), la Universidad de Jelling (Dinamarca), la Universidad de Bergen (Noruega), las Universidades de Bucarest y Mysloviche (Polonia) y los centros de profesorado CCD Bucarest (Rumanía) y TCEI Gdansk (Polonia).

En un espacio caracterizado por la diversidad multicultural y multilingüe, con sistemas educativos diferenciados, se inició la investigación con el estudio y análisis de las competencias propias (que cree que posee el profesorado) y las deseadas (que cree que debería poseer) en la comunidad educativa de cada país participante en el proyecto. Una vez obtenidos, analizados y contrastados los resultados, se detectaron las principales necesidades formativas en cada una de las competencias que debe reunir el profesorado europeo.

El objetivo principal del presente artículo consiste en dar a conocer el proceso de investigación, recogida de resultados, síntesis y conclusiones seguidas para determinar las competencias que debe poseer un profesor/a en activo para una buena práctica educativa en Europa. La cual está basada en metodologías participativas, en el alumno como protagonista del proceso de enseñanza y en la funcionalidad y contextualización de los aprendizajes. En dicho proceso se ha tenido en cuenta la dimensión europea, las aportaciones derivadas del intercambio y, sobre todo, la difusión de los resultados de la investigación a través de la website http://www.copeeproject.com.

Para poder obtener la información del profesorado en nuestra comunidad educativa se elaboró una encuesta en la que se valoraron las percepciones que tienen los profesores respecto a las competencias que deberían tener para desarrollar la tarea educativa en la Europa actual (las deseadas), y cuáles creen que poseen realmente en la actualidad (las reales sentidas). Además, se aprovechó el proceso de encuesta para obtener información actualizada sobre las competencias básicas en las tecnologías de la información y de la comunicación que reúne el profesorado de las Islas Baleares.

2. Metodología utilizada

2.1. Descripción del proceso de invitación para rellenar el cuestionario

Una vez definido el objeto de estudio y tras determinar las necesidades y recursos para obtener unos resultados fiables y lo más rigurosos posibles, se procedió a seleccionar el grupo de población a participar en la encuesta. Resulta evidente la dificultad de encontrar una muestra significativa de la población de profesorado a encuestar, así como de lo complejo que resulta el proceso de cumplimentar correctamente el cuestionario y su recogida posterior.

Mucho antes de aprobarse el cuestionario definitivo por parte de todos los miembros del proyecto (30 de enero de 2009 en Gdansk, Polonia), el equipo de las Islas Baleares se había dirigido a la Dirección General de Personal Docente (Consejería de Educación) para obtener su ayuda en la concreción del proceso. Con el apoyo de la Dirección General de Personal Docente se trabajó en la selección de la muestra y se facilitó la información necesaria a los centros respecto al proceso de distribución de la encuesta y recogida de información. El mayor problema que surgió fue no disponer de una base de datos actualizada con las direcciones electrónicas del profesorado. Esto obligó a que el procedimiento de encuesta se llevara a cabo a través de la dirección de los centros de enseñanza, ya que sus direcciones electrónicas se encontraban operativas y actualizadas.

2.2. Formato del cuestionario

Una vez aprobado el cuestionario, se diseñó y planificó de manera estricta todo el proceso de presentación y recogida-tratamiento de datos, ya que unos resultados fiables dependen del rigor con que se ha realizado el proceso. Para facilitar la recogida de datos se decidió pasar la encuesta en formato electrónico a través del

portal http://www.encuestafacil.com. Se realizó de manera anónima, cuidando la naturaleza de las preguntas, la forma de presentación, el orden en que se formularon, la claridad del formato y el mecanismo facilitador para la exportación posterior de los resultados.

POBLACIÓN					
		Unidad insular			
Sexo	*Tipo de centro*	*Mallorca*	*Menorca*	*Pitiusas*	*Total general*
Hombre	*Concertado*	773	57	41	
	Público	2.698	390	527	
Mujer	*Concertado*	2.462	201	142	
	Público	5.982	856	1.177	
Total general					***15.306***

Tabla 1. Datos básicos de la población docente susceptible de participar en el estudio.

PORCENTAJES					
		Unidad insular			
Sexo	*Tipo de centro*	*Mallorca*	*Menorca*	*Pitiusas*	*Total general*
Hombre	*Concertado*	5,05%	0,37%	0,27%	
	Público	17,63%	2,55%	3,44%	
Mujer	*Concertado*	16,09%	1,31%	0,93%	
	Público	39,08%	5,59%	7,69%	
Total general					***100%***

Tabla 2. Porcentajes de población.

MUESTRA					
		Unidad Insular			
Sexo	*Tipo de centro*	*Mallorca*	*Menorca*	*Pitiusas*	*Total general*
Hombre	*Concertado*	50	4	3	
	Público	176	25	34	
Mujer	*Concertado*	161	13	9	
	Público	390	56	77	
Total general					***998***

Tabla 3. Características de la muestra productora de datos.

2.3. Características de la muestra

Para realizar el estudio se seleccionó una muestra estratificada y aleatoria de 998 profesores sobre el total de una población de 15.306, con un error muestral del 3%. La distribución de los estratos según las variables escogidas, la Unidad Insular (Mallorca, Menorca, Pitiusas), el sexo (hombre, mujer) y el tipo de centro (público, concertado) se recoge en las tablas 1 a 3.

2.4. Proceso de distribución de cuestionario, seguimiento y recogida de la información

Previamente a la activación del cuestionario en la página web, el director de cada uno de los centros partícipes en el estudio informó de los motivos de la realización de la encuesta a todo el profesorado. Los directores de los centros recibieron una circular del director general de Personal Docente por correo electrónico explicando el proceso que se llevaría a cabo. En ella también se solicitaba su colaboración para la creación de un clima favorable para la realización de la encuesta, facilitar el acceso del personal implicado a los ordenadores del centro y realizar el seguimiento de recogida del cuestionario.

Además, con anterioridad a la activación general de todo el proceso, se realizó un pequeño sondeo experimental del proceso para responder a la encuesta. Este sondeo fue realizado por un pequeño colectivo de profesorado que participaba en actividades del propio CEP de Manacor. Este procedimiento permitió mejorar algunos aspectos e interpretación de las preguntas, así como evitar errores de su aplicación general.

A continuación, todos los directores de los centros implicados recibieron un segundo correo electrónico con el nombre del profesorado incluido en la muestra y las instrucciones precisas para rellenar la encuesta y realizar el seguimiento de todo el proceso. Cada uno de los miembros del CEP que participan en el proyecto fue

responsable de un número determinado de centros, de los cuales obtenía información sobre la participación del profesorado implicado. En el término de dos semanas, durante las que duró el proceso de respuesta de la encuesta en formato electrónico, se resolvieron todas aquellas incidencias que fueron apareciendo derivadas de su aplicación, provocadas en su gran mayoría por bajas temporales o traslados del profesorado preseleccionado para la encuesta. Estas variaciones del protocolo fueron corregidas con la incorporación de nuevos profesores/as que formaban parte de la muestra base, siempre respetando la aleatoriedad y las proporciones de los diferentes estratos.

El trabajo realizado por los miembros del proyecto, a lo largo de las dos semanas de seguimiento, fue realmente intensa y concienzuda, lo que permitió obtener un total de 914 respuestas (sobre las 998 previstas) en formato electrónico.

Todos los procedimientos de envío de correos electrónico fueron realizados de forma automática mediante los procesos habituales de combinación de documentos/correo y bases de datos. El acceso a la página electrónica de la encuesta solo podía ser utilizada por el profesorado implicado desde una IP no repetida, tantas veces como fueran necesarias para asegurar la completa contestación. La codificación y el control de los resultados se realizaron en formato xls, y el análisis estadístico de las respuestas obtenidas se trató con el paquete estadístico SPSS.

3. Resultados

3.1. Algunos datos de participación en el estudio

El porcentaje de respuestas válidas sobre el total de la muestra fue del 86,17%. Y el porcentaje de respuestas válidas sobre el total de las respuestas fue de un 94,09%.

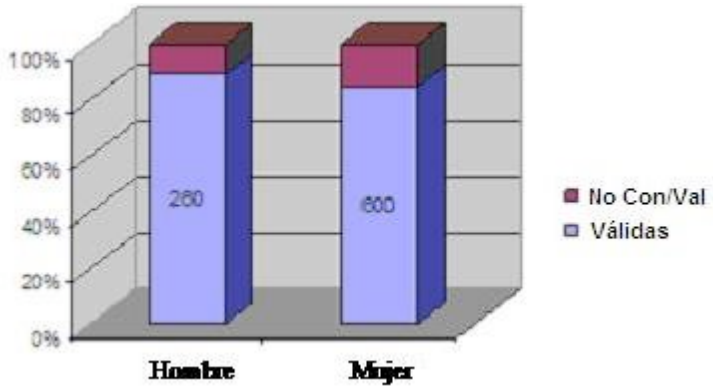


Figura 1. Respuestas válidas por sexo sobre el total de la muestra productora de datos.

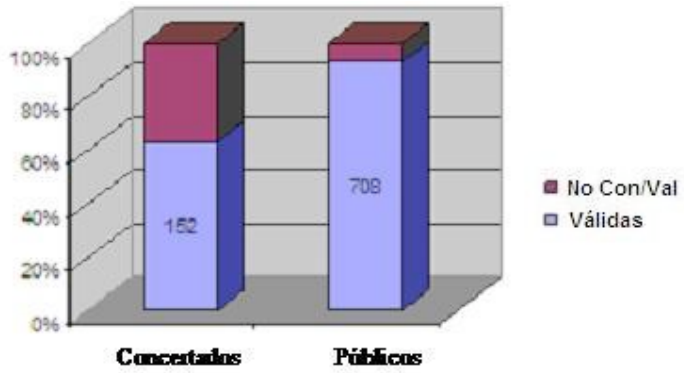


Figura 2. Respuestas válidas por tipos de centro sobre el total de la muestra productora de datos.

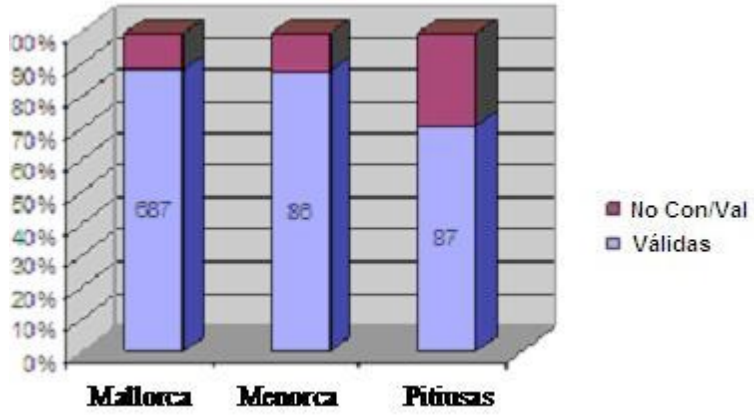


Figura 3. Respuestas válidas por unidad insular sobre el total de la muestra productora de datos.

3.2. Percepción de las competencias por parte del profesorado

La siguiente figura nos permite observar los resultados obtenidos que se consideran más relevantes. Se evidencian diferencias significativas en la percepción de las competencias reales y deseadas. Necesidades formativas percibidas en nuestra comunidad.

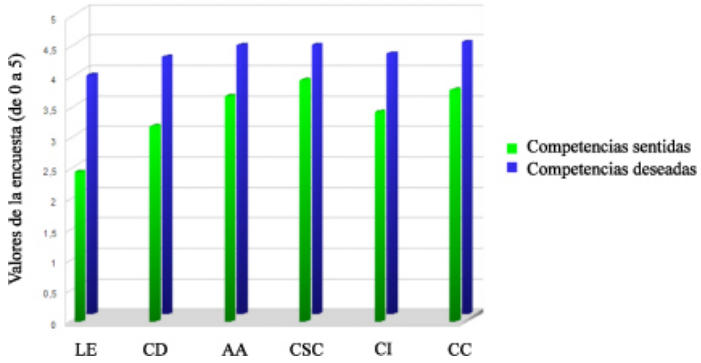


Figura 4. Representación de las competencias que cree poseer el profesorado de las Islas Baleares (verde) y las que desearía poseer (azul). El valor máximo para cada competencia sería de 5 y el valor mínimo de 0. (LE) lengua extranjera; (CD) competencia digital; (AA) aprender a aprender; (CSC) competencia social y cívica; (CI) creatividad e iniciativa; (CC) competencia cultural.

Los seis ítems de la encuesta sobre competencias reales o propias con los niveles de valoración más bajo han sido:

- Capaz de comunicarse eficazmente en lengua extranjera con compañeros y alumnos.
- Capaz de acceder y repartir información en una amplia gama y variedad de medios de comunicación
- Capaz de enseñar materias no lingüísticas en lengua extranjera.
- Capaz de utilizar recursos digitales con una metodología eficaz en el aula.

- Capaz de participar y contribuir en práctica reflexivas en un entorno de habla en lengua extranjera.
- Capaz de contribuir al desarrollo y a la mejora de los recursos de información.

Los resultados del estudio nos indican que las mayores diferencias entre las competencias reales y las deseadas se encuentran principalmente en aquellas relacionadas con la comunicación en lengua extranjera, seguida de la competencia digital y la competencia creativa e iniciativa personal. El resto de competencias analizadas presentan menores diferencias entre las reales y las deseadas lo cual facilita su inclusión en programas de formación continua del profesorado (figura 5).

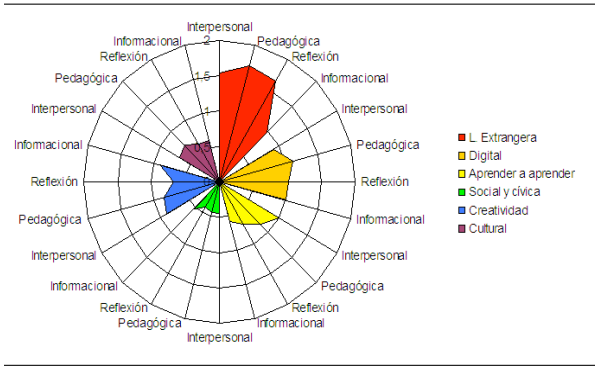


Figura 5. Diferencias percibidas por el profesorado no universitario entre las competencias propias y las deseadas en las Islas Baleares.

El hecho de que en los resultados de la competencia en lengua extranjera se observe una gran diferencia entre la competencia propia, sentida por los profesores, y la competencia deseada sugiere la necesidad de mejorar dicha competencia en los cuatro aspectos evaluados: capacidad interpersonal, capacidad pedagógicoa-didáctica, capacidad para la reflexión y el desarrollo y la capacidad informativa. Y al tratarse de una competencia con un nivel de motivación elevado, se considera que esta necesidad formativa requiere profundos y sólidos planes de formación para el profesorado no especialista en lengua extranjera. Esta falta de competencia lingüística se evidencia en la dificultad que siente el profesorado ante la posibilidad de enseñar materias no lingüísticas en lengua extranjera, puesto que prácticamente la mitad del profesorado encuestado no se consideraría competente en este aspecto. No llegando al 10 por ciento aquellos/as profesores/as que consideran tener un grado elevado de competencia en los cuatro aspectos citados.

El profesorado expresa que está medianamente formado en competencia digital, pero carece de metodologías eficaces para su uso en el aula y de suficiente formación para la producción de material didáctico multimedia. La utilización de recursos electrónicos y digitales es bastante elevada, sobre todo en los niveles superiores, de secundaria y universidad. Si se analiza la competencia deseada, se pone de manifiesto la importancia que da el profesorado a su necesidad de mejora, con más del 83 por ciento de profesores que requieren una mejor capacitación en este aspecto.

Las diferencias observadas en la capacidad de aprender a aprender evidencian un déficit no significativo (menor a un punto) entre la competencia propia y la deseada. Los profesores sienten una ligera necesidad de mejorar las capacidades para promover los procesos de aprendizaje colaborativo, así como la capacidad de basar su práctica docente en la incorporación de nueva información y metodologías por descubrimiento.

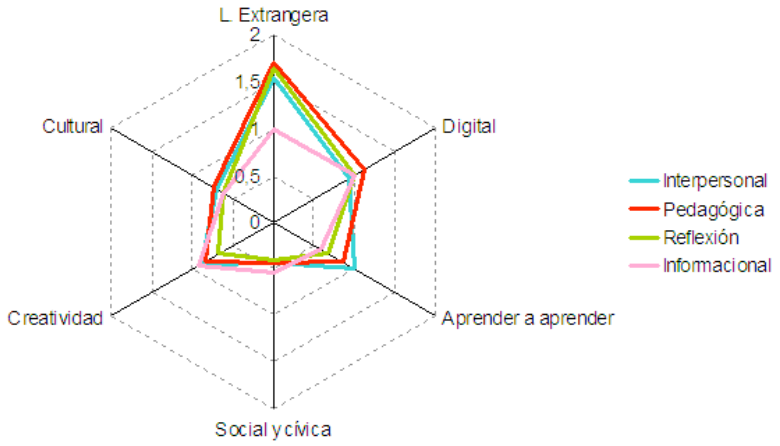


Figura 6. Diferencias percibidas por el profesorado entre las competencias docentes propias y las deseadas.

Es importante observar en la figura 6 el gran espacio que presenta la componente pedagógica y didáctica respecto a cada una de las competencias básicas, sobre todo en comunicación en lengua extranjera y en la competencia digital.

3.3. Evolución de las percepciones asociadas a la edad

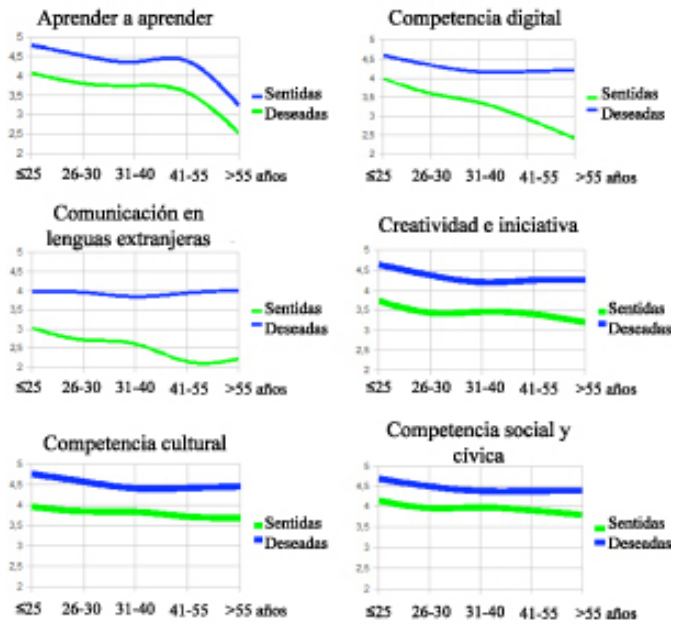


Figura 7. Comportamiento de las diferentes competencias en función de la edad de los encuestados.

4. Conclusiones

De los gráficos obtenidos se puede observar que en todas las edades se expresan necesidades de formación, pero que el interés decrece a medida que aumenta la edad del profesorado.

En competencia digital y comunicación en lenguas extranjeras el profesorado más joven muestra una alta necesidad de formación, pero al mismo tiempo expresan que tienen mayor competencia en estos dos aspectos que los de más edad.

En las tres siguientes competencias, creatividad e iniciativa, competencia cultural y competencia social y cívica, el profesorado de edades comprendidas entre los 26 y 40 años declaran tener menores necesidades de formación que el resto.

Competencias del profesorado en Europa (III)

Análisis comparativo de las competencias del profesorado europeo.

M.ª Isabel Gayà Martínez, M.ª Antonia Guardiola Ribot y Joan Rosselló Rigo

1. Introducción

El Centro de Profesores de Manacor (CEP), en el marco del proyecto europeo «Competencias del Profesorado en Europa» (COPE), llevó a cabo una investigación sobre la percepción de las competencias de los docentes de las Islas Baleares. Este trabajo se realizó en colaboración con la Universidad de las Islas Baleares, la Universidad de Twente y la Universidad-College de Saxion (Holanda), la Universidad-College de Jelling (Dinamarca), la Universidad-College de Bergen (Noruega), la Universidad de Bucarest y el centro de profesores de Bucarest (Rumanía), el centro de profesores de Gdansk y la Universidad-Escuela de Pedagogía de Mysloviche (Polonia). Para llegar a conocer las competencias reales (las que el profesorado estima que posee) y deseadas (en las que cree que necesita ser formado), se realizó una encuesta sobre una muestra representativa de aproximadamente mil docentes de las Islas Baleares.

La comunicación pretende mostrar un análisis comparativo de la percepción sobre las necesidades formativas en cada una de las competencias docentes de nueve instituciones de cinco países diferentes de Europa. Los 24 ítems cuestionados surgen de la combinación de las competencias docentes con las competencias básicas descritas en la Estrategia de Lisboa.

En base a los resultados obtenidos con el cuestionario común en todos los centros participantes, se detectaron similitudes y diferencias notables entre los diferentes países y que, dado su interés, se pretende compartir en el ámbito de formación del profesorado, en este mundo educativo en el que las competencias juegan un papel fundamental.

2. Análisis comparativo de las competencias del profesorado europeo

Relación de los ítems evaluados en el cuestionario en cada competencia con los colores asignados y visibles en los gráficos:

La competencia en comunicación en lenguas extranjeras se indica en color rojo:

- Capaz de comunicarse con eficacia en inglés con compañeros y alumnos.
- Capaz de enseñar materias no lingüísticas en lengua extranjera.
- Capaz de participar y contribuir a las prácticas reflexivas en un entorno de habla de lengua extranjera.
- Capaz de tener acceder y compartir información en una variedad de medios de comunicación.

La competencia digital se señala en color naranja:

- Capaz de utilizar recursos electrónicos y digitales en la comunicación y cooperación con los compañeros docentes.

- Capaz de utilizar recursos digitales con una metodología eficaz en su práctica en el aula.
- Capaz de colaborar y de utilizar métodos de comunicación electrónicos para dar apoyo a la discusión y la reflexión.
- Capaz de acceder y de utilizar información a través de medios de comunicación medios electrónicos.

La competencia aprender a aprender se distingue por el color amarillo:

- Capaz de promover procesos de aprendizaje cooperativos y colectivos.
- Capaz de basar su práctica docente con nueva información pertinente y con la investigación.
- Capaz de aplicar recursos para reflexionar sobre una lección ya aplicada, incorporando mejoras.
- Capaz de acceder y de proporcionar información para apoyar el aprendizaje de los alumnos.

La Competencia social y cívica se señala en color verde:

- Capaz de participar de una forma eficaz y constructiva en la vida social y laboral.
- Capaz de ajustar y desarrollar sus prácticas docentes según regulaciones locales.
- Capaz de reflexionar sobre competencias sociales y cívicas.
- Capaz de situar y utilizar documentos socioeducativos.

La competencia del sentido de la iniciativa, espíritu emprendedor y creatividad se muestra en color azul:

- Capaz de liderar e implicar compañeros en proyectos creativos.
- Capaz de aplicar creativamente métodos pedagógicos en la escuela inclusiva.
- Capaz de utilizar la reflexión para apoyar la mejora y el desarrollo creativo.
- Capaz de contribuir al desarrollo y a las mejoras de recursos informativos.

La competencia de conciencia y expresión cultural se indica en color morado:

- Capaz de entender y de responder apropiadamente a las situaciones culturales diversas.
- Capaz de proporcionar oportunidades de enseñanza y aprendizaje en un entorno cultural diverso.
- Capaz de reflexionar sobre la práctica docente de manera apropiada culturalmente.
- Capaz de acceder y proporcionar información eficaz y apropiadamente.

En cada una de las instituciones donde se aplicaron los cuestionarios se encontraron con una variedad de necesidades específicas de cada zona que las hacen únicas. A continuación se presenta una visión comparativa de los resultados más relevantes, ya que el análisis más exhaustivo se ha hecho en cada institución para su uso interno y planificación de los programas de formación.

CEP Manacor

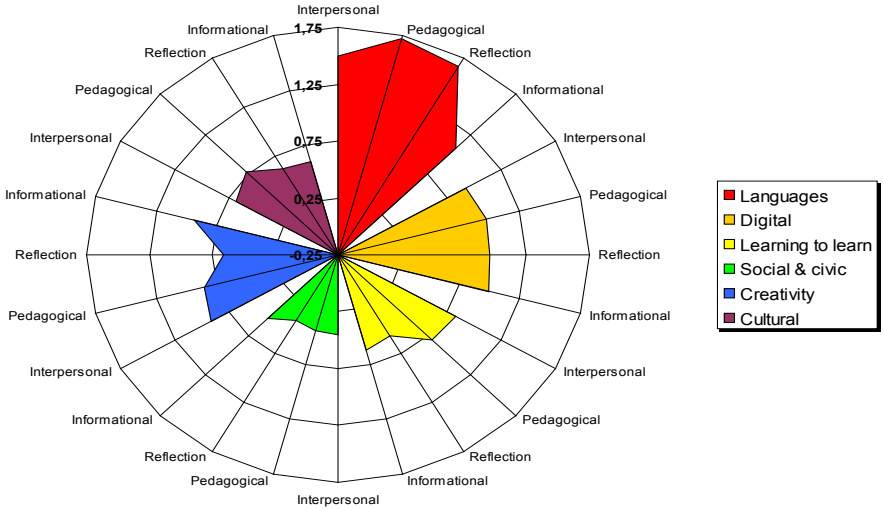


Figura 1. Diferencias percibidas por el profesorado entre las competencias propias y las deseadas en el Centre del Professorat de Manacor (Illes Balears).

Universitat de les Illes Balears

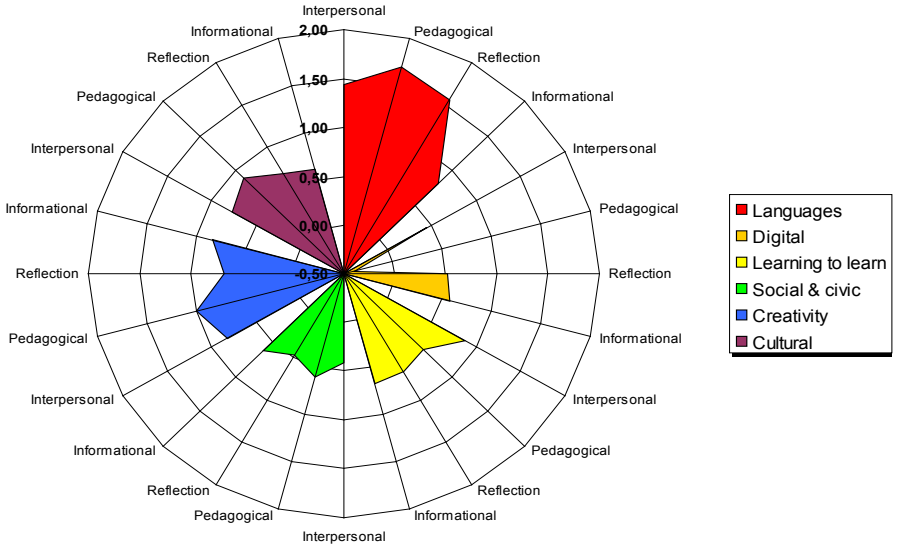


Figura 2. Diferencias percibidas por el profesorado y alumnos futuros profesores entre las competencias propias y las deseadas en la Universitat de les Illes Balears.

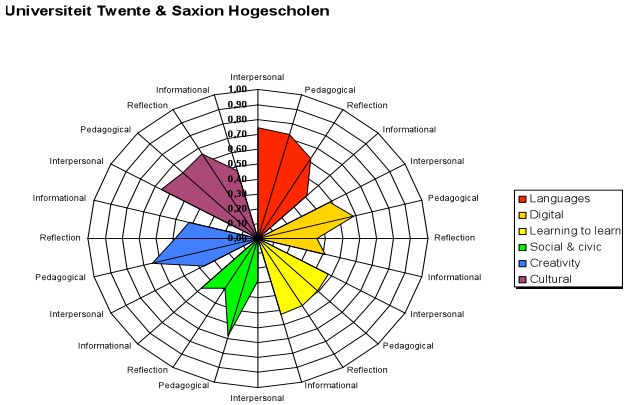


Figura 3. Diferencias percibidas por el profesorado y alumnos futuros profesores entre las competencias propias y las deseadas en la Universidad de Twente y Universidad-College Saxion (Holanda).

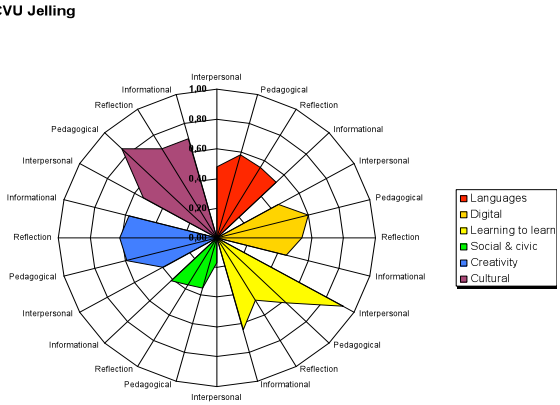


Figura 4. Diferencias percibidas por el profesorado entre las competencias propias y las deseadas en la Universidad-College de Jelling (Dinamarca).

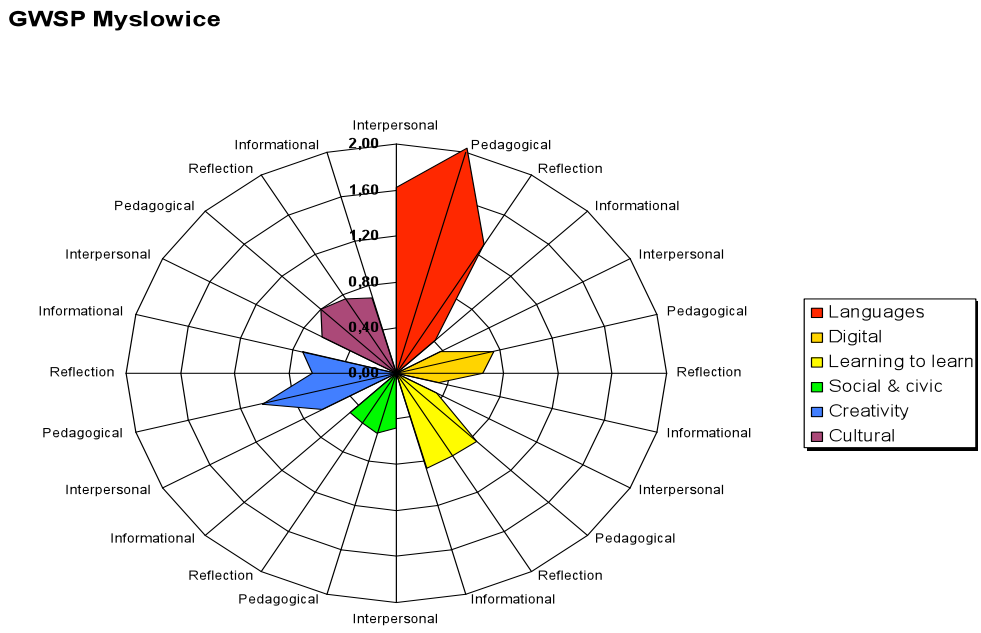


Figura 5. Diferencias percibidas por el profesorado y alumnos futuros profesores entre las competencias propias y las deseadas en la Universidad Esculea Pedagógica de Myslowice (Polonia).

TCEI Gdansk

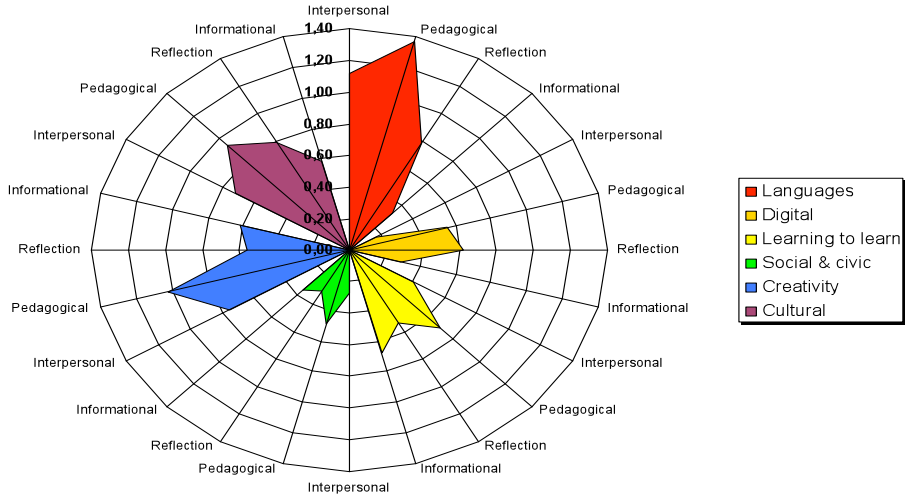


Figura 6. Diferencias percibidas por el profesorado entre las competencias propias y las deseadas en el Centro de Profesores de Gdansk (Polonia).

Universitatea din Bucuresti

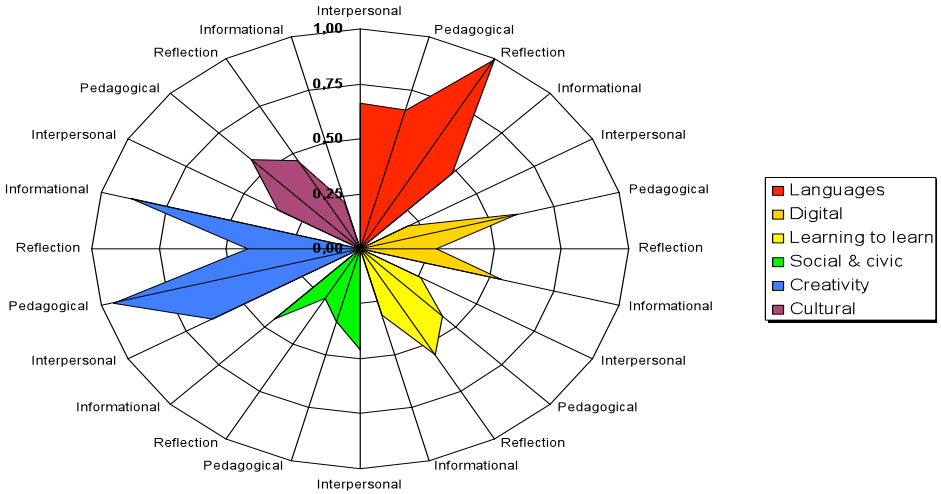


Figura 7. Diferencias percibidas por el profesorado y alumnos futuros profesores entre las competencias propias y las deseadas en la Universidad de Bucarest (Rumanía).

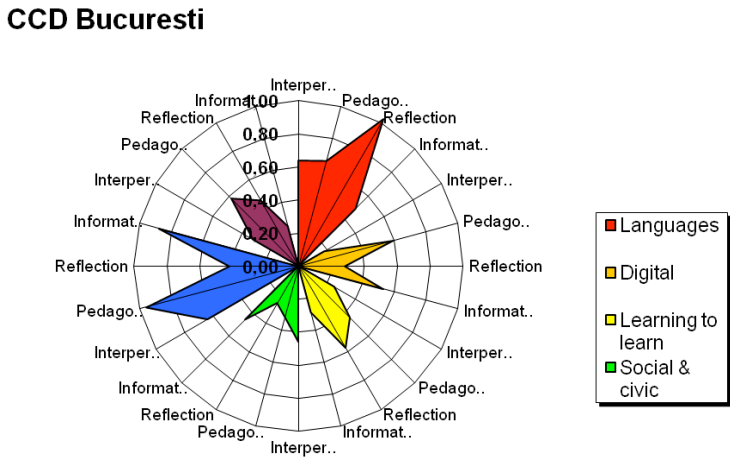


Figura 8. Diferencias percibidas por el profesorado entre las competencias propias y las deseadas en el Centro de Profesores de Bucarest (Rumanía).

Hogskolen I Bergen

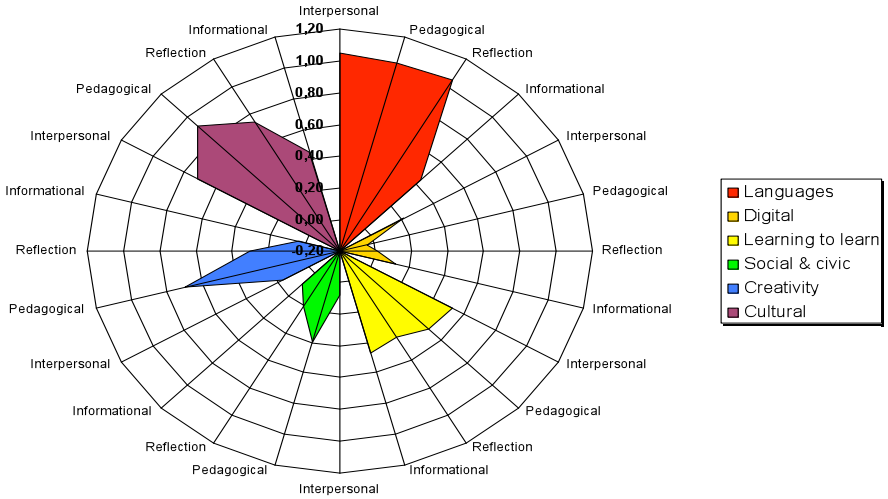


Figura 9. Diferencias percibidas por el profesorado entre las competencias propias y las deseadas en la Universidad-College de Bergen (Noruega).

Es interesante comprobar cómo ciertas características se repiten con un patrón similar en los mapas de diferentes instituciones (por ejemplo, el gran espacio formativo en la competencia de comunicación en **lenguas extranjeras**). Aparecen aún más similitudes en el caso de instituciones de un mismo país (por ejemplo, entre CEP y UIB), lo cual nos lleva a referirnos a supuestas relaciones entre la formación inicial del profesorado y sus posteriores necesidades de formación permanente. Un análisis comparativo de los resultados de todas las encuestas demuestra a primer golpe de vista que, de entre todas las competencias. la que más destaca

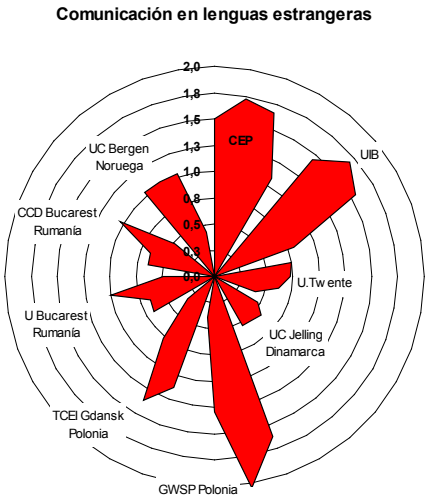


Figura 10. Comparativa de competencias: comunicación en lenguas extranjeras

Los gráficos presentados a continuación representan sucintamente las necesidades formativas de cada población encuestada en referencia a cada uno de los ítems de todas las competencias. Son el resultado de restar la competencia que los docentes creen tener, competencia sentida como propia (CS), a la que les gustaría o piensan que deberían tener, competencia deseada (CD).

Los diferentes colores en los gráficos reflejan las competencias básicas combinadas con las competencias docentes. Estas últimas expresadas en los ejes (competencia interpersonal, competencia pedagógica y didáctica, competencia de la reflexión y el propio desarrollo y competencia de la información).

Es interesante comprobar cómo ciertas características se repiten con un patrón similar en los mapas de diferentes instituciones (por ejemplo, el gran espacio formativo en la competencia de comunicación en **lenguas extranjeras**). Aparecen aún más similitudes en el caso de instituciones de un mismo país (por ejemplo, entre CEP y UIB), lo cual nos lleva a referirnos a supuestas relaciones entre la formación inicial del profesorado y sus posteriores necesidades de formación permanente. Un análisis comparativo de los resultados de todas las encuestas demuestra a primer golpe de vista que, de entre todas las competencias. la que más destaca como necesidad es la referente a lenguas extranjeras, que está percibida como alta en importancia y baja en la autovaloración del nivel de conocimiento. Hay una clara y gran necesidad de formación en cuanto a idiomas extranjeros en todos los países. El caso de Dinamarca y Holanda son una excepcion, con una necesidad de formación no tan acentuada; se debe tener en cuenta que son países donde el sistema educativo lleva treinta años dándole una importancia especial.

Si se analiza con más detalle, se observa que no solo destaca en todos los paises, sino que además se encuentran ciertas regularidades. Todos coinciden en que dentro de la competencia en lenguas extranjeras

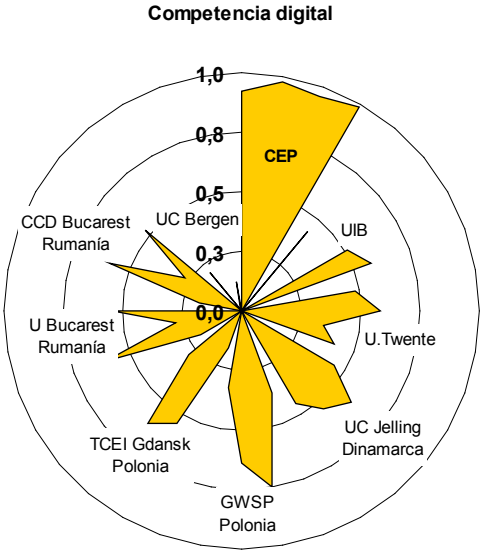


Figura 11. Comparativa de competencias: competencia digital.

hay más necesidad formativa a nivel pedagógico y de reflexión, y en cambio el nivel competencial en búsqueda de información es más elevado, posiblemente Internet ha facilitado esta habilidad.

Es relevante que la motivación por mejorar es evidente y que, en relación al bajo nivel de lengua que consideran tener, la necesidad es muy alta. Tanto que con actividades de formación de corta duración no sería suficiente

para tratar el déficit, se debería establecer una planificación a largo plazo. Se recomienda llevar a cabo un plan de formación institucional para mejorar el nivel comunicativo en lengua extranjera.

En los resultados obtenidos en las Islas Baleares, la competencia percibida por los profesores aumenta según el nivel educativo, es decir, los maestros de educación infantil se sienten menos preparados en comparación con el profesorado universitario. Desde la perspectiva de la experiencia profesional, esta competencia disminuye a medida que aumenta la experiencia. Se podría relacionar con la edad y decir que a mayor edad menor competencia en lenguas extranjeras, cosa que puede estar relacionada con la formación inicial.

La **competencia digital** no sigue una pauta tan clara como la anterior; destaca por ser una competencia con necesidades extremadamente variadas. Llama la atención la diferencia del nivel de competencia digital entre

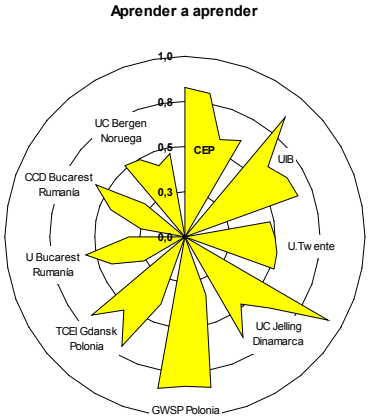


Figura 12. Comparativa de competencias: aprender a aprender.

En las Islas Baleares cabe decir que, aunque hace algunos años que se priorizan formaciones en TIC, los docentes aún se sienten inseguros dentro del aula, por lo que la necesidad de formación debería estar orientada a metodologías en el uso de recursos digitales y no solo en el manejo de la herramienta y programas.

La competencia de aprender a aprender presenta una necesidad formativa de nivel intermedio en todos los países analizados. Pero aun así, es curioso como en Dinamarca esta es una de las que más destaca.

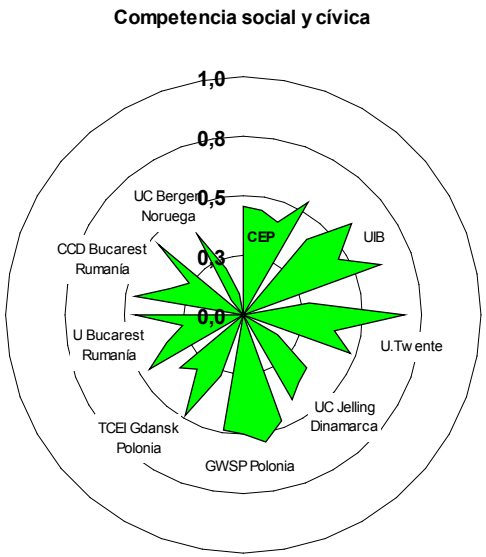


Figura 13. Comparativa de competencias: competencia social y cívica.

En las Islas Baleares cabe decir que, aunque hace algunos años que se priorizan formaciones en TIC, los docentes aún se sienten inseguros dentro del aula, por lo que la necesidad de formación debería estar orientada a metodologías en el uso de recursos digitales y no solo en el manejo de la herramienta y programas.

La competencia de aprender a aprender presenta una necesidad formativa de nivel intermedio en todos los países analizados. Pero aun así, es curioso como en Dinamarca esta es una de las que más destaca.

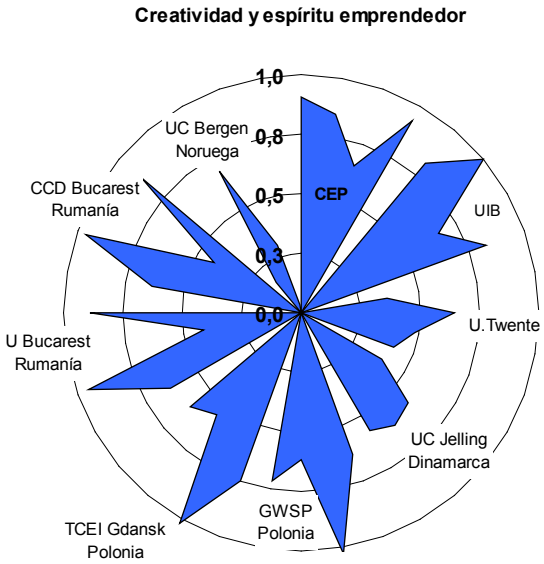


Figura 14. Comparativa de competencias: creatividad y espíritu emprendedor.

las dos instituciones de las Islas Baleares (CEP Manacor y UIB). Evidencia clara de que la formación inicial ya la contempla en su planificación y programa de estudios. Mientras que el profesorado en activo demuestra tener una gran necesidad, por lo tanto esta competencia debe ser una de las prioridades de los centros de profesorado.

En la mayoría de instituciones se sigue una pauta más similar, con una necesidad de formación media-baja, y en Noruega esa necesidad es mínima.

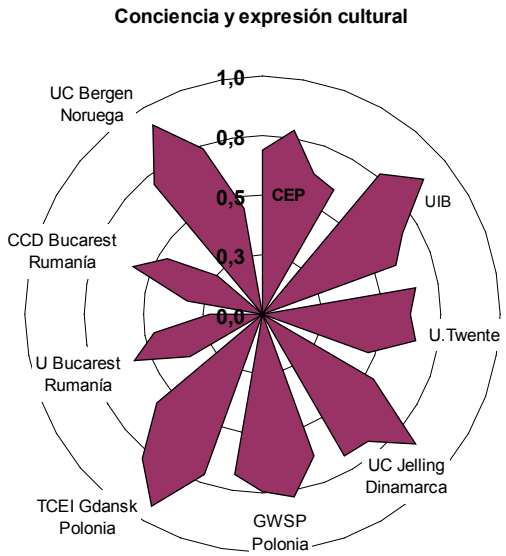


Figura 15. Comparativa de competencias: conciencia y expresión cultural.

En las Islas Baleares cabe decir que, aunque hace algunos años que se priorizan formaciones en TIC, los docentes aún se sienten inseguros dentro del aula, por lo que la necesidad de formación debería estar orientada a metodologías en el uso de recursos digitales y no solo en el manejo de la herramienta y programas.

La competencia de aprender a aprender presenta una necesidad formativa de nivel intermedio en todos los países analizados. Pero aun así, es curioso como en Dinamarca esta es una de las que más destaca.

A nivel particular de las Islas Baleares, se puede decir que en esta competencia, al igual que la digital, se muestran más capacitados los jóvenes, es decir, a mayor edad más necesidad. Hecho que sorprende puesto que se piensa que la experiencia contribuye a tener más habilidad en el autoaprendizaje.

La competencia social y cívica es la que presenta el nivel de necesidad de formación más bajo a nivel general. Sigue un patrón bastante parecido en todos los paises. La competencia de la información es el vértice predominante, el cual se refiere a saber encontrar y utilizar documentación relacionada con temas socioeducativos.

Particularmente en las Islas Baleares se sienten suficientemente competentes, lo cual resulta curioso dado el carácter multicultural cambiante de la Europa de hoy.

La competencia del sentido de la iniciativa, espíritu emprendedor y creatividad presenta una necesidad de formación considerable respecto a todas las otras. Es la segunda más relevante a nivel general después de la de lenguas extranjeras.

En el patrón de la mayoría de países despuntan las necesidades en la competencia de la información y la de pedagogía-didáctica, en cambio en la competencia en reflexión y la interpersonal no son consideradas tan necesarias.

Concretamente en las Islas Baleares no aparecen diferencias significativas en las variables estudiadas (nivel educativo, edad, años de experiencia, etc.). Los profesionales de EI y EP son los que se sienten más creativos. El colectivo de EI es el que más valora la iniciativa personal.

La competencia de conciencia y expresión cultural tiene un perfil muy similar a la competencia de aprender a aprender, en la cual se ha comentado que muestran una necesidad de formación intermedia en la mayoría de países.

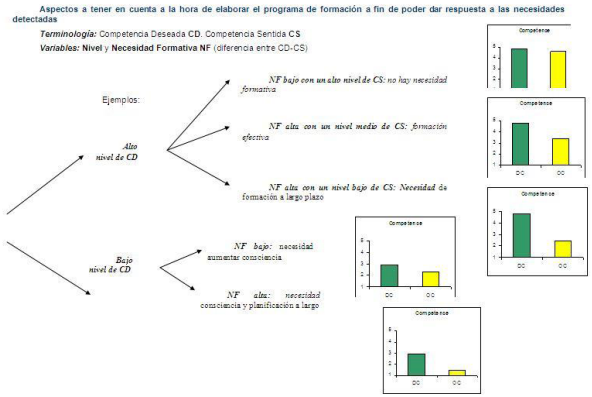


Figura 16. Aspectos a tener en cuenta a la hora de elaborar el programa de formación a fin de poder dar respuesta a las necesidades detectadas.

A nivel particular de las Islas Baleares, los docentes se sienten muy preparados para dar respuesta a diversas situaciones culturales y curiosamente no decrece con la edad.

Los aspectos de adquisición de información y de reflexión en esta competencia presentan una menor necesidad de formación.

3. Conclusiones

Para afrontar las necesidades detectadas en cada país se planificó un curso piloto para abordar las competencias con más índice de necesidad de mejora atendiendo a su viabilidad. Inicialmente el curso tenía que ser común en todas las instituciones participantes, pero dadas las notables diferencias de cada zona cada centro diseñó su formación en formato curso de cuarenta horas a partir de sus propios resultados. Estos cursos han sido la base para mejorar conocimientos y actitudes sobre competencias del profesorado y su dimensión europea.

En el caso de las Islas Baleares, se ajustó el curso piloto al programa de formación del curso 2009-2010. Por ejemplo, la competencia de lenguas extranjeras, con la necesidad formativa más alta, no se trató a nivel de actualización de contenido sino de presentación de algunas buenas prácticas realizadas en los centros. Esto fue debido a la gran dimensión de la necesidad de esta competencia, que solo pudo ser tratada de forma puntual y que debería estar incluida y reforzada en los actuales y futuros planes institucionales de formación.

A partir de la evaluación de los diferentes cursos piloto realizados por todas las instituciones, recientemente se ha planificado un segundo curso piloto común a desarrollar durante el primer trimestre del curso 2010-2011. Este se llevará a cabo simultáneamente a fin de potenciar la interacción entre los participantes de los diferentes países.

De cara al diseño del segundo curso piloto y otras actividades, se considera adecuado seguir las pautas del esquema recogido en la figura 16.

Para más información

Competences of Professional Educators (COPE) http://www.copeeproject.com

European Network on Teacher Education Polices (ENTEP) http://entep.bildung.hessen.de/

What is a «European teacher»? A discussion Paper ENTEP

European Teacher Education Network (ETEN) http://www.eten-online.org/modules/wfchannel/

EMETT project http://www.emett.eu/

European Commission. Education & training http://ec.europa.eu/education/index_en.htm

Agradecimientos

El proyecto ha sido financiado dentro del programa Comenius de proyectos multilaterales europeos (141800-LLP-1-2008-1-ES-COMENIUS-CMP).

Formación de centro: el mejor camino hacia la mejora de las prácticas docentes en los centros

Manuel Mellado González

Resumen:

Durante tres cursos se han realizado formaciones en centros de primaria y secundaria a partir de un programa abierto y flexible. Se trata de unir la formación con los objetivos de mejora para facilitar los cambios y las innovaciones en las prácticas docentes. Se parte de un proceso de autoformación que se apoya en asesoramiento y formación a cargo de expertos, apoyado con trabajo en red.

Palabras clave:

formación del profesorado, formación en el centro, autoformación, mejora, prácticas.

1. Introducción

Me gustaría empezar diciendo que hemos iniciado el proceso de conversión en comunidades de aprendizaje en todos nuestros centros de referencia. En nuestra zona la realidad es diferente; aunque lo hemos intentado reiteradamente, no hemos podido convencer a ninguno de nuestros colegios e institutos para que inicien este camino que nos parece verdaderamente revolucionario para conseguir mejoras en los resultados de todos los alumnos y alumnas.

Como institución encargada de la formación del profesorado adscrito a nuestro CEP, tenemos que estudiar las mejores alternativas formativas que respondan a las necesidades y al punto de partida de nuestros usuarios. Lo hemos hecho desde una posición de investigación e innovación constante y hemos llegado a la conclusión de que la Formación de Centros (FC) es una de las mejores opciones para responder a las demandas que se nos hacen. Me he decidido a argumentar esta experiencia porque, aunque a mí me resulta obvia en este momento, no ha sido así anteriormente, y porque, pareciéndome en este momento evidente, la realidad viene a confirmarme que no es la modalidad formativa más usual. Es una posibilidad que figura en proyectos minoritarios y muy escasos en la mayoría de las comunidades autónomas de nuestro Estado.

No voy a hacer la presentación de una experimentación realizada con rigor científico, cuando nos decidimos a implementarla en nuestra práctica no lo planteamos así. Solo pretendo hacer el relato de una experiencia de tres cursos de la forma más objetiva que los datos que manejo me permitan hacer y contrastar las conclusiones a las que hemos llegado en nuestro CEP con otras experiencias que se hayan llevado a cabo en otros lugares de España. Queremos hacer gala al título del congreso: «Conectando redes».

1.1. El centro del profesorado Marbella-Coín

Es la institución responsable de la formación permanente del profesorado de la comarca de la Costa del Sol Occidental y parte de la comarca del Valle del Guadalhorce. Lo forman las siguientes localidades: Alhaurín el Grande, Coín, Villafranco del Guadalhorce, Guaro, Monda, Ojen, Benalmádena, Fuengirola, Mijas, Marbella, Istán, San Pedro de Alcántara, Estepona, Manilva y Sabinillas. Reunimos un colectivo de profesorado superior a los cuatro mil seiscientos docentes en la educación pública y concertada de niveles no universitarios, lo que nos convierte en uno de los diez CEP más grandes de Andalucía.

1.2. Equipo asesor del CEP

Los asesores y asesoras que forman la plantilla actual tienen una antigüedad máxima de siete cursos, los mismos que tengo yo como director. Somos un equipo relativamente joven. El equipo asesor lo formamos 16 asesores/as, el subdirector, el director y cuatro personas de administración.

1.3. Características socioeducativas de nuestro ámbito de influencia

Los rasgos más significativos de nuestros centros, en términos generales, podríamos resumirlos en los siguientes:

- La población escolar viene experimentando un aumento continuo y rápido que está provocando una falta de instalaciones y, como consecuencia, una masificación en la mayoría de las clases de todos los niveles escolares con promedios superiores a los estipulados legalmente. También se están ocupando como clases espacios comunes destinados a otras funciones educativas.

- Tenemos altos porcentajes de alumnado inmigrante que oscilan entre el 15 y el 60 por ciento en algunos casos. Las procedencias mayoritarias del alumnado inmigrante se pueden agrupar en torno a dos rangos diferentes: a) ingleses y de otros Estados europeos que vienen a establecerse, instalándose con pequeños negocios o con trabajos cualificados, y b) europeos del este, marroquíes, subsaharianos, latinoamericanos, chinos y asiáticos, entre otras procedencias más minoritarias.

- Gran inestabilidad en las plantillas. Cada curso cambia el profesorado en porcentajes entre el 20 y más del 50 por ciento. Esta alta movilidad dificulta, en gran parte, construir proyectos educativos estables.

- No tenemos datos estadísticos homologados de resultados escolares específicos sobre nuestra zona de influencia. La Junta de Andalucía protege celosamente los datos de las pruebas de diagnóstico que se aplican cada año para que no se establezcan comparaciones entre centros. Sabemos que estamos al nivel o por debajo de los resultados obtenidos como media en la Comunidad y que nuestra tasa de abandono escolar es ligeramente superior a la media. En épocas de bonanza económica nuestro alumnado tiende a desmotivarse por el esfuerzo y sentirse atraído por las propuestas de trabajo temporal en el sector turístico.

2. Descripción de la experiencia

Accedemos a la función asesora sin un perfil profesional específico y no realizamos una formación previa o posterior al ingreso que nos prepare para ejercer el cometido que se nos encarga. Realizamos una formación sobre la marcha, reflexionando sobre lo que hacemos e imitando lo que hacen los/as compañeros/as que nos preceden y nos tutorizan durante nuestro primer curso. Esto quiere decir que necesitamos un mínimo de tiempo de rodaje para comprender la complejidad de los entresijos que tiene nuestra función. Ese tiempo de rodaje afecta también al director.

Como director que accedió al cargo en un concurso de méritos y presentando un proyecto de dirección que fue aprobado en el consejo de dirección, empecé el trabajo intentando realizar una gestión democrática y una metodología de trabajo basada en la experimentación y en la innovación constante, realizada sobre la evaluación de los resultados obtenidos (En Andalucía, la asesoría y dirección de CEP son puestos en comisión de servicio por un periodo de cuatro años renovable a un segundo previa evaluación positiva, después hay que volver a los centros).

2.1. Situación previa

Los primeros años de trabajo en el CEP fijamos nuestros objetivos en mejorar el grado de conocimiento, aceptación y consulta del CEP por parte del profesorado usuario. En dos cursos duplicamos el número de actividades y de certificados emitidos, conseguimos altas tasas de conocimiento y empezamos a ser tenidos en cuenta cuando los centros se enfrentaban con propuestas de mejora o desarrollo de planes y programas aprobados por la Consejería de Educación. Junto al desarrollo de las actividades tradicionales —cursos, jornadas, encuentros y grupos de trabajo—, empezamos a desarrollar algunas actividades innovadoras que respondieran a necesidades que detectábamos y que no eran demandadas.

Pensamos que sería un elemento motivador coordinar los centros de una misma localidad en torno a un tema común. Promovimos y organizamos dos proyectos con gran respuesta por parte de los centros y los ayuntamientos implicados, un proyecto sobre mejora de la convivencia: «Estepona, un mar de paz» y un proyecto en torno a la educación para la igualdad de género en Coín: «Proyecto de coeducación de Coín». En ambos casos se implicaron todos los centros de la localidad marcándose objetivos, contenidos y actividades comunes y apoyándose sobre actividades formativas en las que participó un número muy importante del profesorado de todos los claustros implicados.

2.2. Crisis en los planteamientos del profesorado

Con la entrada en vigor de la LOE (2006) y la publicación de los resultados de PISA (2006) y otros indicadores, se produce una inflexión, una crisis dentro del sistema educativo español al conocerse y difundirse entre toda la población las elevadas tasas de fracaso escolar, los elevados índices de abandono escolar y las bajas posiciones que alcanzamos en las escalas internacionales.

De pronto se concentran y evidencian elementos y necesidades que se han ido manifestando anteriormente de forma poco exigente, pero que en este momento se hacen evidentes y demandan con fuerza solución.

Ante esta situación el profesorado se encuentra asombrado y apesadumbrado por los resultados obtenidos en las pruebas, su trabajo en general y sus estrategias metodológicas y organizativas en particular son cuestionadas, cae su grado de estima social y al mismo tiempo su autoestima como profesional competente se hunde, y se da cuenta que se enfrenta a una nueva era en la que la evaluación de los resultados va a presionar de forma constante su actividad profesional.

La situación del profesorado se puede describir enumerando las nuevas exigencias que se le hacen evidentes en ese momento:

- La LOE establece una línea metodológica basada en el aprendizaje del alumno más que en la enseñanza del profesorado, desaconsejando el aprendizaje meramente transmisivo y propugnando un aprendizaje basado en la adquisición de las competencias básicas.
- La necesidad de utilizar las TIC en el proceso de aprendizaje.
- La atención a la diversidad como un principio motor de todo el proceso.
- La acción tutorial sistematizada como una tarea fundamental del profesorado.
- La gestión democrática de los centros y la participación de padres, madres y alumnado en la vida de los centros.

- Los planes de convivencia basados en la resolución de conflictos y la cultura de paz.
- La promoción de la igualdad entre hombres y mujeres.
- La interculturalidad como forma de acogida al alumnado inmigrante.
- La educación para la ciudadanía como necesidad para recuperar una ética compartida.
- Los proyectos de bilingüismo para mejorar el nivel de comunicación en otras lenguas del alumnado.
- La educación medioambiental, para el consumo, para la salud… en sus diferentes facetas.
- La incorporación de la educación emocional y en habilidades sociales a los programas.
- Las nuevas investigaciones en metodologías específicas de todas las materias para hacer más eficaces sus aprendizajes.

La lista podría alargarse mucho más, pero lo enumerado hasta aquí nos hace ver la magnitud de la tarea que se nos viene encima. La mayoría de los temas venían teniendo vigencia desde décadas anteriores y el profesorado más innovador ha venido trabajando en ellos desde hace mucho tiempo y, al mismo tiempo, ha venido reclamando insistentemente su tratamiento generalizado en todas las escuelas.

2.3. Crisis en los planteamientos del CEP

Concretar esta conjunción de temas en un año es un atrevimiento por mi parte, pero para nosotros como CEP fue así la vivencia que nos despertó de una rutina modernizadora y nos hizo pensar en cambios más profundos, globales e integrados.

En la memoria que realizamos ese curso reflejábamos como conclusión que las actividades que realizamos no obtienen los resultados programados porque no cambian las prácticas profesionales del profesorado, mayoritariamente transmisivas, tienen muy poca repercusión en la mejora de los resultados del alumnado (no tenemos evidencias comprobadas pero la simple observación nos lo confirma) y la mayor utilidad de nuestras actividades formativas es la de engrosar el currículo personal de los profesores/as que las realizan para mejorar sus puntuaciones en los diferentes concursos y poder cobrar los sexenios.

Intentamos conocer algunos temas importantes como la respuesta a la pregunta: ¿Por qué no se aplica en el aula lo que se aprende en los cursos? Hacemos una encuesta por medio de un cuestionario de respuesta abierta que distribuimos por todos los centros y obtenemos una confirmación a la evidencia implícita en la pregunta. Nadie cuestiona la hipótesis de que lo aprendido en los cursos no se aplica, quizás no sea una conclusión muy ortodoxa, pero resulta significativo que ningún profesor se diera por aludido y protestara por el enunciado negativo de la pregunta mal formulada para ir en una encuesta.

Las razones más significativas y repetidas:

- Es muy difícil romper con la rutina y romper con el libro, lo que vengo haciendo me da unos resultados aceptables (según su opinión subjetiva), cambiar crea inseguridad.
- Estoy solo (en mi claustro, ciclo, departamento, nivel…), los demás no lo aceptan.
- Los cursos son muy teóricos, no se adaptan a la realidad concreta.
- Hay que realizar un gran esfuerzo individual para trasladar lo aprendido a la realidad concreta del aula y no tenemos tiempo.

- El equipo directivo, la inspección educativa, los padres… no conocen el tema y se oponen. Todos tenemos que hacer lo mismo.

Hay otras respuestas que no responden a la pregunta pero que son también significativas:

- Yo no necesito formación.
- La formación debe hacerse en horario escolar.
- La formación debe hacerse en el centro.
- No hago formación porque es de mala calidad. Yo me formo en la universidad haciendo otra carrera.

En el análisis que hacemos del funcionamiento del equipo asesor llegamos también a unas conclusiones bastante contundentes:

- No tenemos una visión clara de la realidad.
- No tenemos una formación adecuada para las complejas tareas que se nos encomiendan. Detectamos los problemas, pero no tenemos soluciones para ellos.
- No tenemos ponentes adecuados en diferentes materias que se nos demandan de forma inmediata: competencias, TIC creativas y educativas, valores integrados, organización democrática, educación para la ciudadanía, bilingüismo…

El equipo asesor se implica en un intenso debate sobre su función, participamos en los encuentros provinciales y regionales y participamos en los congresos o ponencias sobre el tema que creemos importantes para nuestra formación.

2.4. Nuevo planteamiento formativo

Fruto del proceso de discusión y debate, en el equipo asesor llegamos a la conclusión de que tenemos que diseñar una formación que:

- Tenga repercusión positiva en las prácticas docentes y el rendimiento del alumnado.
- Que desarrolle en el centro el espíritu de equipo y la visión global del sistema en cada uno/a de sus miembros.
- Que implique el mínimo aumento en las tareas burocráticas y de gestión que tiene asignadas el profesorado.
- Que sea conocida, aprobada y asumida al menos por dos tercios del claustro y aprobada en el consejo escolar.
- Los objetivos estarán recogidos en el plan de centro y sus resultados en la memoria anual.
- Tendrá una parte de formación externa a cargo de especialistas y otra de autoformación. Certificaremos hasta cien horas por curso.
- Podrán dividirse en comisiones para afrontar más de un tema cada curso.

Con este diseño de partida, difundimos la propuesta entre los centros con la siguiente circular firmada por mí como director del CEP.

Proyectos de formación integral en centro

La entrada en vigor de nueva legislación educativa (LOE, LEA…), así como los requerimientos de la sociedad actual (TIC, plurilingüismo, interculturalidad…) y el imperativo profesional de conseguir mejorar los resultados y aumentar el número de titulaciones de nuestro alumnado, nos llevan necesariamente a plantearnos procesos de reflexión, análisis e innovación en nuestros Proyectos de Centro.

Desde el CEP, que viene organizando la formación permanente del profesorado en la zona con la intención de mejorar sus propuestas y resultados curso a curso, pensamos que es un momento adecuado para ofrecer nuevas propuestas de formación y asesoramiento que pongan en valor y aumenten la eficacia de aquellos centros comprometidos seriamente en proyectos de mejora.

Nuestro análisis de la realidad actual de los colegios e institutos en este aspecto es el siguiente:

Tenemos un importantísimo número de profesores y profesoras y a la mayoría de los centros comprometidos en múltiples proyectos: TIC, plurilingüismo, escuela espacio de paz, coeducación, interculturalidad, etc.

A veces los cuatro o cinco proyectos se llevan a cabo por grupos de profesores/as diferentes y descoordinados y tanto sus propuestas como sus resultados no afectan a la totalidad del alumnado, ni quedan recogidos en los documentos organizativos del centro.

Nuestros colegios e institutos no consiguen crear el equipo docente que debe ser el claustro, predominan las actuaciones individuales a las colectivas y todas las investigaciones apuntan a que son las actuaciones de equipo y colaborativas las que mejoran la calidad y la eficacia en el trabajo que realizamos.

Desde el CEP seguimos organizando actividades formativas que mejoran la cualificación personal del profesorado pero que tienen poca repercusión en mejoras de las prácticas docentes.

Con la intención de facilitar la formación y el asesoramiento de los centros y el objetivo claro de contribuir a la estructuración de los claustros en equipos docentes que desarrollen un trabajo colaborativo hacemos una nueva propuesta de Formación en Centro.

Sus elementos básicos serían:

Un equipo de asesores/as del CEP se desplaza al centro, estudia y negocia con el ETCP o con el equipo directivo un Plan de Formación y Asesoramiento Integral para uno o dos cursos abierto y flexible.

El plan responderá al diagnóstico previo que el centro haya realizado de sus necesidades de formación y asesoramiento para el cambio.

Estructurará los objetivos, los contenidos, las metodologías, los destinatarios, así como los espacios y los tiempos necesarios para desarrollarlo de forma negociada.

Podrá conjugar las diferentes modalidades formativas (cursos, jornadas, grupos de trabajo…) que se certificarán de acuerdo a los requerimientos que el proceso imponga.

PEDIMOS

Compromiso del centro desde el equipo directivo, el claustro y el consejo escolar.

Desarrollar un proyecto ligado a un proceso de cambio en las dinámicas y en la organización del centro que tenga su concreción en modificaciones concretas del proyecto de centro.

Un mínimo de personas en cada actividad organizada (en función del número total) y una voluntad en los participantes de intercambiar con el resto de compañeros/as del claustro los conocimientos y materiales.

Los materiales y recursos sobre los que se trabaje los proveerá el propio centro. El CEP aportará la bibliografía y materiales curriculares de los cursos o actividades.

OFRECEMOS

Los ponentes y asesores externos que sean necesarios (que estén dentro de nuestras posibilidades).

Certificación de las actividades e información del trabajo realizado a las instituciones educativas.

Adaptación de las actividades a las necesidades de los centros negociando los posibles cambios de horarios, fechas, temáticas, etc., que se puedan producir.

La convocatoria de esta modalidad formativa estará abierta hasta el 15 de noviembre para unificarla con todas las demás. El número de proyectos que atenderemos se ajustará a las posibilidades económicas y de recursos humanos de este CEP.

Esperamos contribuir a potenciar el protagonismo y la calidad que los centros de nuestro ámbito están consiguiendo curso a curso con su profesionalidad y dedicación.

El director del CEP Marbella-Coín.

3. Desarrollo de la experiencia

3.1. Curso 2007/2008

Se sumaron seis centros a la experiencia: cinco CEIP y un IES que empezaron a trabajar en la mejora de los centros a partir de un proceso formativo. Enumero algunas de las observaciones realizadas sobre el proceso durante este primer curso 2007/2008.

Los asesores negociaron con el equipo directivo y/o los coordinadores las temáticas a trabajar. Fue determinante la implicación de los equipos directivos al asumir el liderazgo pedagógico que hasta ese momento no habían

ejercido de forma tan abierta. Se exigió un breve proyecto que se reflejó en el plan anual de centro y que respondía directamente a sus objetivos de mejora. Se creó una oportunidad para que asesoría, equipo directivo y profesorado consciente consiguieran imponer democráticamente en el claustro el proyecto y así alcanzar los dos tercios que habíamos establecido como requisito. Se vio la necesidad de realizar un diagnóstico sobre la situación del centro en temas clave: la convivencia y niveles de conocimiento principalmente. De las necesidades detectadas se priorizaron y se negociaron las que se iban a tratar ese primer curso, se puso el tope en tres temáticas a tratar como máximo cada curso. Varios decidieron trabajar tres temas para, una vez conocidos, elegir uno para profundizar en él.

Dos centros decidieron trabajar las competencias básicas. Supuso un problema porque en ese momento no teníamos referencias de centros o profesores que las hubieran trabajado en sus clases. En el IES se lanzaron a un proceso de autoformación utilizando como elementos de reflexión los videos colgados en Internet que recogían una conferencia del profesor Ángel Pérez Gómez sobre el tema. Se completó la formación con ponencias de profesores de la Universidad de Málaga que los abordaron teóricamente. Al CEP nos sirvió para descubrir dinámicas válidas para extenderlas a otros centros.

Un CEIP presentó un proyecto muy interesante utilizando un tópico basado en un valor para tratarlo durante un mes a lo largo de todo el curso, y sobre él se estructuraron parte de las actividades del currículum.

Los restantes estructuraron la formación alrededor de los planes y programas que tenían aprobados, profundizando en los contenidos que trataban.

La evaluación de la actividad que hicieron los centros fue muy positiva:

- Como modalidad formativa se situó en la preferida por todos los participantes.
- Se valoró su acción como favorecedora de la formación de equipo entre el profesorado del centro.
- Se afirmó que los temas elegidos respondían a sus necesidades.
- Fue dispar en cuanto a las valoraciones de los ponentes, que en algún caso no se adaptaron a las expectativas que se tenían sobre el tema.
- Fue irregular la aplicación de los temas tratados en las aulas de forma programada y evaluada.

La valoración que hicimos desde el equipo asesor, comparándola con los cursos al uso, presentaba ventajas evidentes:

- Tiene más relación con la práctica docente y las necesidades de los centros.
- Consigue empezar una dinámica de reflexión en los equipos docentes.
- Facilita la formación del profesorado al evitar los desplazamientos.
- Es más fácil evaluar los resultados de su aplicación en las clases.

También detectamos algunos elementos negativos que había que controlar:

- Cuando se realiza en las horas de obligado cumplimiento, la formación se ve continuamente interrumpida por otros problemas que surgen y hay que resolver en esas mismas horas.

- No quedaban claras las implicaciones individuales y se produce un cierto índice de fraude consentido por falso compañerismo.

- Se pueden producir endogamias negativas: unos se preparan las ponencias y otros las reciben; hay que exigir la misma calidad a los ponentes que pueden proponer los centros como a los que nosotros elegimos.

Desde el punto de vista del trabajo de la asesoría, la formación el centro:

- Aumenta y se hace más compleja su dedicación a cada formación en centro. Se multiplican hasta por cinco las veces que tienen visitar el centro para realizar un seguimiento eficaz.

- Tiene que coordinarse con los/as compañeros/as especialistas en las materias solicitadas para diseñar la formación.

- Se constituye el equipo asesor como órgano competente para aprobar o suspender los proyectos presentados.

3.2. Curso 2008/2009

Este fue un curso récord para nosotros, con más de 6.500 certificados emitidos para 4.600 profesores que tiene nuestro ámbito de actuación.

Después de la valoración positiva que se hace de la experiencia de la formación en centro en la memoria del curso anterior, decidimos en el equipo asesor promover entre los centros la modalidad de formación en centro. Conseguimos que 15 centros se sumaran a nuestra propuesta.

Todos los centros implicados durante el curso anterior siguieron este curso, menos el IES que cambió el profesorado en más del 50 por ciento y en el debate celebrado en el claustro no consiguieron los dos tercios que les exigíamos. Decidieron seguir trabajando las competencias básicas, formación en TIC y temas de igualdad de género entre el grupo de profesores/as más concienciados de la necesidad de mejora. Desde el CEP los seguimos apoyando por medio de otras modalidades formativas.

Durante este curso son 14 CEIP y un IES, un 50 por ciento de ellos se localiza en la zona de Fuengirola-Mijas.

Este curso, la modalidad de formación en centro tiene una motivación añadida para los CEIP al haberse adscrito la mayoría de ellos al proyecto de calidad y mejora de los rendimientos por el que la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía otorga unos incentivos económicos extra a los profesores/as implicados si cumplen los objetivos de mejora que se han programado ellos mismos. Este motivo hace que se consigan fácilmente las mayorías de dos tercios, aunque muchos/as de los/as compañeros/as se apunten solamente para no verse excluidos de los incentivos. Los IES no se implicaron en este proyecto y también se mostraron reacios a participar en la formación como colectivos. Sí participaron de forma masiva a título individual.

Un segundo estímulo estuvo en las exigencias de programar por competencias que se hacen cada vez más perentorias y ante las que el profesorado se ve sin preparación suficiente para hacerlas. Más del 70 por ciento de los centros las incluyeron en sus demandas.

Dos centros aceptaron una propuesta del CEP para trabajar los valores (convivencia, igualdad e interculturalidad) de forma integrada utilizando como referente para ello la carta de la tierra, que utilizaron como eje vertebrador

y como referente en las diferentes áreas del currículum. Como opción metodológica se utilizó la pedagogía del cuidado.

Después de una experiencia vivida por el equipo asesor, organizamos una actividad para cohesionarnos como grupo utilizando diferentes técnicas de dinámica de grupos, meditación y conocimiento mutuo. Nos dimos cuenta de la importancia que este factor tiene a la hora de conseguir que los claustros se transformen en equipos colaborativos. Decidimos ofrecer esta posibilidad a los centros que alegaban tener problemas personales dentro del claustro. Dos centros lo experimentaron con resultados muy positivos.

Se profundizó e hizo más hincapié en la aplicación a la práctica de los temas tratados en la formación. Prácticamente todos los grupos lo hicieron, especialmente bajo el diseño y aplicación de unidades didácticas programadas como tareas integradas para el desarrollo de las competencias básicas.

También fueron temas muy demandados trabajar los planes lectores y biblioteca, la lectura, las TIC y la convivencia.

Desde el punto de vista de la asesoría se afianzaron nuevas propuestas:

- Se creó de forma oficial la figura del asesor de referencia que se convierte en la persona de contacto con el CEP a todos los efectos. Cada asesor/a se hizo cargo de entre nueve y once centros. Ya no son asesores responsables de una actividad, lo son de la formación integral del centro.

- La nueva distribución entrañó cambios muy significativos en sus funciones, les obligó a hacerse más generalistas, a tener que apoyarse de forma más colaborativa en el resto del equipo y a estar abiertos/

as a todas las innovaciones que se van encontrando, creando una comunidad cada vez más rica dentro del equipo asesor.

- El CEP adopta de forma más decidida una función de liderazgo pedagógico, no esperando a que los centros presenten sus demandas formativas, sino ofreciendo temas y soluciones a los problemas que vamos conociendo en nuestro contacto directo con el profesorado implicado en la formación.

La valoración de los resultados realizada por los quince centros participantes fue muy positiva; señalaron como elementos positivos:

- Se ha integrado la formación y la reflexión sobre la práctica como una tarea más en el trabajo diario.
- Se ha avanzado en la dirección de conseguir formar equipo con el profesorado integrante del claustro.
- El trabajo experimentado en el aula ha sido parcial, ha supuesto un paso importante, pero no se pueden apreciar resultados todavía, no se han evaluado de forma objetiva.
- Han aumentado significativamente las actividades complementarias y extraescolares, así como la celebración de efemérides y la participación en premios y certámenes de todo tipo.
- Muchos centros han empezado a realizar actividades en las que han implicado a los padres y las madres.
- Algunos se han quejado de que es un sobreesfuerzo y solicitan hacer la formación en horario lectivo.

3.3. Curso 2009/2010

Durante los últimos cursos, en los encuentros de la red andaluza de formación se han venido haciendo análisis críticos con la organización de actividades formativas de tipo transmisivo y especialmente con la normativa que regula la autorización de grupos de trabajo. Se ha producido una inflación en esta modalidad formativa, pues llegamos en el curso pasado a tener inscritos más de doscientos grupos de trabajo. La mayoría de ellos con proyectos de mediana y baja calidad y a los que con los recursos humanos disponibles en los CEP no podíamos seguir adecuadamente. En un encuentro de los asesores de Andalucía Oriental celebrado en Jaén presentamos nuestra experiencia de Proyectos de Formación Integral de Centro como una modalidad formativa generalizable por las ventajas que presentaba.

Fruto de este debate sostenido en el seno de la red de formación andaluza y de la actitud de las personas que dirigen la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos de la que dependemos los CEP, surge una nueva normativa en forma de instrucciones que modifican la gestión de los grupos de trabajo y normativiza por primera vez la formación de centro (FC). Los requisitos más importantes que se exigen para acceder a este tipo de formación los podemos resumir en:

- Presentar un proyecto (siguiendo el esquema presentado en un anexo).
- El grupo debe estar formado por un mínimo de diez personas.
- Durará uno o dos años y se determinarán tres fases en su desarrollo con su correspondiente seguimiento.
- Se pueden nombrar uno o dos coordinadores/as.

- Se certificarán entre 60 y 100 horas.
- Debe ir asociada al proyecto educativo.
- Basado en el aprendizaje colaborativo y la autoformación.
- Se establecerán compromisos individuales de trabajo y de obtención de resultados.
- Deben tener aplicaciones concretas con el alumnado.
- Deben incluir las TIC y trabajar en una comunidad virtual creada en Colabor@, una plataforma virtual de la Consejería de Educación. También se presentarán para su aprobación inscribiendo el proyecto en esta aplicación.
- El asesor de referencia deberá participar en la elaboración y aprobación del proyecto. También realizará el seguimiento en cada fase, con una evaluación de progreso.
- Se puede suspender la FC cuando no se cumplan los objetivos propuestos.

En el proceso de elaboración de la memoria del curso anterior, el equipo asesor se volvió a pronunciar por seguir apostando como actividad formativa preferente por la formación en centro. Se decide destinar el 60 por ciento de los recursos a esta modalidad formativa.

Nuestra fuerte apuesta por la FC se traduce en una gran respuesta de los centros: 28 se acogen a esta modalidad formativa. Nos situamos como uno de los CEP con más FC en Andalucía.

La evaluación de las formaciones en centro de este año no está concluida porque nos falta recibir las evaluaciones finales realizadas por los centros. Podemos señalar algunas de las características que ha tenido durante este curso:

- Han sido 18 CEIP, ocho IES, un centro de educación de adultos y una escuela oficial de idiomas.
- Las temáticas tratadas durante este curso han sido similares en gran parte a las del curso pasado. Todos los centros que se implicaron el año anterior han continuado, la mayoría tratando las mismas temáticas o añadiendo alguna más.
- La formación para la programación de tareas integradas para trabajar las competencias ha sido otra vez el tema más demandado.
- La formación en TIC ha sido demandada por 24 de los 28 centros implicados; se ha trabajado sobre: *blogs*, Moodle, Webquest, Jclic, Impress, Internet y la amplia gama de actividades que se pueden trabajar en la Web 2.0.
- Otras temáticas trabajadas en los centros este curso han sido: competencias lingüísticas, plan lector, resolución de conflictos, habilidades sociales, inteligencia emocional, centros bilingües, certificación de calidad…
- Entre dos y cuatro centros asumen ya la idea de organizar un cambio total en sus proyectos de centro partiendo del trabajo colaborativo de todo el claustro.

- Dos IES han empezado a trabajar las competencias básicas y están programando tareas integradas interdisciplinares.

- Todos los proyectos han realizado una aplicación práctica de los temas trabajados en la formación.

- Todos los proyectos han reflejado un compromiso individual con tareas específicas a realizar por cada uno de los/as integrantes del grupo.

Un comentario aparte merece la puesta en marcha de uno de los requisitos que establecen las instrucciones de FC. Se trata del trabajo colaborativo que todos los participantes deben realizar en la plataforma Colabor@. Ha sido un problema y el motivo de desencuentros entre los centros y las FC.

- Colabor@ tardó demasiado en funcionar correctamente, retrasando la aprobación de las FC en algunos casos hasta el mes de enero.

- El programa no responde a las expectativas de los usuarios, por lo que se niegan a duplicar el trabajo o hacerlo por pura burocracia, según su opinión.

- Los/as asesores/as tuvieron que formarse aceleradamente y formar a todos los grupos; muchos de ellos se resistieron, retrasando más la puesta en marcha de la actividad formativa.

- Algunos centros han amenazado con no continuar con esta modalidad formativa si seguimos obligándolos a realizar el trabajo en Colabor@. Pensamos que estas resistencias iniciales son lógicas como una reacción ante lo desconocido y se superarán conforme se vaya conociendo la aplicación y esta dé

mejores respuestas a los usuarios. Ya nos ha ocurrido lo mismo en otros casos, cuando implementamos la oficina virtual o la plataforma Moodle. Creemos que es necesario documentar las actuaciones realizadas y los resultados obtenidos para poder sacar conclusiones válidas y generalizables.

- Los objetivos y las fases programados han sufrido retrasos en su desarrollo y hemos tenido que rebajar las expectativas y las exigencias que habíamos establecido para la certificación debido a los problemas tenidos con Colabor@.

Los resultados finales no los conoceremos hasta finales de mes porque hemos atrasado la fecha de presentación de memorias al máximo para facilitarles la tarea. Con los datos que tenemos en este momento podemos avanzar algunas valoraciones. El aumento del número de centros implicado ha sido sorprendente y no tenemos claramente determinadas las causas que lo han provocado (puede ser alguno o una mezcla de los siguientes factores): ser el tercer año de los proyectos de calidad y mejora de los rendimientos, nuestra capacidad de convencer a los centros, la toma de conciencia en los centros de primaria de la necesidad de mejorar los rendimientos, el efecto contagio en la zona de Fuengirola o la puesta en marcha del proyecto Escuela TIC 2.0.

Para el equipo asesor ha supuesto un trabajo suplementario tener que analizar las instrucciones, unificar criterios y protocolizar según lo que ellas disponen todo el proceso de aprobación, seguimiento, evaluación y certificación. Hemos tenido que formarnos aceleradamente en el uso de Colabor@ y formar tanto a los/as coordinadores como a la mayoría de los componentes de las FC. También hemos tenido que reforzar la asociación colaborativa entre asesores/as para atender a un número tan elevado de formaciones. Sobre todo asistiendo en parejas a las que han presentado problemas de disconformidad con las decisiones del CEP o de los ponentes. Cuanto más vamos conociendo los centros y sus necesidades, más nos hacemos conscientes de

que tenemos que elaborar un itinerario formativo para cada centro hasta conseguir una actuación integral del profesorado en las diferentes facetas de sus intervenciones profesionales.

Este curso hemos tenido una experiencia con una ponente que nos ha abierto una puerta a solucionar el problema de atender el elevado número de FC que se nos pueden presentar si todos los centros deciden acogerse a ella y deberían tener derecho a hacerlo. Esta ponente diseñó una actuación formativa que atendía las peticiones de al menos seis centros basadas en la programación por competencias básicas y trabajar con las herramientas TIC en las clases. No solo dio respuesta a las necesidades formativas, sino que también propuso los temas y actividades para el trabajo de autoformación y para la aplicación en las aulas, haciendo incluso de animadora para la participación en Colabor@. Este tipo de ponente integral nos puede ayudar a atender de forma más eficaz las demandas de los centros en los procesos de FC.

4. Evaluación de los resultados obtenidos en la formación en centro

Apoyaremos nuestra valoración en los datos que han reflejado los centros en sus memorias y en los datos obtenidos por los/as asesores/as en las visitas que han realizado durante el curso, las entrevistas con los coordinadores y en las evaluaciones que han realizado los ponentes sobre las sesiones presenciales que han impartido. También valoraremos los materiales producidos, eventos celebrados, etc. No podemos acceder a datos de mejora reflejados en las pruebas de diagnóstico.

4.1. Comparación entre curso y formación en centro

En primer lugar, vamos a realizar una comparación de la formación en centro con los cursos que venimos desarrollando normalmente.

CURSO	FORMACIÓN EN CENTRO
Surge de la detección general de necesidades del CEP	Surge del diagnóstico realizado por el centro
Está basado principalmente en la docencia	Se basa en la docencia + autorreflexión + aplicación en las aulas
Se controla externamente (asesor/a, coordinador/a)	Se controla internamente, puede tener dos coordinadores/as
Abierto al profesorado interesado	Dirigido a un centro (porcentaje significativo)
Programación cerrada	Programación abierta y flexible adaptable a las necesidades del centro
Dirigido a la mejora de las competencias personales del profesorado	Dirigido a objetivos de mejora del centro
No exige ninguna aplicación a la práctica	Exigen una aplicación inmediata a la práctica
No exige producción, los participantes mantienen una actitud pasiva	Exige un compromiso y una producción individual de todos/as participantes
Resultados en la mejora de las prácticas muy difíciles de evaluar	Facilidad para evaluar los resultados en la mejora de las prácticas
Alto porcentaje de deserciones en su desarrollo	Bajo índice de deserciones
Grado de satisfacción personal inmediato al terminar, se diluye en el tiempo	Grado de satisfacción del profesorado a nivel individual y a nivel colectivo, se prolonga y refuerza en el tiempo
Más caro económicamente por desplazamientos	Más barato
Esta modalidad formativa la mejoramos organizándola con seguimiento	La podemos mejorar con el apoyo de redes de formación sobre temas coincidentes

4.2. Valoraciones generales de la modalidad formativa Formación de centro aplicada en nuestra zona durante los tres últimos cursos

Las valoraciones que podemos hacer con los datos disponibles nos animan a considerar la formación en centro (tal como la hemos venido entendiendo en nuestro CEP) como una modalidad formativa con ventajas sobre las que veníamos desarrollando hasta ahora. Las valoraciones y opiniones del profesorado implicado así lo indican. Enumeramos algunos de sus rasgos positivos:

- Es considerada como la modalidad preferida por un porcentaje de profesores/as participantes muy cercano al cien por cien.
- Manifiestan, y se ha venido cumpliendo en los años anteriores, un deseo de continuidad en un porcentaje muy elevado.
- Tenemos manifestaciones y evidencias claras de que en los centros que han trabajado la FC ha aumentado el espíritu de equipo dentro del claustro.
- Se ha producido un aumento significativo de materiales y recursos con uso en la práctica docente, especialmente unidades didácticas programadas como tareas integradas y recursos TIC como *blogs*, *webquest*, presentaciones, actividades jclic…
- Han aumentado y mejorado en diseño e intención educativa la programación de actividades complementarias y extraescolares, algunas con niveles de participación y calidad impresionantes.

- Los centros participantes en la FC han unificado y profundizado su trabajo en los diferentes proyectos y programas de la Consejería de Educación que venían desarrollando.

- Tenemos evidencias claras de que se han aplicado a la práctica educativa los temas trabajados en la formación y se han evaluado positivamente tanto por el profesorado como por el alumnado.

- Algunos centros han madurado hasta el punto de disponerse a trabajar por proyectos, sin libro de texto todo el claustro para el curso próximo.

- En términos generales, podemos afirmar que ha mejorado el clima de convivencia entre el profesorado participante en la FC al haber compartido propuestas ilusionantes y no tratar, como rutinariamente se hace, solamente los temas desagradables del día a día.

- Un número importante de centros están cambiando su actitud ante el tema de participación de los padres y madres y unos pocos los han integrado plenamente en sus actividades.

- Se ha mejorado progresivamente en el procedimiento de aprobación, seguimiento y evaluación, dándole más rigor administrativo a la gestión de la FC por parte del CEP.

- Los/as asesores/as han ido cambiando su forma de trabajar para adaptarse a las nuevas exigencias de esta actividad. Ha supuesto un aumento en la cantidad y calidad del trabajo muy importante, pero se sienten satisfechos porque están viendo que colaboran con la obtención de resultados reales.

- Los ponentes están cambiando sus estrategias de comunicación y enseñanza para hacer sus aportaciones más activas y con aplicación directa en las aulas.

También hay que enumerar los rasgos negativos que venimos observando en el desarrollo de la formación en centro:

- Sigue existiendo una falta de rigor en la elaboración de los proyectos. No sabemos si es por falta de tiempo, de interés o por no tener esa competencia desarrollada. Los proyectos, en términos generales, adolecen de falta de rigor y profundidad, esbozan ideas generales que hay que obligar a concretar y desarrollar.

- Los problemas de desencuentros personales, aunque pocos por ahora, son los que producen más disrupciones en el trabajo de los grupos y los que provocan la mayoría de las deserciones que se producen.

- El grave problema de la inestabilidad de las plantillas nos plantea problemas insalvables porque cada año hay en el centro un porcentaje muy elevado de profesores/as que tienen que empezar de cero. Esta situación hace que muchos centros no se planteen organizar este tipo de actividades.

- A pesar de que cuidamos el tema, la elección de los ponentes y los contenidos que imparten es otro de los aspectos con más valoraciones de necesita mejorar. Es muy difícil encontrar la persona y los contenidos adecuados a cada situación y hay ponentes que no son tan flexibles para adaptarse a demandas imprevistas, se limitan a exponer un discurso fijo que tienen muy aprendido.

- También hay que resaltar que la falta de preparación de los/as asesores/as en algunas materias puede llevarnos a elecciones de contenidos y ponentes desafortunados. Y algunos conflictos que se han tenido se han producido por desencuentros en la forma no suficientemente diligente en presentar los trabajos comprometidos, pues se nos acusa a algunos/as asesores/as de excesivamente rigurosos.

- Aunque en el último curso se han sumado ocho IES, la formación tiene un problema en Secundaria, porque no se tiene conciencia de la necesidad de hacerla excepto en el aspecto de actualización científica en la materia que imparten (en estos temas prefieren la universidad u otras instancias), se apuntan individualmente para resolver problemas personales en temas como la convivencia, las TIC o bilingüismo si su centro entra en el programa. No tienen una idea clara de trabajar como equipo (ni siquiera la tienen a nivel de equipos directivos), y sin la idea de funcionamiento coordinado, que es básica, es muy difícil avanzar.

5. Propuestas de mejora en el modelo de formación de centro

La primera propuesta que ya hemos corregido en el título de la comunicación es cambiar la preposición «en» por «de»: preferimos «formación de centro» como denominación más correcta.

En este apartado vamos a exponer nuestra opinión sobre las actividades que deben realizarse en cada parte del proceso para que obtenga mejores resultados.

5.1. Definición

La formación de centro es un proceso de reflexión y cambio que inicia un centro (mayoría del claustro o comunidad educativa), se apoya en la formación con la colaboración externa del CEP y otros agentes para mejorar los resultados de todos los parámetros relacionados con sus funciones y objetivos. Es un proceso continuo que se desarrollará durante el tiempo que el centro lo necesite.

5.2. Difusión de la convocatoria oficial de formación de centro (proceso abierto hasta el 31 de octubre de 2010)

Es muy importante no caer en los errores anteriores; muchos planes y programas surgieron con unos objetivos muy claros y definidos, pero al dejar la interpretación de las convocatorias a la libre iniciativa de los centros se fueron desvirtuando hasta convertirse en temas rutinarios y con resultados de baja calidad.

Se enviará publicidad de la convocatoria a todos los centros, pero acompañada de una circular que resaltará el grado de compromiso que esta modalidad formativa exige. Los/as asesores/as de referencia visitarán todos los centros para realizar la detección de necesidades y al mismo tiempo explicarán y ofrecerán la posibilidad de participar en un proyecto de FC. Se publicará en la *web* del CEP toda la normativa y guías de asesoramiento necesarias para que los centros puedan realizar sus proyectos con la mayor documentación posible.

5.3. Diagnóstico y elección de los temas y objetivos de mejora

El diagnóstico se realizará en el centro al nivel más alto que permita la situación (comunidad educativa, claustro, equipo implicado).

Se pueden utilizar metodologías DAFO o hacerlo por los medios que prefieran. El CEP estará preparado para aportar el asesoramiento o los materiales necesarios.

Una vez terminado el diagnóstico, se relacionaran los temas y se priorizarán. El asesor intervendrá en este momento asesorando sobre las posibilidades formativas de cada tema y los recursos que tenemos en el CEP para abordarlos.

5.4. Unificación de criterios sobre los temas elegidos

Nos hemos dado cuenta de que se producen muchas disfunciones a lo largo del tiempo que dura la formación entre los/as participantes. Analizando sus causas, hemos llegado a la conclusión de sesiones de debate para aclarar y fijar los significados y expectativas que cada uno/a tiene con respecto al trabajo que van a comenzar.

Creemos que el/la asesor/a debería realizar una o dos sesiones de trabajo utilizando diferentes técnicas en gran y pequeño grupo para que al final todos/as hablaran un lenguaje común sobre los temas a tratar.

5.5. Cohesión del grupo

Ya hemos explicado anteriormente que el principal problema que tienen los centros para participar en esta modalidad formativa son las disensiones internas, los malos rollos personales entre los compañeros y compañeras. Es verdad que enemistades muy enquistadas no se van a solucionar con una o dos dinámicas de grupos. El objetivo es conseguir que, a pesar de la enemistad, se logre establecer un clima de profesionalidad donde los temas personales se queden fuera y se pueda avanzar en un trabajo colectivo. Si además se consiguen limar o hacer desaparecer las desavenencias, mucho mejor.

Se ofrecerán ponentes y actividades de dinámica de grupos, autoconocimiento, control del estrés, inteligencia emocional, habilidades sociales, etc., para que los centros puedan elegir.

Los ejemplos que tenemos de haberlo realizado han dado un resultado positivo, entre ellos el del equipo asesor donde seguimos organizando periódicamente actividades para favorecer la convivencia y la empatía entre los asesores y asesoras. Estas actividades han posibilitado que algún centro que no podía empezar este tipo de actividad lo haya realizado y en otras se ha mejorado considerablemente su desarrollo.

5.6. Elaboración del proyecto

Según marcan las instrucciones sobre FC en Andalucía, el proyecto debe elaborarse de forma conjunta con el/la asesor/a de referencia. Es un elemento importante porque si se hace bien no existirá después una necesidad de aprobarlo. Nuestra idea como CEP es reducir al máximo el trabajo burocrático de los centros.

El proyecto debe ser una parte del plan de centro y de la programación anual de cada profesor/a y no un proyecto externo ajeno al oficial.

Es importante que recoja claramente los resultados finales que se pretenden alcanzar con unos indicadores que permitan comprobarlo.

Se secuenciará en fases: inicial, aplicación y evaluación, y en cada una se marcarán objetivos parciales y actividades concretas con sus respectivos indicadores de progreso.

En cada fase se programarán actividades individuales para cada uno de los participantes.

5.7. Desarrollo de la formación en centro

Como actividad formativa reglada requiere unos requisitos y evidencias para su certificación. El CEP debe tener un protocolo claro y no excesivamente burocratizado para realizar el seguimiento.

Hay que partir de la base de que todo trabajo de reflexión-acción necesita llevar un registro documentado que refleje lo que se va haciendo y consiguiendo y que permita después concluir valoraciones y propuestas de mejora. Este material debe servirnos para realizar el seguimiento externo. El CEP o la Dirección General debería elaborar unos modelos estandarizados de actas, diarios, formularios de recogida de datos y valoración para hacerlo. En Andalucía este es el propósito del programa Colabor@, que pretende digitalizar esta fase del proceso.

Una vez seleccionados los temas a tratar y las necesidades de formación externa que necesita el centro, corresponde al CEP facilitar el proceso; para ello tenemos que tener estructurado el plan de actuación adaptado a satisfacer las necesidades de los proyectos de formación en centro.

Es muy importante que se valoren los requisitos que deben tener las personas que coordinan los proyectos; sobre este punto hemos observado algunos datos relevantes:

- El equipo directivo tiene que estar muy implicado en el proyecto, pero cuando además lo coordina se corre el peligro de que se produzcan disfunciones por la gran cantidad de responsabilidades que llevan simultáneamente.
- Hay que evitar que el proyecto sea una propuesta del equipo directivo que se impone sin consensuar con el profesorado implicado. Nos ha ocurrido en varios centros y no se obtienen los resultados programados.
- La capacidad de liderazgo del/la coordinador/a influye directamente en el buen funcionamiento y los resultados que se obtienen.
- En algunos casos ha sido la ponente quien ha motivado y dirigido todo el proceso, completando el papel del/la coordinador/a, y ha sido una experiencia muy motivadora y digna de atención porque puede solucionar muchos problemas a los CEP.

5.8. Evaluación de los resultados

No se puede esperar al final de la formación para evaluar negativamente un proyecto de FC, hay que ir realizando una autoevaluación continua y un seguimiento externo permanente para reconducir o suspender la actividad.

La evaluación debe estar centrada principalmente en los objetivos alcanzados, en los materiales y recursos producidos, en las mejoras en los resultados del alumnado y no centrarse preferentemente en los temas formales (asistencia, firmas, plazos, etc.), aunque estos deban exigirse porque su no cumplimiento impide muchas veces la correcta evaluación del proceso.

La evaluación debe realizarse apoyándose en un guión que debe figurar en el proyecto, junto a los indicadores de progreso y de logro que nos evidencien la superación de los objetivos marcados.

La evaluación debe reflejar las propuestas de mejora y la voluntad de continuar con el proceso de formación.

6. El papel del CEP y de los/as asesores/as

Un proceso de generalización de la FC obligará a replantearse la organización y el funcionamiento de los CEP; nosotros queremos ir tratando este problema y para ello pensamos que hay que reconsiderar la organización (ya hemos explicado la nuestra anteriormente), el plan de actuación y el trabajo a desarrollar por los asesores y asesoras.

6.1. El plan de actuación integrado

Considerando el momento actual en que se encuentran las demandas de formación y la posibilidad de generalizar la FC como la modalidad formativa más usual y dadas las características que esta actividad formativa tiene, tenemos que estructurar un plan de actuación diferente, flexible y abierto, centrado en las necesidades cambiantes y dinámicas de los centros.

Nuestro propósito (ya en parte elaborado) consiste en realizar una programación «modular» de la posible formación en todos los ámbitos de actuación, de forma que se estructuren itinerarios formativos que se puedan demandar por los centros u ofrecer desde el CEP como posibilidad.

Cada módulo puede tener tres o cuatro sesiones de tres horas, y los contenidos estructurados de forma progresiva, por ejemplo, valores, convivencia, mediación I, II… Temática general de valores, dentro de los valores centrado en la convivencia y específicamente la mediación en un nivel inicial de presentación del tema, los elementos básicos y buenas prácticas para que vean la aplicación. La experiencia nos enseña que los centros no quieren embarcarse en formaciones largas sobre temas que no saben si van a responder a sus necesidades.

Se elaborará así un **catálogo formativo del CEP** que puede servir de guía a los centros. A menudo nos encontramos con equipos muy desorientados y que no conocen alternativas para los problemas que detectan en sus centros.

Detectamos un problema que podía afectar a la calidad de la formación ofrecida en las FC. En determinados temas tenemos ponentes muy significativos, pero que no pueden acudir a todas las sesiones que necesitamos para cubrir las demandas de los centros. Para que las FC no se queden sin esta posibilidad, nos hemos planteado estructurar una serie de formaciones en red (tres sesiones presenciales: una inicial, otra de seguimiento y una final de evaluación a lo largo del curso) con estos ponentes, en las que tendrían preferencia los equipos nombrados por las FC interesadas.

Creemos que el plan de actuación tiene que ser una estructura integrada que se construye alrededor de las FC, así se planificarán las jornadas (para introducir o profundizar aspectos relevantes), los encuentros (para

intercambio de experiencias) y los cursos específicos para profundizar en materias concretas y atender a las áreas más minoritarias.

6.2. La función asesora

El asesoramiento se convierte en un acompañamiento cualificado responsable de que en el proceso de formación se produzca el mayor trasvase de conocimiento educativo a la práctica profesional en el aula.

Adquiere una responsabilidad y un papel relevante que apunta a una buena formación multidisciplinar y a tener una visión global del sistema educativo y de las posibilidades de mejora de los centros.

El/a asesor/a que trabaje con las FC debe responder a un perfil más exigente que el mantenido hasta ahora:

- Formación más intensa y generalista.
- Capacidades de comunicación y gestión dinámica muy desarrolladas.
- Capacidades de análisis y diagnóstico de las realidades de los centros.
- Capacidades de liderazgo y mediación.
- Capacidad para el trabajo en equipo.
- Continua actitud de investigación.
- Disposición para los desplazamientos continuos y las visitas.

6.3. El CEP como institución idónea para promover la mejora de los centros desde la formación de centro

En estos momentos en los que se mantiene una actitud ambivalente sobre el trabajo desarrollado por los CEP: por un lado, vistos los resultados que los centros obtienen, nos sumamos a la baja valoración de nuestro trabajo y, por el otro, se piensa que sin apoyarse en procesos formativos es muy difícil mejorar.

La tentación de encomendar la formación a instituciones como la universidad teóricamente más cualificadas puede ser un error. Solo con la presencia y el acompañamiento cualificado en los centros se puede desarrollar con éxito una dinámica masiva de FC.

Un ejemplo muy ilustrativo ha sido la puesta en marcha del proyecto Escuela TIC 2.0 por la Junta de Andalucía. Se ha conseguido, no solo repartir ordenadores a todos los niños y niñas de 5.º y 6.º de Primaria, sino posibilitar que todos/as los/as profesores/as que pasan por estas clases reciban una formación básica que les ha permitido empezar a trabajar con los ordenadores. Ha sido un proceso concertado en el que la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos ha elaborado un programa y la red de formación andaluza ha desplegado toda la logística necesaria de búsqueda y formación de ponentes, espacios y tiempo, para desarrollar la misión encomendada en el tiempo récord que se había previsto.

Educar por competencias en la escuela del siglo XXI

José Sánchez Santamaría, María Gracia Ballester Vila

Resumen:

La formación permanente del profesorado resulta esencial para su actualización y desarrollo profesional, siendo un factor clave para la mejora educativa. Esta circunstancia se hace más necesaria en un contexto de introducción del enfoque de competencias en el currículum prescriptivo, cuyas implicaciones son didácticas y organizativas. Por ello, el objetivo principal de este trabajo es describir y valorar una experiencia de formación del profesorado en competencias básicas a través de un curso on-line ofertado dentro del sistema de formación permanente del profesorado de Castilla-La Mancha, con una duración de cien horas y en el que han participado ochenta profesores en activo de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. En los resultados, aunque se evidencia una actitud positiva para adquirir los conocimientos teóricos y prácticos sobre las competencias básicas, se constata la falta de formación en esta cuestión, mostrando un conocimiento diverso, confuso y, en ocasiones, contradictorio sobre las mismas. Además, se identifican problemas en su traslación a la programación y aplicación en el aula mediante tareas auténticas. En conclusión, del curso se han derivado tres manuales sobre programación y evaluación en competencias básicas con la intención de ayudar al profesorado ante esta nueva realidad didáctica.

> Enseñar es reforzar la decisión de aprender… Es también estimular el deseo de saber.
>
> Perrenoud[1]

1. PERRENOUD, P. (2007). *10 nuevas competencias para enseñar* (5.ª ed.). Barcelona: Editorial Graó, pág. 60.

1. Introducción

La incorporación del enfoque de competencias en educación, a través de la Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación, representa una de las principales novedades del actual currículum, no tanto en el discurso que subyace como nos advierte Gimeno Sacristán (2008), sino en el hecho de contemplar las competencias básicas como un elemento más del currículum prescriptivo.

Desde nuestro punto de vista, el enfoque de competencias se puede conectar con algunas de las aspiraciones de los discursos y prácticas educativas modernas, ya que las competencias básicas (Pérez Gómez, 2006; Gimeno Sacristán, 2008) pueden ser esenciales para dar respuesta a tres tipos de cuestiones:

- ¿Qué escuela para qué sociedad? Las competencias básicas pueden servirnos para la consolidación de una escuela comprensiva en la que se favorezca el máximo desarrollo de las capacidades de cada alumno o, al menos, que se garantice que el alumno alcance unos saberes mínimos. Todo ello, atendiendo a la diversidad y aseguramiento de la equidad educativa (LOE, 2006), lo que equivale a superar las limitaciones del modelo de compensación de desigualdades (LOGSE, 1990) y a apostar por una educación que avance hacia el reconocimiento del derecho genuino de aprender (Darling-Hammond, 2001) en una sociedad del conocimiento y de la información (Delors, 1996; Bindé, 2005), y que, en el caso europeo, tiene su referente en los procesos de convergencia de las políticas educativas en la Estrategia de Educación y Formación 2020 (UE, 2009).

- ¿Qué docente para qué escuela? Desde este enfoque, el docente puede enseñar reforzando la

decisión de aprender, pero también estimulando el deseo de saber en el alumno (Perrenoud, 2007)[2] , por lo que resulta de suma importancia su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- ¿Qué alumno para qué sociedad? Entre los retos omnipresentes en muchos de los discursos y reformas de los últimos años, sobresale el favorecer contextos y procesos educativos que permitan la formación de personas autónomas, capaces de tomar decisiones informadas que afecten a sus vidas y de participar, a través de la iniciativa individual, en la vida profesional, social y política (Pérez Gómez, 2007), de una sociedad del conocimiento que garantice la equidad educativa, la cohesión y el bienestar social (UE, 2009).

Este escenario pone manifiesta la relevancia que el discurso de competencias tiene para toda la comunidad educativa del sistema educativo español, y en el caso concreto de Castilla-La Mancha, contexto en el que se inscribe la propuesta de formación permanente del profesorado que se presenta en este trabajo, cobra especial importancia porque:

- El enfoque de competencias en el currículum de todas las etapas educativas se orienta a impulsar la mejora de la calidad en educación, sin perder de vista la necesaria equidad educativa, en un momento de consolidación y abordaje de nuevos retos por parte de la política educativa regional que, tras la asunción de competencias en materia educativa (Decreto 1844/1999), ha llevado a cabo importantes hitos: el proyecto educativo regional (1999); una respuesta ordenada y adecuada en la atención a la diversidad (Decreto 138/2002); la implantación del modelo de orientación educativa y profesional (Decreto 43/2005) y de formación permanente del profesorado (Decreto 78/2005); un nuevo modelo

2. PERRENOUD, P. (2007). *10 nuevas competencias para enseñar* (5.ª ed.). Barcelona: Ed. Graó, pág. 60.

educativo regional —interculturalidad y cohesión— (2006); el modelo de convivencia escolar (Decreto 3/2008); los decretos de currículum (Decretos 67/2007, 68/2007, 69/2007 y 88/2009); las órdenes de evaluación (Órdenes de 12 de junio de 2009 y de 4 de junio de 2007bis); y, en proceso de debate público la ley regional de educación. Todo ello, atendiendo a las características geográficas y de distribución/dispersión demográfica.

- Se generan nuevas demandas para que los docentes adquieran los recursos conceptuales, metodológicos y de evaluación sobre competencias básicas, y que deben ser atendidas en el marco de la formación permanente del profesorado, entendida como «el conjunto de actuaciones dirigidas al profesorado no universitario que promuevan la actualización y mejora continua de su cualificación profesional, para el ejercicio de la docencia y para el desempeño de puestos de gobierno, de coordinación didáctica y de participación en el control y gestión de los centros» (art. 2 del Decreto 78/2005)[3] . Así, la red de formación «constituida por los Centros de Profesores, los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural y las entidades formadoras» (art. 8 del Decreto 78/2005), se convierte en pieza esencial para la formación permanente del profesorado en materia de competencias básicas, junto con las diferentes estrategias de formación que han de aunar esfuerzos por articular procesos de investigación, innovación y formación.

Como se ha podido comprobar, la formación permanente del profesorado resulta esencial para su actualización y desarrollo profesional, siendo un factor clave para la mejora educativa. Esta circunstancia se hace más necesaria en un contexto de introducción del enfoque de competencias en el currículum prescriptivo, cuyas implicaciones son didácticas y organizativas.

3. Decreto 78/2005, de 5 de julio de 2005, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha. Recuperado de: http://www.infodisclm.com/documentos/DOCM/2005/070805/form_perma_prof.pdf.

Por ello, el objetivo principal de este trabajo es contextualizar, describir y valorar una experiencia de formación del profesorado en competencias básicas a través de un curso on-line ofertado dentro de la red de formación permanente del profesorado de Castilla-La Mancha, con una duración de cien horas y en el que han participado ochenta profesores en activo de educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria.

Para dar contenido a este objetivo, el documento se organiza en tres ejes, los cuales se desarrollan en diversos apartados, a saber:

Eje I. Marco teórico y necesidades formativas del profesorado. En primer lugar, se aborda la cuestión del sentido y función de las competencias básicas; en segundo lugar, se establece una delimitación y caracterización de las competencias básicas, en clave de acotación provisional; en tercer lugar, se muestran las implicaciones organizativas, metodológicas y curriculares de las competencias básicas y, por último, se identifican las necesidades formativas que las competencias básicas están generando en el profesado.

Eje II. Experiencia de formación permanente del profesorado: diseño, desarrollo y resultados. En primer lugar, se expone el diseño de formación, con sus objetivos, contenidos, tareas, evaluación y entorno virtual de trabajo; tras ello, de forma muy breve, se delimita el perfil de los participantes y se intenta dar respuesta a tres cuestiones: a) ¿cuál es la opinión/percepción de los participantes sobre el discurso de competencias básicas?; b) ¿cuál es su grado de conocimiento sobre las mismas?, y c) ¿cuáles son los problemas más comunes sobre la traslación del enfoque de competencias a la programación y práctica docente diaria? Un avance de los resultados nos informa que, aunque se evidencia una actitud positiva para adquirir los conocimientos teóricos y prácticos sobre las competencias básicas, se da una falta de formación en esta cuestión, mostrando un conocimiento diverso, confuso y, en ocasiones, contradictorio sobre el mismo. Además, se identifican problemas en su traslación a la programación y aplicación en el aula mediante tareas auténticas.

Eje III. Conclusiones. En este eje se recoge la principal aportación derivada del proceso de formación permanente expuesto en el eje II, y que consiste en la elaboración de tres manuales sobre cómo programar y evaluar por competencias básicas en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Este material pretende servir de ayuda al profesorado, sin otra intención que la de avanzar en la mejora de la calidad en educación.

2. Sentido y función de las competencias básicas

El enfoque de competencias en educación nace para dar respuesta a los retos que plantea la sociedad del conocimiento y de la información (Delors, 1996; Bindé, 2005), en el sentido de que las competencias son esenciales para la realización personal, la inclusión social y el empleo (OCDE, 2001; UNESCO, 2004; UE, 2004).

Como nos informa Pérez Gómez (2007, pág. 7), estamos asistiendo a la emergencia de nuevos cambios y demandas muy diversas: «Vivimos saturados de información accesible, abundante, diversa, fragmentada, sesgada, frágil y cambiante. La información que rodea la vida de los individuos se produce, se distribuye, se consume y se abandona a una velocidad cada vez más acelerada, por lo que las exigencias y desafíos a las personas y grupos sociales es cada vez más intensa»[4]. Y en este escenario la escuela se enfrenta a nuevos retos ante los cuales no puede estar ajena, se debe de reinventar a sí misma para saber cuál es su función en la sociedad y cómo no perder la esencia que la caracteriza[5].

4. PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Coord.) (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas.* Cuadernos de Educación. Gobierno de Cantabria. Recuperado de: http://www.redes-cepalcala.org/inspector/DOCUMENTOS%20Y%20LIBROS/COMPETENCIAS/NATURALEZA%20DE%20LAS%20COMPETENCIAS%20BASICAS.pdf

5. GIMENO SACRISTÁN, J. (Comp.) (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

En el caso europeo (Eurydice, 2002), está circunstancia se ve fortalecida por la necesidad de avanzar en procesos de convergencia europea respecto a crear las condiciones adecuadas para el aseguramiento de la equidad y la excelencia en los sistemas educativos (OECD, 2007; CEC, 2006), como garantía para que los jóvenes europeos puedan tomar conciencia ciudadana en el marco de una sociedad democrática y se beneficien de las oportunidades que el aprendizaje a lo largo de la vida les ofrece (CEC, 2001; Rubio Herráez,

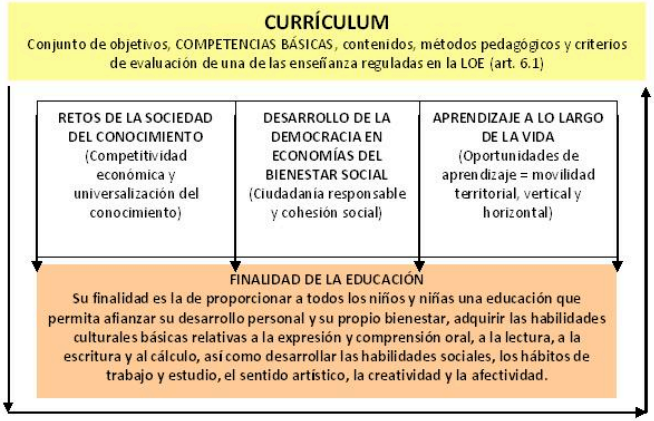


Figura 1. Principales motivos que justifican la introducción de las competencias básicas en el currículum prescriptivo. 2008).

Fuente: Elaboración propia, 2010, a partir de la LOE 2/2006[6].

6. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Recuperado de: http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf.

En este sentido, y siguiendo las aportaciones del profesor Moya, uno de los responsables del proyecto Atlántida, las competencias básicas nacen con vocación de dotar al contexto europeo de un mínimo común en los aprendizajes, en concreto de ocho tipos de aprendizajes imprescindibles, a excepción de Castilla-La Mancha que establece nueve competencias, lo que significa que los sistemas educativos europeos, y por motivos obvios el nuestro, deben de hacer frente al gran reto de crear las condiciones para lograr que todos los alumnos, con independencia de su origen social, etc., hayan adquirido estas competencias al finalizar la enseñanza obligatoria.

3. Marco conceptual de las competencias básicas: una acotación provisional

Haciendo referencia al término competencia básica, es importante desglosar los conceptos que lo forman, a saber:

- Por competencia entendemos los saberes que un alumno o un conjunto de alumnos ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo, cambiante y contradictorio, en ocasiones, en el que se inscribe su vida, contemplando las implicaciones sociales y éticas de la misma.

  En este sentido, la OCDE (2005) entiende que una competencia es la combinación de destrezas, conocimientos y actitudes que posee una persona y, por tanto, se trata de la combinación armónica y coherente entre distintos tipos de saberes: ser, saber, hacer y convivir (Delors, 1996). Pero lo anterior cobra sentido si se tiene en cuenta que lo que el alumno activa ante una competencia es, como afirma

Pérez Gómez (2007) citando a Schön (1987), el conocimiento práctico: en la acción, para la acción y sobre la acción, lo que nos permite superar otras de las críticas a las que se suele someter el discurso de competencias: la influencia conductista.

- Si a la competencia le unimos el adjetivo «básica», nos referiremos a «aquellas competencias que deben estar al alcance de todos los sujetos integrados en nuestro sistema educativo obligatorio».

En este sentido estableceremos cuáles son los criterios por los que se determina si una competencia es básica o no, es decir, si supone un «mínimo» el cual deben adquirir todos los sujetos para ser ciudadanos. Los criterios que determinan si una competencia es básica son cuatro:

- Que sea importante para todas las personas para superar con éxito las exigencias complejas. Es decir, que sea beneficiosa para la totalidad de la población independientemente del sexo, condición social, cultural y entorno familiar.

- Que cumpla con los valores, convenciones éticas, económicas y culturales de la sociedad a la que afecta.

- Que contribuya a obtener resultados de alto valor personal y social.

- Que sea aplicable a un amplio abanico de contextos y ámbitos relevantes.

En este marco, el término «competencias básicas» queda definido como el conjunto de habilidades cognitivas, procedimentales y actitudinales que pueden y deben ser alcanzadas a lo largo de la educación obligatoria

Figura 2. Definición del concepto de competencias básicas.

Fuente: Elaboración propia, a partir de la revisión bibliográfica, 2010.

por la mayoría del alumnado y que resultan imprescindibles para garantizar el desarrollo personal y social y la adecuación a las necesidades que presente su contexto, así como para el ejercicio efectivo de los derechos y deberes del ciudadano (figura 2).

Cómo se puede observar en el esquema, la definición de competencia básica es próxima a la que ofrece la OCDE en su proyecto DeSeCo (2001): «la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Supone una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación,

valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz»[7].

Figura 3. Principales características de las competencias básicas.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Pérez Gómez (2007), Rychen y Tiana, (2004, p. 21)

En este sentido, las competencias básicas comprenden una serie de características (Pérez Gómez, 2007, p. 13) que reflejamos en la siguiente figura:

Así, las competencias básicas se caracterizan por tener un carácter (Pérez Gómez, 2007):

- holístico e integrado, en tanto que se incluyen como un conjunto de conocimientos, capacidades, destrezas, habilidades, actitudes, valores y emociones que no pueden entenderse de manera separada;

7. OCDE (2001). *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations*. 2001-OCDE. DeSeCo. Background Paper. París.

- contextual, ya que se concretan y desarrollan en un vínculo con los contextos de acción (territorio y comunidades autónomas);
- ético, ya que se nutren de actitudes, valores y compromisos que el sujeto adoptará a lo largo de la vida;
- creativo de la transferencia, ya que incluye la capacidad del sujeto de transferir unos conocimientos a la multitud de situaciones que se le pueden presentar a lo largo de su vida y en contextos distintos;
- reflexivo, ya que el proceso de su adquisición y utilización práctica suponen un proceso permanente de reflexión para armonizar la respuesta del sujeto en cada contexto;
- evolutivo, pues se desarrollan, perfeccionan, amplían o se deterioran a lo largo de la vida. Así mismo, su desarrollo y enseñanza atiende de manera gradual al aprendizaje y transferencia de ese aprendizaje a niveles más altos de dificultad.

4. Características e implicaciones de las competencias básicas

4.1. Implicaciones organizativas

En el marco de la autonomía pedagógica que se reconoce a los centros, la LOE establece que «los centros dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro» (art. 120.2).

Así, la autonomía de los centros se desarrolla a través del proyecto educativo, la programación general anual y la memoria anual; la autonomía pedagógica se desarrollará a través de las programaciones didácticas; la

autonomía organizativa a través de las normas de organización y funcionamiento, y la autonomía económica a través del proyecto de gestión. En este sentido, los centros a través de sus estructuras organizativas desarrollarán las competencias básicas y los demás elementos curriculares desde diferentes niveles:

a) Los órganos colegiados de gobierno: planificarán, coordinarán e informarán sobre los aspectos educativos del centro.

b) Los órganos de participación (AMPA): colaborarán y participarán, en el marco del proyecto educativo y según la LOE, en la planificación, desarrollo y evaluación de la actividad educativa y en la gestión y control del centro.

c) Los órganos de coordinación docente, que son los que están directamente implicados en el desarrollo de las competencias básicas; así:

- La tutoría contribuirá a la personalización e individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y las tareas de mediación.
- El equipo docente tratará cuestiones vinculadas con la evaluación de los alumnos, aplicación de los principios y criterios establecidos en el proyecto educativo.
- El equipo de ciclo elaborará, desarrollará y evaluará las programaciones didácticas y su funcionamiento.
- El equipo de orientación y apoyo orientará al profesorado en el desarrollo de procesos de enseñanza-aprendizaje significativos e individualizados, así como en la evaluación de los aprendizajes.

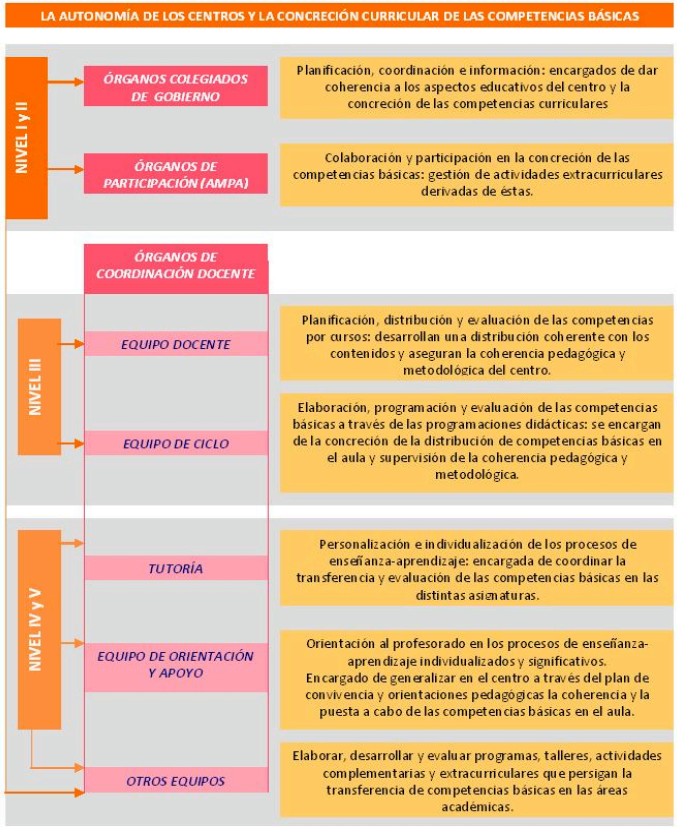


Figura 4. Niveles de concreción curricular.

Fuente: Elaboración propia, 2010.

- La comisión de coordinación pedagógica impulsará la coordinación de las distintas actuaciones educativas.

- Los equipos de actividades extracurriculares coordinarán, ejecutarán y realizarán el seguimiento del programa de actividades extracurriculares, que partirá de las necesidades específicas del alumnado.

- Otros equipos, encargados de elaborar, desarrollar y evaluar programas, talleres y actividades educativas en el centro que conduzcan al desarrollo de aquellas competencias transversales, en modo de proyectos, talleres y asesoramiento al aula.

A continuación presentamos una figura que posibilita sistematizar las funciones y responsabilidades respecto a la concreción de las competencias básicas en el marco de la autonomía de los centros educativos.

La concreción de las competencias básicas atiende, tal y como se indica en la figura anterior, a los siguientes niveles de profundización:

- Nivel I: el centro establecerá la distribución del proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias básicas por cursos o ciclos.

- Nivel II: el centro desarrollará estrategias generales para llevar a cabo el desarrollo de aquellas competencias generalizables a todas las áreas, en forma de recomendación al docente, talleres, proyectos, programas y actividades extracurriculares, así como nuevas formas organizativas (programación por ámbitos, agrupación flexible de aulas, programación por ciclos).

- Nivel III: el centro establecerá la distribución de áreas o asignaturas, contenidos y criterios de evaluación (indicadores de evaluación) que corresponden a cada competencia.
- Nivel IV: el docente programará, atendiendo a esa distribución, los procesos de enseñanza-aprendizaje, incluyendo como organizador principal las competencias básicas y, a partir de estas, los contenidos, objetivos y criterios de evaluación.
- Nivel V: el docente programará unidades didácticas que concreten los objetivos o metas marcadas en su programación en forma de actividades auténticas, tareas y talleres debidamente organizados para facilitar la evaluación del desarrollo o grado de obtención de las competencias.

4.2. Implicaciones metodológicas

La metodología integra las decisiones orientadas a organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla en las aulas. Establece, por tanto, la forma en la que vamos a establecer las relaciones entre el profesorado, entre el alumnado y los contenidos que vamos a enseñar. Las competencias básicas y su programación se configuran como el elemento organizador de los contenidos, objetivos y criterios de evaluación. Esto determina los principios pedagógicos bajo los que se desarrolla la educación en el contexto europeo y, por tanto, desde el discurso de competencias básicas:

- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de tareas auténticas o reales, dejando de lado, en la medida de los posible, los contextos (material didáctico y espacios) artificiales.
- Estas tareas auténticas nos llevarán a desarrollar en el alumno un aprendizaje significativo, que parta de sus conocimientos previos y sea capaz de conectar con los contenidos nuevos a enseñar. En este sentido, se partirá de lo global a lo diferenciado y de la vivencia a la representación.

- Al hablar de tareas auténticas y significativas, el contexto o material de aprendizaje debe ser atractivo; permitir que el alumno establezca relaciones entre lo que se le enseña, lo que aprende y lo que ya sabe; a través de metas claras y definidas de manera explícita por el docente (dejando de lado las prácticas en las que los alumnos no saben aquello por lo que van a ser evaluados o aquello por lo que están aprendiendo) para que el alumnado sea cada vez más autónomo; y utilizando distintos códigos de comunicación y representación de manera que aquellos alumnos que lo necesiten obtengan del docente y del clima de aula suficiente flexibilidad para aprender.
- La interacción y el diálogo, por tanto, cobran gran importancia en el aprendizaje de las competencias básicas y se establece como modo de aprendizaje el cooperativo.
- El clima del aula debe reducir las interferencias utilizando el tiempo y el espacio de manera flexible y obteniendo del docente un referente de aprendizaje. Así mismo, su organización debe permitir múltiples formas de trabajo y de enseñanza-aprendizaje, utilizando para algunos casos otros espacios más naturales; es, por tanto, una organización flexible.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje debe desarrollarse desde situaciones dirigidas y de modelado hasta situaciones que propicien la autonomía del alumnado.
- La evaluación debe ser continua y progresiva, es decir, no solo debe tener en cuenta el resultado del alumno en cada unidad, sino el proceso de logro o limitación del alumno en el proceso de aprendizaje.
- Las actividades que contemplen la transferencia de aprendizajes a la vida práctica deben ser evaluadas. Estas actividades son: salidas al exterior, talleres, proyectos.

- Las actividades deben reducir el número de adaptaciones curriculares, por tanto, deben atender a la individualidad del alumno, a los diferentes ritmos de adquisición de los contenidos, además de a los diferentes niveles posibles de adquisición.

El cambio más significativo, que se incluye ya en Europa y que introduce el discurso de competencias básicas, es la utilización de «tareas o actividades auténticas»; éstas tienen las siguientes características: a) el contexto (material didáctico y espacio) en el que se da la tarea no puede ser artificial; la actividad debe ser significativa; la actividad debe ser útil (tanto para la vida práctica como para los procesos operatorios del niño); b) la actividad debe partir de un objetivo de enseñanza-aprendizaje muy claro; c) la actividad no tiene por qué ser evaluada desde un punto de vista finalista (el alumno acaba la actividad y el docente evalúa), sino que puede formar parte de un proceso de aprendizaje más amplio o contenido más amplio y que evalúe el proceso por el cual el alumno llega al resultado (evaluación progresiva); d) es una actividad que plantea problemas o retos en el aprendizaje para el alumno, en el que el maestro o profesor se convierte en guía para que el alumno consiga llegar al resultado solo; c) las tareas se plantean de manera global, son actividades más largas, que combinan el trabajo individual y cooperativo alumno-alumno y alumno-profesor, adoptando formas de talleres o multitareas.

4.3. Implicaciones curriculares

Desde los elementos del currículum y su organización, las competencias básicas también suponen un cambio. No solo en la forma de entender los contenidos (contenidos útiles), los objetivos (metas a conseguir en un plazo flexible) o los criterios de evaluación (herramienta para comprobar el proceso de adquisición de la competencia), sino en la forma de organizar los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

En este sentido, las competencias básicas constituyen los saberes que el alumno tiene que adquirir, son un conjunto de habilidades y destrezas (saber hacer), capacidades cognitivas (saber pensar) y capacidades procedimentales (saber cómo). Las competencias ordenan y distribuyen los objetivos, contenidos y criterios de evaluación. Así, los objetivos son las metas y la forma en la que queremos que el alumno aprenda y que vienen definidos en términos de capacidades. Los contenidos, entonces, se constituyen como las herramientas que nos permitirán conseguir esas competencias y capacidades a través de las cuales hay que organizarlos. Los criterios de evaluación, por tanto, serán el medio que utilizamos para comprobar que esos saberes se han adquirido en la forma que se ha determinado.

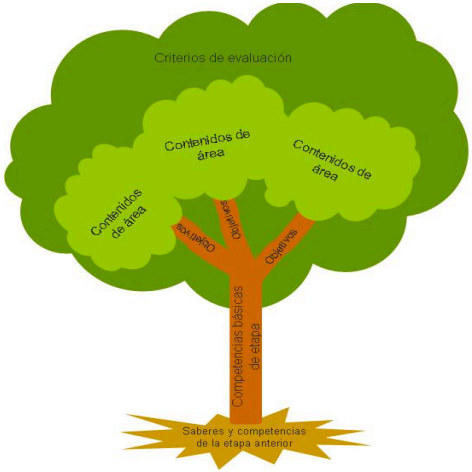


Figura 5. Organización de los elementos del currículum a partir de las competencias básicas.

Fuente: Elaboración propia, 2010.

Así, la concreción de las competencias básicas desde el punto de vista curricular implica que el profesorado sepa cuál es la finalidad del aprendizaje de cada competencia, los elementos que forman las competencias, en tanto que se definen mediante dimensiones y criterios competenciales, y cómo elegir esas dimensiones y criterios según el curso para el que programamos.

Las competencias, entonces, son los saberes totales a adquirir por el alumno, y que se definen por un conjunto de dimensiones y criterios competenciales. Cada competencia se conforma de tres, cuatro o cinco dimensiones y cada dimensión de unos criterios (estos criterios son tan específicos que permiten al docente trabajar directamente con ellos). Sin embargo, los decretos presentan estos criterios a través de una definición descriptiva de los elementos que conforman cada competencia y unos criterios de evaluación. Es importante, en este sentido, que los centros establezcan esos criterios y su distribución por cursos; desde nuestra propuesta ya incluimos las dimensiones y criterios mínimos para cada curso.

Cuando especificamos en dimensiones y en criterios podemos saber cuál es el nivel de dificultad para adquirir cada criterio, teniendo en cuenta el curso y el ciclo en el que se encuentra cada alumno. Estos niveles de dificultad permiten, también, programar para cada curso y distribuir de manera coherente el peso que se le da a cada competencia, para no trabajar una más que otra, pues todas son igual de importantes.

Otra aspecto importante es que esos niveles de dificultad son acumulativos (según vamos subiendo de curso se trabajan todas hasta ese nivel de dificultad) y cíclicos (no podemos conseguir un nivel superior si no conseguimos los inferiores). Es decir, si un docente programa para tercero del segundo ciclo de Educación

Infantil, tendrá en cuenta tanto el nivel de dificultad tres como los anteriores. De manera que ayuda al alumno a transferir sus competencias a niveles de conocimiento más elevados. Si no se hace así, se corre el riesgo de «nombrar la competencia» y de caer en el error de trabajar cada dimensión en un curso o en una asignatura, el segundo error, el más realizado por los docentes.

5. Necesidades que se generan en los centros educativos y en el profesorado

Como se ha puesto de relieve, el enfoque de competencias está generando necesidades de formación permanente entre el profesorado, tanto a nivel del discurso (terminología), como a nivel de su impacto en la práctica docente diaria (programar y evaluar). Estas demandas tienen que ver con los cambios pedagógicos que estamos experimentando en los centros, así como con las aspiraciones docentes orientadas a la mejora didáctica a la que no deben llevar estos cambios, y cuyos requerimientos, también, son organizativos (Pérez Gómez, 2007).

Entre el conjunto de demandas que nos podemos encontrar, a continuación vamos a realizar una enumeración de las mismas, sabiendo que la intención que guía esta tarea no es identificar una guía exacta y precisa de esta cuestión, más propia de las funciones que tienen encomendadas un plan de formación permanente del profesorado, sino articular un discurso avalado por nuestra experiencia formativa y docente en la que el profesorado empieza a sugerir demandas concretas y concisas sobre una cuestión central: ¿Cómo programar y evaluar por competencias básicas?, a saber:

- Acciones formativas orientadas al tratamiento didáctico de la concreción de las competencias básicas en los distintos niveles de concreción curricular.

- Acciones formativas que permitan la reflexión compartida, crítica y colaborativa, en grupos de trabajo, sobre el sentido, función, implicaciones y traslación de las competencias básicas en educación.

- Acciones formativas destinadas a ayudar al profesorado en el diseño, desarrollo y evaluación de tareas auténticas, bien a través de actividades reales, talleres o proyectos.

- Acciones formativas que doten de recursos e instrumentos al profesorado para diseñar, desarrollar y evaluar recursos didácticos para un aprendizaje basado en competencias básicas.

- Acciones formativas que ahonden en la reflexión, propuesta y aplicación de formas organizativas que permitan un abordaje didáctico de las competencias según el grado de generalización por ámbitos o áreas, así como del carácter transversal de las mismas.

- Acciones formativas de actualización del profesorado en competencias digitales, de lengua extranjera y nuevas metodologías activas (ABP, aprendizaje cooperativo, e-porfolio, mapas conceptuales, etc.).

En definitiva, si «cuando el profesor planifica se encuentra ante una opción o dilema muy genérico: hay que enseñar a unos alumnos, sencillamente. Dicho de otra forma: hay que desarrollar un currículum» (Gimeno Sacristán, 2008, pág. 315)[8], desde la formación permanente del profesorado se deben proponer acciones que conjuguen la investigación y la innovación para dar respuesta al reto de la escuela del siglo XXI: articular un currículum integrador basado en competencias básicas (LOE, 2006) que posibilite a los alumnos adquirir los saberes propios de un aprendizaje centrado en la capacitación para la acción (Jensen y Schanack, 1994)

8. GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). Ámbitos del diseño. En GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.ª ed.). Madrid: Morata, págs. 265-318.

que trascienda el contexto aula, siendo la comunidad el escenario ideal para que los alumnos transfieran sus aprendizajes y experimenten sus posibilidades (Sánchez Santamaría, 2009), ya que «el aprendizaje de las competencias exige espacios construidos en torno a contextos significativos más próximos a la vida cotidiana del alumnado» (Guarro, 2008, pág. 37)[9].

6. Experiencia de formación permanente del profesorado: diseño, desarrollo y resultados

6.1. Diseño/desarrollo de la experiencia: competencias, objetivos, contenido, metodología, evaluación y participantes

La acción formativa, inscrita dentro de la red de formación permanente del profesorado de Castilla-La Mancha, se diseñó en alineación con las intenciones que inspiran la política educativa regional por avanzar en la consolidación de un sistema educativo fundado en los principios de calidad y equidad, matizados con las aspiraciones de cohesión social e interculturalidad, en torno al principio del aprendizaje a lo largo de la vida como garantía de una sociedad democrática y del conocimiento.

Las competencias generales trabajadas son:

- Organizar y planificar acciones.
- Seleccionar y gestionar la información.

9. GUARRO, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*, 66, 29-42.

- Tomar decisiones.
- Aplicar la deontología profesional.
- Analizar situaciones educativas y de formación, proponer estrategias de mejora, llevarlas a cabo y evaluar su funcionamiento (cuando sea posible).
- Resolver con criterios científicos (rigor, parsimonia, coherencia…) problemas generados en contextos institucionales y sociales simulados.

El objetivo general del curso fue que los participantes se introdujeran en cuestiones epistemológicas (conceptos, enfoques y tradiciones) y didácticas (diseño, desarrollo y evaluación) vinculadas a las competencias básicas, centrando la atención en las competencias que determinan el currículum regional en las etapas educativas de Infantil, Primaria y Secundaria, a la vez que adquirieron competencias de trabajo que pudieran incorporar a su proceso de desarrollo profesional como docentes.

De este modo, el curso pretendió cubrir dos escenarios: por una parte, el que tiene que ver con el propio desarrollo socioprofesional del docente (aprender a un saber hacer) y, por otra parte, el que se refiere al contenido específico que en su quehacer didáctico diario el docente debe emplear en el aula, desde el departamento o desde el centro.

La experiencia partió de la idea de que los participantes debían adquirir los recursos didácticos para programar y evaluar por competencias básicas en el marco de la LOE; en concreto, como se ha dicho, el objetivo general contempló una doble vertiente de trabajo: por una parte, se centró en introducir a los participantes en los

aspectos conceptuales, metodológicos y de evaluación sobre las competencias básicas y, por otra, se insistió en la necesidad de que pudieran adquirir las competencias necesarias para impulsar y desarrollar proyectos integrales, globales y flexibles, en función del periodo evolutivo y etapa educativa en la que se encontrará el alumno, haciendo especial hincapié en el diseño de estrategias basadas en el aprendizaje situado, cooperativo y singular. Por tanto, se pretendió que a la finalización del curso cada uno de los participantes contara, no solo con una buena formación conceptual y metodológica sobre las competencias básicas, sino que también supiera diseñar tareas auténticas y concretas a implementar en el marco de la programación del centro, etapa, ciclo o aula.

Este objetivo se articula en doce objetivos didácticos:

- Conocer los motivos y retos de las competencias básicas en el sistema educativo.
- Entender el concepto, funciones y características las competencias básicas en relación a sistemas educativos inclusivos basados en la mejora escolar.
- Definir las nueve competencias básicas recogidas en los currículum del sistema educativo en Castilla-La Mancha.
- Identificar los referentes pedagógicos subyacentes a las competencias básicas.
- Estudiar las implicaciones pedagógicas de las competencias básicas en la práctica docente.
- Adquirir una visión global e integral de las competencias básicas y de los demás componentes del currículum.

- Analizar el papel de las áreas y las materias del currículum en el desarrollo de las competencias básicas.
- Asumir las competencias básicas propias de la etapa educativa.
- Establecer un marco general de comprensión de las competencias básicas dentro de la organización escolar.
- Utilizar las competencias básicas como referente para la evaluación educativa. Precisar los sistemas, criterios, estrategias e instrumentos de evaluación de las competencias educativas en el aula. Aplicar los conocimientos adquiridos para el diseño de tareas que incorporen dimensiones y criterios competenciales.

El contenido se organizó en dos módulos de trabajo: el primero, de cariz teórico-metodológico, y el segundo de tipo práctico en el que trabajar con los participantes el desarrollo de recursos y estrategias, a saber:

A) Marco conceptual de las competencias básicas en educación (30 horas de formación):

1. Introducción. Motivos y necesidades.

1.1. ¿Por qué un enfoque basado en competencias en educación?

1.2. ¿Para qué y para quién?

1.3. Retos actuales de los sistemas educativos: entre la equidad y la excelencia educativa.

2. Marco conceptual sobre las competencias básicas.

2.1. Concepto, características y tipos.

2.2. Otros conceptos vinculados: capacidades, habilidades…

2.3. Principios pedagógicos y su sentido en la formación de ciudadanos.

3. El enfoque de competencias y currículo: las prioridades educativas.

3.1. Proyecto DeSeCo.

3.2. Las competencias en la LOE y sus reales decretos.

4. Las competencias básicas en el modelo educativo de cohesión social e interculturalidad de Castilla-La Mancha.

4.1. Las competencias en los currículum de Castilla-La Mancha.

4.2. Estado de la cuestión en la Región.

Este módulo trato las siguientes cuestiones: ¿Cuál es el estado de la cuestión sobre el debate actual sobre las competencias básicas? ¿Qué papel juegan las competencias básicas en el marco de la educación? ¿Qué son las competencias básicas? ¿Cuáles son sus implicaciones organizativas y metodológicas? ¿Qué implicaciones sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje tienen (objetivos, contenidos y criterios de evaluación)? ¿Qué relaciones tienen con el principio de inclusividad?

B) Marco metodológico y de evaluación de las competencias básicas por etapas educativas (70 horas de formación):

5. Programar y evaluar por competencias básicas en educación: proyecto educativo, planificación de centro y práctica docente.

6. Educación Infantil.

6.1. Las competencias en educación infantil (3-6 años).

6.2. Pautas generales para programar la intervención educativa: descriptores, diseño de programaciones y diseño de unidades didácticas (tareas).

6.3. Evaluar las competencias básicas: sistemas y criterios de evaluación, instrumentos y procesos.

6.4. Elaboración de materiales.

6.5. Ejemplos de materiales.

7. Educación Primaria.

7.1. Las competencias en educación primaria (6-12 años).

7.2. Pautas generales para programar la intervención educativa: descriptores, diseño de programaciones y diseño de unidades didácticas (tareas).

7.3. Evaluar las competencias básicas: sistemas y criterios de evaluación, instrumentos y procesos

7.4. Elaboración de materiales.

7.5. Ejemplos de materiales.

8. Educación Secundaria Obligatoria.

8.1. Las competencias en educación segundaria obligatoria (12-16 años).

8.2. Pautas generales para programar la intervención educativa: descriptores, diseño de programaciones y diseño de unidades didácticas (tareas).

8.3. Evaluar las competencias básicas: sistemas y criterios de evaluación, instrumentos y procesos

8.4. Elaboración de materiales.

8.5. Ejemplos de materiales.

El objetivo metodológico fue el de crear y articular escenarios virtuales de aprendizaje conectados con una comprensión ajustada sobre las competencias básicas en educación. Lo que imprimió un enfoque metodológico caracterizado por ser:

- Interactivo: el proceso de formación no debe quedar articulado bajo una concepción de esquema lineal (recibir y enviar), sino que debe responder a la lógica de feed-back y feed-before.

- Guiado: el profesor se define como un mediador en el proceso de formación del alumno, a la vez que un gestor de la información, orientando sus acciones al trabajo autónomo del alumno y a la iniciativa de este.

- Conectado a la realidad de actuación con una apuesta clara por adecuarse a las expectativas de los alumnos, a pesar de la heterogeneidad de los mismos, tanto en lo que a conocimientos de contenido se refiere como a su experiencia en entornos virtuales de aprendizaje.

El desarrollo metodológico, de acuerdo a las exigencias de un entorno virtual, combinó tres dimensiones de trabajo. Primera, una dimensión expositiva entendida como aquella que trata el contenido como un conjunto de conceptos a mostrar y trabajar, para poder ser comprendidos y asimilados por los alumnos. Segunda, una dimensión participativa: en todo proceso de formación la implicación y toma de parte activa del «aprendiz» en su proceso de desarrollo profesional es vital por diversos motivos: a) permite establecer un feed-back entre profesor y alumno; b) el alumno se percibe protagonista de su formación, y por tanto, agente activo en su proceso de desarrollo formativo, profesional y personal; c) facilita la contextualización formativa de los conocimientos para su tratamiento práctico; d) es condición indispensable para crear un clima de confianza en el proceso de formación, y e) sirve para consolidar dinámicas de participación que permiten el enriquecimiento mutuo y la reflexión compartida, como punto de partida para la construcción significativa del contenido a tratar. Y tercera, la dimensión reflexiva, que se centra en incorporar elementos de análisis a los conocimientos, valores y conductas tratados en cada uno de los ejercicios como medio de asimilación e integración en las percepciones de los alumnos.

Las tareas se organizaron en cuadernos de trabajo, en los que el participante realizaba un conjunto de ellas vinculadas con el contenido; asimismo a la finalización de cada uno de los módulos se llevo a cabo una prueba de seguimiento del aprendizaje con cuatro opciones, de modo que sirviera para una fijación del contenido abordado por el alumno.

Una especial atención merecen los foros. La finalidad de los foros era, por una parte, estimular el intercambio de inquietudes, reflexiones y aportaciones vinculadas con la temática abordada en el curso y, por otra parte, servir como medio de aprendizaje compartido, ya que es una herramienta muy recomendable para el proceso de formación.

Dicho esto, se hizo necesario establecer algunas pautas de uso de los foros de tal modo que el potencial formativo y de intercambio que nos ofrecen se aprovechara al máximo, a saber:

- Foro general: se plasmaron reflexiones, ideas y aportaciones que no necesariamente podían ser acotadas por alguno de los módulos. El profesor iniciaba este foro con una reflexión general o invitaba a que los participantes tomaran la iniciativa aportando cualquier tema conectado con el módulo o la temática del curso.
- Foros específicos: como su nombre indica, su contenido estaba vinculado de forma directa con el contenido del módulo.

La evaluación fue cíclica de dos niveles, debido a que los objetivos, contenidos y metodología, nos exigieron contemplar e integrar dos tipos de evaluación, cada una de ellas orientada a un fin concreto. Por un lado, una evaluación de producto/resultados, centrada en el aprendizaje de los participantes. El profesor evaluará el rendimiento y la implicación de los participantes, para lo cual se tendrán en cuenta varios criterios: a)

seguimiento del proceso de trabajo marcado; b) realización coherente y adecuada de las tareas y pruebas objetivas, y c) actitud participativa y motivadora en el módulo. Y por otro lado, una evaluación de gestión/formativa, centrada en la enseñanza del profesor. El profesor a partir de las valoraciones que los participantes vayan realizando del módulo evaluará el desarrollo del mismo a su término, de tal modo que se mejore el grado de adecuación y exigencia al grupo concreto que participa en el mismo. Así, se garantizará que el modelo tecnológico que caracteriza el diseño de este módulo se vea reforzado por los matices necesarios del modelo personalista que reclama como importante las expectativas, necesidades y motivaciones propias de cada grupo de formación.

La experiencia formativa se desarrolló entre los meses de marzo y abril de 2010, a través de una plataforma virtual basada en Moodle. Se llevó a cabo por profesorado de la Universidad de Castilla-La Mancha y profesionales expertos en materia de programación y evaluación de competencias básicas, dentro de un convenio firmado con la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha.

El perfil de los participantes estuvo formado por profesorado perteneciente a la etapa educativa de infantil (12,0%), primaria (52,0%) y (36,0%), de los cuales casi la mitad son funcionarios de carrera y el resto se dividió entre profesorado en prácticas y en situación de interinidad. Además, cabe destacar que el rango de años de experiencia docente, aunque oscilaba entre los doce y menos de un año, la gran mayoría se encuentra en una fase muy inicial de su desarrollo profesional en la carrera docente, siendo la media de cuatro años.

6.2. Resultados de la experiencia

Seguidamente vamos a intentar dar repuesta a tres cuestiones sobre la experiencia de formación permanente del profesorado en materia de competencias básicas, presentada anteriormente:

¿Cuál es la opinión/percepción de los participantes sobre el discurso competencias básicas? Las posturas se pueden concretar en tres:

- Una gran mayoría se posiciona a favor del enfoque de competencias, ya que se considera que va a permitir un mayor protagonismo del alumno, además de que el hecho de enseñar en contenidos más generales puede permitir una mejora en los resultados de los alumnos.
- Otra postura más crítica aúna cierto escepticismo debido a que considera que se trata de otro cambio más en la legislación educativa. A ello se une que el profesorado no siente que haya formado parte del proceso de decisión (tradicional ruptura diseño-aplicación del currículum).
- Finalmente la postura que afirma que el discurso de competencias no aporta nada nuevo a lo que se viene haciendo en la escuela, lo conectan con los principios renovadores promovidos desde la pedagogía activa.

¿Cuál es su grado de conocimiento sobre las mismas? Sobre estas cuestión no hay tanta disparidad de posiciones como en la anterior, es decir, la gran mayoría de los participantes en el curso ha enfatizado su falta de conocimiento sobre las competencias básicas, tal y como se recogen en la LOE y su desarrollo en los decretos de currículum. Muchos han afirmado que han tenido acceso a documentación teórica sobre las competencias básicas, pero que después de ello se les planteaba una pregunta esencial: ¿cómo llevarlo a la práctica docente diaria?

¿Cuáles son los problemas más comunes sobre la traslación del enfoque de competencias a la programación y práctica docente diaria? Entre los problemas más comunes se encuentran: a) comprender que en cada una de las asignaturas se deben trabajar las nueve competencias básicas, atendiendo al nivel de dificultad; b) cómo introducir las dimensiones o criterios de cada una de las competencias básicas en sus objetivos didácticos

y criterios de evaluación; c) cómo organizarse y coordinarse con el resto de compañeros para distribuirlas y evaluarlas coherentemente, y d) cómo evaluarlas de acuerdo a criterios progresivos y formativos de la evaluación, y no meramente finalistas o de producto.

En definitiva los resultados informan de la actitud positiva para adquirir los conocimientos teóricos y prácticos sobre las competencias básicas de los participantes, reconociendo su falta de formación, pero advirtiendo de los problemas a los que se enfrentan en esta cuestión, algunos de los cuales son propios de su desarrollo profesional y otros son externos.

7. Conclusiones

Desde nuestro punto de vista, educar por competencias básicas es «desarrollar un proceso de enseñanza-aprendizaje de aquellos saberes que un alumno o un conjunto de alumnos ponen en acción para dar respuestas pensadas, sentidas, efectivas y actualizadas a las demandas de un entorno complejo, cambiante y contradictorio en ocasiones, en el que se inscribe su vida, contemplando las implicaciones sociales y éticas de la misma» (Ballester Vila y Sánchez Santamaría, 2010, pág. 18)[10].

De esta concepción se deriva que el discurso de competencias, desde su prescripción legislativa, conlleva implicaciones organizativas, metodológicas, curriculares y de política educativa basadas en la equidad como dimensión de proceso.

Desde nuestra propuesta se intenta dar respuesta a la emergencia de demandas y necesidades en el profesorado vinculadas con el discurso (términos) y prácticas docentes (diseñar, programar y evaluar) de las

10. BALLESTER VILA, M.ª G. y SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. (2010). *Programar y evaluar por competencias en educación primaria.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

competencias básicas; la propuesta de formación permanente presentada, se ha centrado en dar respuesta a cuestiones del tipo:

- Establecer contextos de intercambio del profesorado para que pueda reflexionar sobre las competencias básicas y sus implicaciones docentes.
- Desde las aportaciones individuales, ser capaces de establecer, más allá del discurso, el desarrollo del currículum basado en competencias básicas.
- Establecer la concreción curricular de las competencias básicas desde la autonomía de los centros.

El producto que se ha generado tras la realización del curso se concreta en tres manuales sobre programar y evaluar por competencias básicas en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Estos tres manuales atienden a las dificultades y errores más frecuentes que manifiestan los docentes, tanto verbalmente como en la elaboración de sus programaciones:

- Graduación y distribución por cursos atendiendo a las etapas evolutivas, de las dimensiones y subdimensiones de cada una de las nueve competencias del sistema educativo en Castilla-La Mancha.
- Servir a la integración del enfoque de competencias básicas en la programación de centro y de aula y, por tanto, en la práctica docente diaria.
- Establecer las funciones y competencias profesionales en las estructuras del centro para incluir los niveles de concreción curricular.
- Mostrar un método que permita a los centros introducir las competencias básicas de carácter transversal en las actividades complementarias y transversales, atendiendo a aspectos organizativos no usuales.

La mejora de las competencias profesionales docentes desde las asesorías de formación del profesorado

María José Cabello Gómez, Ángeles Martínez Torres y Matilde Romero Maldonado

Palabras clave:

formación permanente del profesorado, competencias profesionales docentes, formación en centros, planificación longitudinal entre etapas, competencia lingüística, rendimientos académicos, secuencias metodológicas eficaces, evaluación.

1. Introducción

Nuestra sociedad está atravesando un período de cambio sin precedentes históricos, el profesorado y los centros educativos, como principales elementos para la mejora del sistema educativo, deben responder a los desafíos y adaptarse al entorno en el que desarrollan su función.

Es por ello que la formación del profesorado es un instrumento fundamental al servicio de la calidad educativa y, como tal, viene siendo objeto de atención prioritaria de la política educativa en Andalucía.

La gran responsabilidad de los centros del profesorado es el logro de una formación adecuada para la mejora de los resultados académicos en una sociedad en continuo cambio.

1.1. Marco normativo de la formación del profesorado

1.1.1. A nivel nacional

Según lo dispuesto en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, en el título preliminar de la misma, en su capítulo I, sobre principios y fines de la educación:

> Los centros públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas, la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, la función directiva, la orientación educativa y profesional, la inspección educativa y la evaluación.

Por otra parte, en el título III dedicado al profesorado, su artículo 102, *Formación permanente*, nos dice:

> 1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.

Y en el artículo 103, *Formación permanente del profesorado de centros públicos:*

> 1. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.

1.1.2. A nivel de la Comunidad Autónoma de Andalucía

En la Ley de Educación de Andalucía (LEA), dentro del título preliminar de la misma, en su artículo 5 dedicado a los objetivos de la ley, nos habla de:

l) Potenciar las buenas prácticas docentes, así como la formación, promoción profesional, evaluación y reconocimiento del profesorado.

Del mismo modo en el título I, capítulo II, dedicado al profesorado, en su sección 3.ª, artículo 19, se refiere a la educación permanente del profesorado:

1. La formación permanente constituye un derecho y una obligación profesorado. A tales efectos, la Consejería competente en materia de educación realizará una oferta de actividades formativas diversificada adecuada a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros en este ámbito y al diagnóstico de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados.

2. Las actividades de formación permanente del profesorado tendrán como objetivo el perfeccionamiento de la práctica educativa, de forma que incida en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo personal y social, a través de la atención a sus peculiaridades y a la diversidad del mismo.

3. Las modalidades de formación del profesorado perseguirán el aprendizaje de las buenas prácticas docentes, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento que contribuya a la creación de redes profesionales. Las estrategias formativas estimularán el trabajo cooperativo a través fundamentalmente, de la formación en centros y de la autoformación, y tendrán en cuenta los distintos niveles de desarrollo profesional del profesorado.

1.2. Marco normativo sobre el plan de formación del profesorado

1.2.1. A nivel nacional

Según lo dispuesto en la *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación:*

Artículo 125. *Programación general anual.* Los centros educativos elaborarán al principio de cada curso una programación general anual que recoja todos los aspectos relativos a la organización y funcionamiento del centro, incluidos los proyectos, el currículo, las normas, y todos los planes de actuación acordados y aprobados.

1.2.2. A nivel de la comunidad autónoma andaluza

En la Ley de Educación de Andalucía (LEA), Título IV, Centros Docentes, en el Capítulo I, Autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, el artículo 126, *Plan de Centro,* se recoge:

1. El proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento y el proyecto de gestión constituyen el Plan de Centro.

El artículo 127, sobre el *proyecto educativo de centro,* cita como parte integrante del mismo el plan de formación del centro.

2. Asesoramiento al plan de formación en el centro

2.1. Concepto

Como podemos observar, el derecho y la obligación a la formación permanente del profesorado son principios establecidos y organizados en la normativa que regula el sistema educativo. La consolidación del régimen de funcionamiento de los centros educativos, sobre el principio de autonomía pedagógica y organizativa, permite, de conformidad con la LOE y la LEA así como con los Decretos 200/1997 y 201/997 en Andalucía la definición, planificación y elaboración de proyectos educativos basados en modelos propios, adecuados al entorno educativo y profesional, que propician la consecución de objetivos contextualizados y realistas, lo que en principio es promoción hacia la mejora de la calidad de la enseñanza.

El centro educativo es, por la responsabilidad que le confiere la LOE, el punto de partida y el núcleo para el diseño y desarrollo de un proyecto educativo que recoja la realidad del mismo, los propósitos, los procedimientos, la cultura y las peculiaridades que lo conforman. La necesaria implicación del profesorado en la elaboración del mismo debe resultar, por consiguiente, una ocasión para la detección y manifestación de necesidades de perfeccionamiento profesional y de iniciativas innovadoras e investigadoras, así como una oportunidad para ejercer el derecho y obligación a la formación, de manera adecuada y acorde a su entorno profesional.

El objetivo fundamental de un plan de formación del profesorado del centro se sostiene sobre el principio de calidad de la enseñanza, con la que contribuir al incremento de la misma a partir de un proceso de formación permanente que incida en la mejora de las competencias profesionales.

Así el plan de formación del profesorado del centro conforma el elemento del proyecto de centro y revisado en la memoria, por el que el profesorado del centro educativo expone y planifica el proceso de formación que, a partir del propio contexto profesional, pretende y procura la mejora de la acción educativa y por consiguiente la mejora del rendimiento del alumnado.

La elaboración del plan de formación del profesorado del centro no está sujeta a criterios formales rígidos, por lo que el proceso de construcción del mismo será consensuado en cada centro educativo en función de su realidad y circunstancias. Sin embargo, deben observarse ciertos criterios generales que propicien y faciliten los procesos de elaboración del mismo, a saber:

- Ha de constituirse como foro para la reflexión sobre la práctica docente en el propio entorno donde se lleva a cabo, concediendo al profesorado el protagonismo y la capacidad de decisión para la propuesta de acciones formativas.

- Ha de recoger propuestas y soluciones eficaces, bajo criterios de profesionalidad, que propicien el perfeccionamiento de la práctica educativa, tanto individual como colectivamente.
- El eje central ha de ser la atención a los aspectos del proyecto de centro que demanden mayor o mejor preparación del profesorado.
- Ha de ser considerado como iniciativa de desarrollo profesional.
- Ha de garantizar la continuidad precisa para conseguir los objetivos propuestos.
- Una de las finalidades que ha de perseguir es la mejora o el cambio de profesional.
- Debe intentar dar soluciones a situaciones problemáticas detectadas en el centro y en la práctica docente.

2.2. Planificación de la formación en el centro

2.2.1. Documentos del centro en los que se incluye el plan de formación-

Según la normativa vigente actualmente en la Comunidad Autónoma de Andalucía (pendiente de los decretos que desarrollan la Ley de Educación de Andalucía, tanto para la etapa de Educación Primaria como para la de Secundaria), para los reglamentos orgánicos de ambas etapas: Decretos 200/1997 y 201/1997, para Secundaria y Primaria, respectivamente. Los documentos en los cuales debe incluirse el plan de formación del profesorado podemos verlos en la figura 1.

2.2.2. Aspectos que debe contener el plan

2.2.2.1. Identificación de necesidades y análisis de las mismas

Debemos tener un mecanismo eficaz de diagnóstico y detección para atender las necesidades reales del profesorado.

Han de ser los profesores y las profesoras las que, tras un proceso constructivo, reflexivo y de aprendizaje, identifiquen sus necesidades y demandas, y que este proceso participativo y colaborativo implique a la mayor parte del profesorado basándose en los problemas de la práctica docente.

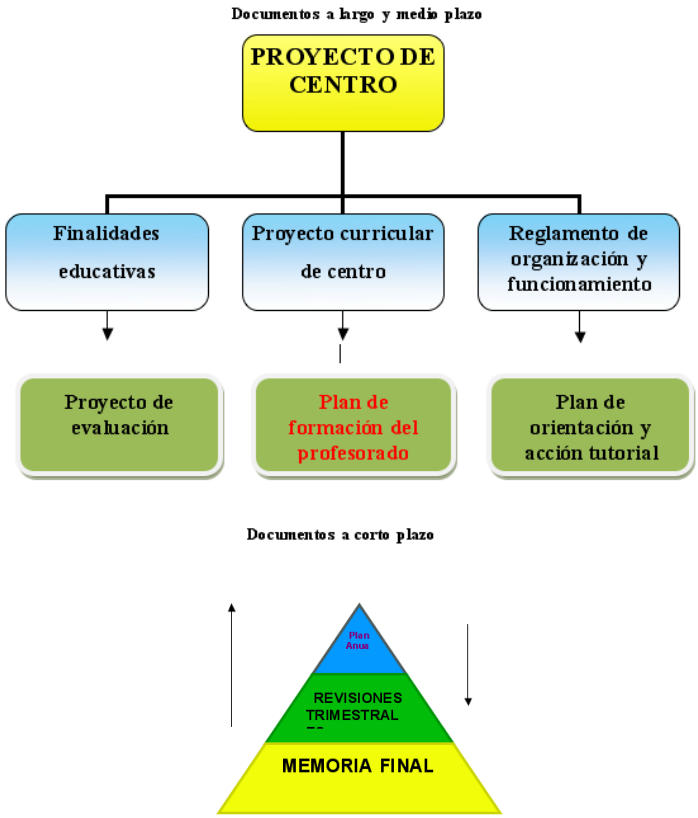


Figura 1. Organigrama de documentos en los que debe incluirse el plan de formación.

ANÁLISIS DE NECESIDADES O PROBLEMAS. SENSIBILIZACIÓN / INFORMACIÓN PRIMERA TOMA DE CONTACTO CON EL CENTRO. NEGOCIACIÓN. REUNIÓN DE ANÁLISIS DE NECESIDADES O PROBLEMAS.	**1.° Conocer el centro:** • Situación administrativa. • Nivel de formación/información • Participación en diferentes programas formativos, etc. **2.° Negociar** los aspectos de nuestra intervención: • Cuál va a ser el papel de cada uno. • Previas. • Tiempo de reuniones. • Compromisos, etc. **3.° Ayudar a elaborar la demanda:** Dar pautas de análisis que faciliten la explicitación de problemas. **4.°** Desde los primeros contactos promover la **valoración** de las sesiones.

2.2.4.1. Instrumentos de recogida de la información

Se pueden utilizar entre otros los siguientes:

- Elaboración de protocolos de recogida de información, teniendo en cuenta los sectores implicados.
- Revisión y análisis de la memoria del plan de formación del curso anterior.
- Información recogida de los cuestionarios de necesidades formativas elaborados.
- Análisis de las memorias de los grupos de trabajo y formación en centros del curso anterior (si las hay).
- Análisis de los resultados de las pruebas de evaluación de diagnóstico.
- Valoración de los proyectos acogidos en el centro.
- Establecimiento de criterios para analizar y sistematizar la información.
- Reuniones con inspección u otros servicios educativos.

2.2.2.2. Metodología

La metodología de trabajo ha de basarse en el trabajo cooperativo, con ciclos de actividades que combinen: el análisis de problemas prácticos, el estudio de ideas y experiencias alternativas, y el diseño y aplicación de nuevas intervenciones.

Apostar por un enfoque metodológico progresivo que permita al profesorado tomar conciencia de sus propias perspectivas a la hora de abordar los problemas con que se encuentra en la práctica, confrontarlas con otras próximas a su nivel de desarrollo potencial que le provoquen cambios y reelaboraciones y tratar de convertir dichos cambios en un nuevo «saber hacer» profesional.

Cuando hablamos de formación en el centro, queremos decir que es necesario imbuir en el profesorado la investigación-acción y la metodología rigurosa que les facilite, partiendo de lo que se hace, llegar a cuadros de significación común. Proponemos como modelo de actuación el propuesto por Francisco Imbernón, que se caracteriza por:

- Colaborar con el profesorado en la *identificación de las formativas*, la aclaración y la resolución de sus problemas
- Realizar una *comunicación bidireccional* en la que puede ponerse en el lugar del profesor para comprender las situaciones desde su punto de vista.
- Basar la práctica profesional en una *comprensión holística de las situaciones* educativas.
- Elaborar un juicio profesional como producto de la *autorreflexión de todos*.
- Considerar que el *cambio social y educativo* siempre es posible.
- Participar en un *proceso colaborativo* de resolución de problemáticas.
- Entender que la adquisición del conocimiento no se puede separar del desarrollo de la *competencia profesional*, concebida esta como conjunto de capacidades de actuación en la práctica en situaciones sociales y educativas complejas e impredecibles.

En definitiva, un asesor o asesora práctico/a que sitúe al profesorado en situaciones de participación, y que colabore con él/ella en el proceso de elaborar proyectos de innovación y buenas prácticas educativas.

La implantación de esta innovación es el proceso por el cual las innovaciones son asumidas, adoptadas por los profesores y profesoras, y estos deciden ponerlas en práctica y experimentarlas.

Diferentes autores han venido a manifestar cuáles deberían ser las características y condiciones de los procesos de implantación. Algunos han coincidido en la importancia de las múltiples dimensiones que los procesos de cambio tienen, por lo que es necesario prestar especial atención a la *dimensión personal del cambio* si pretendemos que algo cambie realmente. Cada vez más se asume que, como dice Marcelo (1995), «el profesorado es un constructivista que procesa información, toma decisiones, genera conocimiento práctico, posee creencias, rutinas, etc., que influyen en su actividad profesional».

Debemos crear espacios de formación, de investigación, de innovación, que ayuden a analizar los obstáculos que encuentra el profesorado para acceder a un proyecto formativo que le ayude a mejorar. La tradición formativa de las asesorías es actualizar o culturizar a los docentes en diferentes conocimientos, pero la formación permanente debe proponer un proceso que capacite al profesorado para «aprender a aprender», más que actualizar debe ser capaz de crear espacios de formación, para pasar de «enseñar» a «aprender».

En la figura 2 se expone cómo empezar a trabajar en una institución educativa desde un asesoramiento de proceso, según Imbernón. Las fases que se utilizan cíclicamente en la elaboración de un proyecto son las siguientes: 1. Identificación y análisis de problemas; 2. Planificación para la acción; 3. Desarrollo o puesta en práctica, y 4. Evaluación.

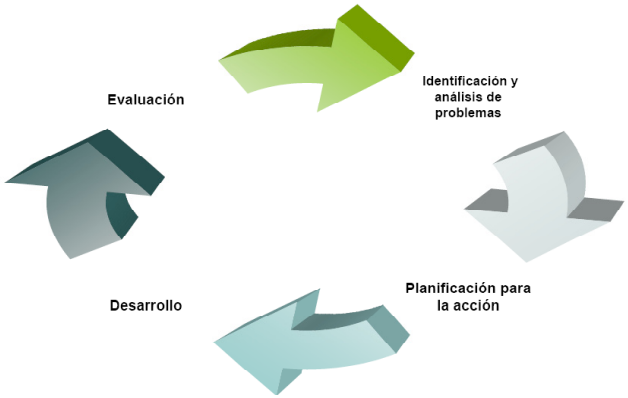


Figura 2. Fases de asesoramiento para la elaboración de un proyecto.

En cada una de estas fases existen unos planos de formación y un papel del asesor/a. Esta representación sería la espiral de la investigación-acción. La investigación-acción va a permitir trabajar colaborativamente, formarse profesionalmente, mejorar las prácticas docentes y, como consecuencia, mejorar la organización en la que se trabaja.

Ayudará a encontrar esquemas conceptuales comunes, respetando divergencias; mejorar las prácticas docentes, contribuirá a la formación permanente de los protagonistas y a la construcción de la organización.

2.2.2.3. El trabajo colaborativo

Es imprescindible hacer un diagnóstico claro y real de las necesidades de formación que existen en el centro, pero también es imprescindible hacer emerger las ideas subyacentes que impiden el crecimiento profesional favoreciendo la diversidad y fomentando el trabajo en equipo. Como sabemos, se ha aprendido poco a abordar los problemas de forma conjunta, a compartir, a renunciar y a comprometerse en empresas comunes, creando las condiciones adecuadas, para que el profesorado se embarque en procesos formativos que le hagan aumentar su autoestima profesional.

Un grupo que quiere alcanzar un objetivo necesita dedicar bastante tiempo a tomar decisiones, que muchas veces serán sencillas, pero que en ocasiones se verán empañadas por intereses de poderes, predilecciones personales, etc.

Para que un grupo tome eficazmente una decisión, se deben considerar al menos los siguientes pasos:

- Determinar el problema.
- Proponer soluciones diversas.
- Examinar las propuestas.
- Comprometerse a buscar soluciones.
- Planificar la ejecución.
- Evaluación.

Una decisión tomada en grupo es más adecuada cuanto:

- Más claramente se reconozca el problema.
- Mejor se analice el problema y se defina el objetivo.
- Más necesidades y deseos de los distintos miembros se tengan en cuenta.
- Mayor sea el número de participantes que asuman la resolución.
- Más exactamente puedan controlarse el éxito de las medidas adoptadas.

2.2.3. Cauces para la elaboración y presentación de las propuestas

2.2.3.1. Elaboración

Serán los siguientes:

- Del profesorado a nivel individual a los ciclos o departamentos.
- De los ciclos o departamentos al equipo técnico de coordinación pedagógica (ETCP).
- Del ETCP al claustro.
- De un grupo de profesorado al claustro.
- De los equipos docentes al claustro, etc.

Hay que diferenciar entre sectores a los que afecta (claustro, equipos docentes, ciclos o departamentos, grupo de profesorado…).

2.2.3.2. Presentación:

Todas las propuestas se recogerán a través de las asesorías de referencia, que recopilarán toda la información a través de reuniones con los equipos directivos, departamento de orientación o EOE, equipos de ciclos, ETCP, etc.; y asesorarán sobre las distintas modalidades de formación, compromisos, responsabilidades, en sus correspondientes plazos de inscripción y presentación. También a través de reuniones con el equipo de zona de la Inspección de Educación, que presentará sus demandas según los resultados obtenidos en las pruebas de diagnóstico. Y en la página *web* del centro del profesorado, según las convocatorias de cursos presenciales y *on line*, incluidos en el plan de actuación de esta institución.

2.3. Desarrollo del plan de formación en el centro

2.3.1. Demandas de formación

Las demandas de formación han tenido en cuenta que todos los modelos de formación posean elementos positivos de los que pueden derivarse importantes innovaciones educativas; sin embargo, no todos responden por igual grado de mejora de la cultura profesional. Normalmente, la aproximación del docente a la formación se da combinando, en mayor o menor medida, las siguientes cuatro líneas:

1.º El profesorado aprende por sí mismo a través de la lectura, el diálogo, el debate, la reflexión sobre la propia práctica, la observación de experiencias, seleccionando los temas que le satisfacen en diversos contextos: **autoformación.**

2.º El profesorado participa en actividades seleccionadas, organizadas, desarrolladas y evaluadas por las instituciones, que pueden serle útiles para su actualización y desarrollo profesional. Normalmente los conocimientos adquiridos se aplican a la práctica individual o del área de conocimiento: **formación en los CEP.**

3.º Un grupo de profesorado define temas de interés para poner en marcha proyectos de investigación-acción con el objetivo de mejorar y modificar las prácticas relacionadas. Esta metodología de trabajo promueve y desarrolla la capacidad de observación y análisis, con lo que se facilita la resolución de problemas en la práctica: **proyectos de innovación e investigación o grupos de trabajo.**

4.º Un claustro o su mayoría se implica en un proceso de formación que persigue la solución de una problemática contextualizada y planifica intervenciones que pueden combinar distintas estrategias formativas. Las distintas intervenciones realizadas en el propio ámbito laboral facilitan que los resultados de los esfuerzos y los conocimientos adquiridos reviertan en el desarrollo global del centro: **formación en centros.**

2.3.1.1. Estrategias de formación

Para dar respuesta a las necesidades de formación permanente del profesorado, el Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del profesorado (*BOJA* 25 de abril de 2003), propone la formación en centros como la fórmula más adecuada para afrontar el reto que supone la generalización del nuevo Sistema educativo, en función de sus principios y características. La formación centrada en el propio ámbito laboral da legitimidad al conocimiento práctico de los profesionales de la educación y se convierte en una oportunidad de aprovechar su experiencia y competencia como recurso para su propio perfeccionamiento en el contexto del trabajo cotidiano. Esta aproximación resulta más útil

y eficaz porque evita la excesiva burocratización y los esquemas rígidos, favorece la autonomía y el control organizativo, facilita las estrategias colaborativas y de consenso, promueve el debate y la consideración crítica, propicia la potencialidad investigadora e innovadora, produce resultados inmediatos y ajustados a la realidad de cada centro, posibilita el cambio en la cultura del centro y crea un espacio para potenciar la profesionalidad, relacionando e integrando la formación en la práctica.

Las actividades de formación más adecuadas a estas estrategias es el *proyecto de formación en centros,* proceso por el que un centro determina qué actuaciones deben ser planificadas, desarrolladas y evaluadas para mejorar la acción educativa del mismo, basándose en un procedimiento de debate y de colaboración entre el profesorado implicado. Este proceso puede ser desarrollado en plazos que superen la duración del curso escolar. Esta modalidad se apoya en una plataforma colaborativa de trabajo en red por parte del profesorado, llamada Colabor@ (en la comunidad autónoma andaluza). En ella se pueden intercambiar experiencias y opiniones, además de ser un instrumento de recogida de materiales elaborados por parte de los miembros de la formación.

Otro modelo de formación basado en la autoformación es aquel en el que un grupo de docentes decide implicarse en estrategias con un mismo denominador común, el trabajo en grupo. Las más adecuadas a este modelo serían, según Instrucciones de la Consejería de Educación de noviembre de 2009:

- Grupo de trabajo con valoración cualitativa, si el profesorado que lo compone se compromete a trabajar en la plataforma *on line* creada para tal efecto llamada Colabor@. Con un máximo de certificación de 40 horas y responsabilidad individual en la realización de tareas.

- Grupo de trabajo sin valoración cualitativa, con un máximo de 20 horas de certificación, en el cual hay una responsabilidad individual hacia la realización de las tareas indicadas, y en el que no se exige cumplimiento de calendario presencial de reuniones, pero sí la realización de unos materiales que hay que entregar.

2.3.2. Objetivos del plan de formación

Los objetivos tendrán como punto de partida las necesidades detectadas en el proceso de diagnóstico y su análisis posterior, de forma que se puedan priorizar las mismas e intentar dar respuesta a través de las diferentes modalidades de formación existentes.

Al margen de las necesidades que puedan surgir, se plantean algunos de los objetivos mínimos que en función de las líneas prioritarias de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía podrían tratarse, tomando la práctica docente como punto de referencia fundamental para la reflexión, la investigación e innovación:

- Mejorar las competencias profesionales y actualización docente para el cambio metodológico y el desarrollo de las competencias básicas del alumnado.

- Desarrollar estrategias organizativas y metodológicas para atender a la diversidad del alumnado desde un punto de vista inclusivo e intercultural.

- Impulsar la cultura preventiva y de mediación en los centros para la mejora de la convivencia y la asunción de valores de ciudadanía democrática e igualdad entre hombres y mujeres, implicando a las familias.

- Potenciar la participación de la comunidad educativa, coordinación y el desarrollo del plan de acción tutorial impulsando las escuelas de madres y padres, así como programas de tránsito de proyectos elaborados en conjunto para la comunidad.

- Desarrollar la Escuela TIC 2.0, como estrategia para el acercamiento a la sociedad del conocimiento en nuestra comunidad.

2.3.3. Actividades del plan de formación

Deben plasmar en la práctica los objetivos planificados. Cada una de ellas responderá a las necesidades detectadas e identificadas. Será un trabajo de equipo, por lo tanto la elaboración y selección de las mismas para ponerlas en práctica posteriormente se realiza siguiendo el proceso ya visto en los cauces de elaboración y presentación. Es importante en este apartado la valoración de la labor de equipo para lograr un consenso. Se concretan en las modalidades explicadas en el apartado de demandas de formación.

Tienen en cuenta los siguientes indicadores:

- Las experiencias innovadoras y buenas prácticas.
- El trabajo colaborativo que fomentan.
- La adecuación a los distintos niveles de desarrollo profesional.
- La utilización de recursos materiales y humanos.
- La continuidad o no del proceso formativo.

- El grado de participación.
- Las redes profesionales que generan.
- Los itinerarios de formación que surgen.
- Los materiales elaborados y el conocimiento pedagógico generado.
- La adecuación al contexto y condiciones del centro.
- La repercusión en la práctica docente.

2.4. Evaluación del plan de formación

La evaluación del plan de actuación deberá dar respuesta a las siguientes cuestiones:

- La participación del profesorado, de la asesoría de referencia del CEP, y de la inspección de referencia en el proceso de elaboración del plan de formación.
- La adecuación al contexto de los objetivos que se pretenden alcanzar.
- La coherencia entre los objetivos y las actividades realizadas.
- La idoneidad de las actividades desarrolladas en relación con sus posibles destinatarios en lo que se refiere a la modalidad de formación, los plazos para su realización, los materiales y recursos empleados, los ponentes seleccionados, etc.

- La correspondencia entre los recursos proyectados o previstos y los asignados al plan, así como el grado de utilización de los recursos humanos y técnicos del centro.

- La puesta en marcha de mecanismos para intercambiar experiencias con otros centros para avanzar en la oferta de actuaciones que recojan y superen las iniciativas individuales.

- La aplicación de tecnologías de la información y la comunicación tanto en la organización interna del centro (agilidad, economía y eficacia en la gestión) como en las actividades formativas llevadas a cabo (naturaleza de las actividades en las que se han incorporado estas tecnologías, dificultades encontradas para ello, incidencia sobre los resultados académicos, etc.).

- El contenido de las actividades programadas y realizadas.

2.5. Coordinación con el centro del profesorado

La viabilidad y eficacia del plan de formación del profesorado del centro están directamente relacionadas con una buena coordinación entre el centro educativo y el centro de profesorado de su zona.

Por ello, es necesario que, una vez aprobado el plan de formación en el centro educativo, profesorado y asesoría de referencia determinen de forma colaborativa el proceso a seguir para la programación y planificación de actuaciones que garantizará su correcta incorporación a los correspondientes planes de acción de los centros de profesorado. Todo ello con los procedimientos y actuaciones que se han explicado a lo largo de todo el documento.

3. Ejemplo de buenas prácticas

A continuación se expone un ejemplo de buenas prácticas, derivado del modelo expuesto anteriormente.

Contexto. Es un centro situado en la periferia de Almería. El medio socioeconómico y cultural es bajo. El alumnado posee gran diversidad cultural y lingüística, está poco motivado por las tareas escolares y las expectativas familiares son bajas. La dirección del centro muestra su preocupación por los resultados en las pruebas de evaluación de diagnóstico y el profesorado en general muestra interés en la metodología a seguir para la atención a la diversidad.

Diagnóstico. Siguiendo el modelo anterior, detectamos como necesidad la investigación de metodologías que favorecieran la atención a la diversidad del alumnado, utilizando las nuevas tecnologías como herramienta motivadora para la adquisición de las competencias básicas.

Modalidad de formación. En función del contexto descrito y el diagnóstico realizado, se decide como modalidad de formación más adecuada: la formación en centros.

Secuencia metodológica. Elaboración de un proyecto que va a englobar la elección de un título, el listado de participantes, los objetivos, las actuaciones divididas en tres fases: inicial, desarrollo y final. También precisa de unos resultados que se pretenden alcanzar y conlleva una valoración de progreso del propio proceso en sus tres fases.

A NIVEL DEL PROFESORADO	A NIVEL DE AULA
1. Conocimiento, análisis y reflexión sobre las modalidades de uso de las TIC en educación para la mejora del desarrollo de las competencias básicas y la atención a la diversidad	1. Considerar el ordenador como elemento lúdico que apoya el proceso de aprendizaje
2. Formación en el uso de las TIC con *Guadalinex* la pizarra digital y los *blog*	2. Desarrollo de la atención, motivación, convivencia y socialización, así como el trabajo colaborativo y respeto a los medios materiales y personales
3. Formación en el conocimiento de nuevas metodologías y su aplicación en el aula relacionadas con las distintas modalidades de uso TIC (rincones, el uso de la pizarra digital en el aula…)	3. Potenciar la autonomía, toma de iniciativas, planificación y secuenciación para la resolución de situaciones sencillas, así como el respeto a las normas de funcionamiento de rincones y otras actividades.
4. Iniciar a los alumnos en los procedimientos y destrezas necesarias para la utilización de las nuevas tecnologías de forma interactiva y creativa, teniendo en cuenta las competencias básicas y la atención a la diversidad	4. Iniciación en el conocimiento de procesadores de textos, programas educativos, pizarra digital y el *blog* del centro.

Actuaciones: lecturas relacionadas con la temática, uso de materiales disponibles como soporte de la formación, búsqueda y recopilación de recursos en la red, elaboración de materiales propios, reflexión sobre las prácticas generadas y *feed back,* valoración de resultados obtenidos.

Valoración. Los resultados conseguidos son el aumento de la motivación y del interés por las tareas escolares, el incremento de los tiempos de atención, la mejora de la competencia lingüística y una mayor participación de la familia.

Figura 3. Estos somos mi tito Alex, mi tita Lola y yo, marta, que tengo 4 años.

4. Conclusiones

El objetivo que pretendemos es que la formación implique un cambio en la práctica

docente y para lograrlo estoy convencida que hay que partir de la práctica reflexiva. La asesoría debe ser la guía en esta práctica, debe tener una relación horizontal, de colaboración y cooperación, no una relación vertical de experto-inexperto. La innovación debe ser sugerente, necesaria, que nazca de un conflicto, nunca debe ser forzosa. Las demandas de formación deben elaborarlas los equipos docentes, no deben ser individuales. Y hay que trabajar desde un «asesoramiento de proceso».

Las modalidades de formación que deben ser apoyadas como modelos de formación más eficaz son la formación en centros y los grupos de trabajo.

Debemos tener en cuenta la transdisciplinariedad como proceso de formación, pues nos permite una mayor relación de cooperación y la integración de diferentes puntos de vista, y no dar soluciones simplistas en formación a problemas que son complejos.

Las TIC constituyen una importante herramienta para la enseñanza y aprendizaje de la competencia de aprender a aprender y, en general, para el desarrollo curricular. Por tanto la integración de las TIC en la práctica docente es una necesidad de la nueva cultura y tenemos que darle respuesta.

No podemos contemplar a los centros como unidades aisladas, como tampoco pueden los docentes ejercer su función de forma individual aislados en su centro escolar; todo lo contrario, la calidad del sistema educativo también estriba en la capacidad de interrelación y cooperación de los centros y de los docentes, formando redes que puedan evolucionar en comunidades más complejas de aprendizaje y educación. Las redes son el marco perfecto para nuevos enfoques pedagógicos y permiten intercambiar puntos de vista, compartir experiencias, difundir buenas prácticas y materiales.

Los centros deben convertirse en comunidades educadoras, que llevan a la práctica un proyecto educativo fruto de un trabajo colectivo y que, trascendiendo sus «límites naturales», se proyecta hacia su entorno, con la intención de transformarlo y mejorarlo. Se trata, por un lado, de instalar en las prácticas docentes la idea de que estas no son individuales, sino de grupos o equipos y, por otro, de situar estas prácticas en el contexto en que se realizan, que no puede ser otro que el centro escolar, entendido como un espacio en el que convergen diversidad de intereses y expectativas, abierto a su entorno y en íntima relación con él.

Es necesario que los docentes seamos conscientes de la importancia de nuestra formación, de una educación a lo largo de toda la vida en la que el intercambio de experiencias y el trabajo en equipo constituyan los pilares de este proceso de cambio. Los docentes debemos asumir nuestro compromiso de formación continua si queremos ofrecer a la sociedad lo que ella, justamente nos exige.

Soñando con una formación para tod@s entre tod@s. Proceso de adecuación del proyecto del CPR de Ceuta a la sociedad de la información y la comunicación, desde una perspectiva dialógica

M.ª José Navarro del Rey

Resumen:

Esta comunicación pretende describir el proceso de reflexión en el que está inmerso el equipo pedagógico del CPR de Ceuta, para adecuar nuestro proyecto de actuación a la sociedad de la información y del conocimiento, desde una perspectiva dialógica.

Paliar las altas cifras de fracaso escolar que soporta nuestra ciudad es un reto desde hace demasiado tiempo, a pesar de los recursos materiales y humanos con los que contamos y de tantos años de formación sobre «metodologías alternativas» y de intervención «compensadora», que no han dado los frutos deseados. Nos guía, por tanto, el objetivo de dirigir nuestras acciones a la mejora de la práctica docente del profesorado, encaminándola a la mejora de los resultados académicos.

Entendiendo la educación como motor de cambio y de inserción social y el fracaso escolar como fracaso social y responsabilidad de todos, nos motiva la búsqueda de procesos eficaces de concienciación, formación y coordinación, no solo de los equipos de asesoramiento —CPR, orientadores e inspección educativa y del profesorado—, sino de padres y madres y del resto de la comunidad educativa, para conseguir entre todos el éxito de todos.

Palabras clave:

reflexión dialógica formativa de los equipos pedagógicos de los centros de profesores, líneas de actuación para formación del profesorado, padres y comunidad en la sociedad de la información, coordinación de servicios de asesoramiento, intervención socio-comunitaria, medios de comunicación.

1. Introducción

1.1. Características del ámbito de actuación del CPR de Ceuta

Las peculiaridades de nuestro ámbito de actuación están determinadas por la situación geográfica. La separación de la península por el estrecho de Gibraltar dificulta y limita la comunicación marítima o aérea, lo que afecta a la participación en actividades formativas de ponentes o de compañeros que puedan aportar experiencias de fuera de la ciudad, encareciéndola e impidiéndola a veces por cuestiones meteorológicas.

Por otro lado, la ubicación en el norte de África, como ciudad fronteriza con Marruecos, propicia la presencia de numerosos alumnos y alumnas en las aulas con nacionalidad española o que residen en la ciudad que tienen una lengua materna diferente a la oficial: el dariya (dialecto del árabe, que hablan numerosas familias de Ceuta) y que llegan a las aulas sin conocer la lengua «oficial» o vehicular. Esto dificulta la tarea docente y genera numerosas demandas formativas sobre la enseñanza del español como segunda la lengua. Tendencia que se ha propiciado desde el CPR, así como que el profesorado tenga unos mínimos conocimientos del dialecto de sus alumnos y alumnas para evitar situaciones de incomunicación.

La reducida extensión de Ceuta (19 km^2) favorece la participación del profesorado en las actividades formativas organizadas por el CPR, ya que no hay dificultades para el traslado. Así mismo, facilita las visitas de los servicios de asesoramiento a los centros docentes.

El número de personas empadronadas en la ciudad ronda la cifra de 77.700, con una alta densidad de población, muy por encima de la media nacional. Esta concentración poblacional tan elevada trae consigo multitud de problemas de tipo social, económico, laboral, de infraestructuras, de viviendas, etc. La distribución

de la población en Ceuta está marcada por condicionantes socioeconómicos y culturales. Existen barriadas con una población muy diferente a la de otras, observándose que coincide, de forma general, que la más deprimidas socioeconómicamente sean las de mayores concentraciones de población musulmana.

El contexto socioeconómico actual de Ceuta no es tan floreciente como en décadas anteriores, donde la actividad comercial era mayoritaria y próspera. A las mencionadas dificultades hay que unir que en Ceuta los recursos naturales (suelo, energía, agua, etc.) son escasos y que la ciudad está alejada de los principales puntos de compra y venta, por lo que depende del transporte marítimo para su abastecimiento y la exportación, suponiendo por tanto un freno para su desarrollo económico (Consejo Económico y Social-Ceuta, 2007:42). Ceuta soporta un alto índice de paro, superior a la media nacional.

Las características socioculturales de Ceuta son una consecuencia del contexto geográfico, demográfico y socioeconómico descrito. Nos encontramos ante una diversidad lingüística, de valores sociales y culturales que enriquece y dificulta la acción educativa. La diversidad es la norma en Ceuta desde hace muchas décadas, gran parte de la formación ha ido e irá encaminada a dar respuesta a dicha diversidad del alumnado, adecuando constantemente la práctica educativa para intentar conseguir su integración educativa y social.

Los centros existentes son diecisiete CEIP, seis IES y seis centros privados concertados, que imparten Primaria y Secundaria, dos CEA y un centro de idiomas.

El equipo pedagógico del CPR está compuesto por siete asesorías con perfiles muy diferentes y la dirección, contando con la ventaja de que es un equipo asentado, pues llevan desarrollando sus funciones entre tres y cinco años.

Las cifras de fracaso escolar en Ceuta son muy elevadas, superiores a la media nacional, a pesar de los esfuerzos realizados por la Administración en recursos materiales y humanos y en su formación. Numerosos programas de intervención, con programas de formación paralelos, no han ido consiguiendo paliar significativamente las cifras de fracaso escolar existentes, contrastadas objetivamente en la primera prueba de diagnóstico aplicada en Ceuta el pasado curso escolar 2009-2010. Por tanto es necesario, desde una perspectiva crítica, revisar nuestro sistema de intervención asesora para conseguir desarrollar procesos reflexivos y formativos colaborativos, encaminados a paliar el fracaso escolar existente.

1.2. El proyecto pedagógico del CPR de Ceuta: estructura y finalidad

Considero imprescindible en cada CPR un documento consensuado que defina claramente hacia dónde debemos ir, por qué y cómo, que justifique y dé sentido a nuestra tarea. Esa fue mi intención cuando hace cuatro años accedí a la dirección del CPR de Ceuta: elaborar un proyecto del CPR que fuera un documento consensuado por el equipo pedagógico del centro, sujeto a revisión periódica, donde se reflejara lo que denominamos nuestro «sistema» de trabajo y sobre todo su fundamentación.

Nuestro proyecto se estructura en torno a cuatro sistemas (figura 1):

Un *sistema de orientación*, donde reflejamos las características del modelo social, pedagógico y educativo que fundamenta el modelo profesional docente y determina el modelo de formación paralelamente del modelo de asesoramiento.

Un *sistema de actuación*, en el que se definen los ejes de actuación y los itinerarios formativos. Especial mención hacemos en este apartado a la utilización de los contextos formales, no formales e informales y de

los recursos sociocomunitarios, y en especial de los medios de información y comunicación, para la formación del profesorado y de la comunidad.

Un ***sistema de organización,*** que describe las funciones de los miembros del equipo pedagógico y el reparto de tareas en coordinación con los diferentes servicios de asesoramiento, así como las relaciones con el profesorado y la comunidad.

Un ***sistema de evaluación,*** que determina las estrategias y recursos que utilizamos para evaluar el plan de formación que se refleja anualmente en una memoria evaluativa, que a su vez suministra información para la revisión del proyecto.

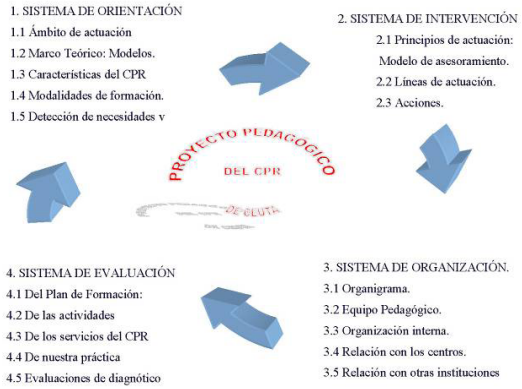


Figura 1. Proyecto pedagógico del CPR de Ceuta.

La **finalidad** del proyecto del CPR es disponer de un documento vivo, sujeto a revisión crítica, pero fundamentada y argumentada, teniendo en cuenta:

- Las líneas prioritarias de formación que anualmente determina el Ministerio de Educación, enfocadas actualmente hacia la mejora de resultados académicos.
- Los resultados de:
  - La evaluación que realizan los participantes en los procesos formativos desarrollados.
  - La evaluación de nuestra práctica docente.
  - La evaluación de diagnóstico (que por primera vez se realizó en Ceuta el curso 2008-2009).
- Las aportaciones de la comunidad científica internacional que fundamentan acciones educativas de éxito. «En la sociedad de la información la superstición se ha acabado. En el siglo XXI contamos con recursos informacionales que nos permiten estar en contacto continuo con la comunidad científica internacional y conocer las investigaciones sociales y educativas que en la actualidad están ofreciendo un marco de referencia efectivo para el desarrollo de prácticas que superan el fracaso escolar y mejoran la convivencia»[1].

Está resultando muy útil tener dicho documento de referencia, pues sistematiza nuestro trabajo y permite conocer cómo trabajamos, y por qué, a los nuevos asesores que se incorporan al equipo que está compuesto

1. Aubert, A. et al. (2009). Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información. Barcelona: Hipatia.

por siete asesorías docentes con perfiles muy diferentes y algunos cuando se incorporaron tienen escasa formación pedagógica.

Trabajar conjuntamente en la revisión del proyecto del CPR permite una formación común básica que fundamenta la labor asesora y da seguridad y coherencia a nuestras intervenciones.

Estamos intentando aplicar el enfoque comunicativo dialógico a nuestra propia formación como equipo pedagógico y a la planificación de la formación, iniciando **procesos formativos que intentan poner en acción a diferentes agentes educativos**: equipos de asesoramiento, orientadores, docentes, padres, expertos, comunidad, utilizando diferentes contextos formales y no formales y diversidad de recursos de información y comunicación.

Valoramos positivamente la dinámica reflexiva y dialógica que se produce en nuestro equipo pedagógico —que nos hace enriquecernos como personas y como profesionales— en la búsqueda constante de la mejora de nuestra práctica profesional para adecuarla a la sociedad de la información en la que estamos inmersos, utilizando todos los recursos de la misma para nuestra formación, desde el enfoque comunicativo dialógico mencionado.

1.3. Marco teórico: modelos

La trasformación constante de la sociedad y de los contextos donde se desarrolla el aprendizaje hace que cambie el proceso de aprendizaje y, por tanto, de los modelos que fundamentan nuestra tarea. No hay teorías psicológicas, pedagógicas, sociales… que sirvan para toda la vida; si quieren ser eficaces, tienen que adecuarse a los cambios sociales significativos.

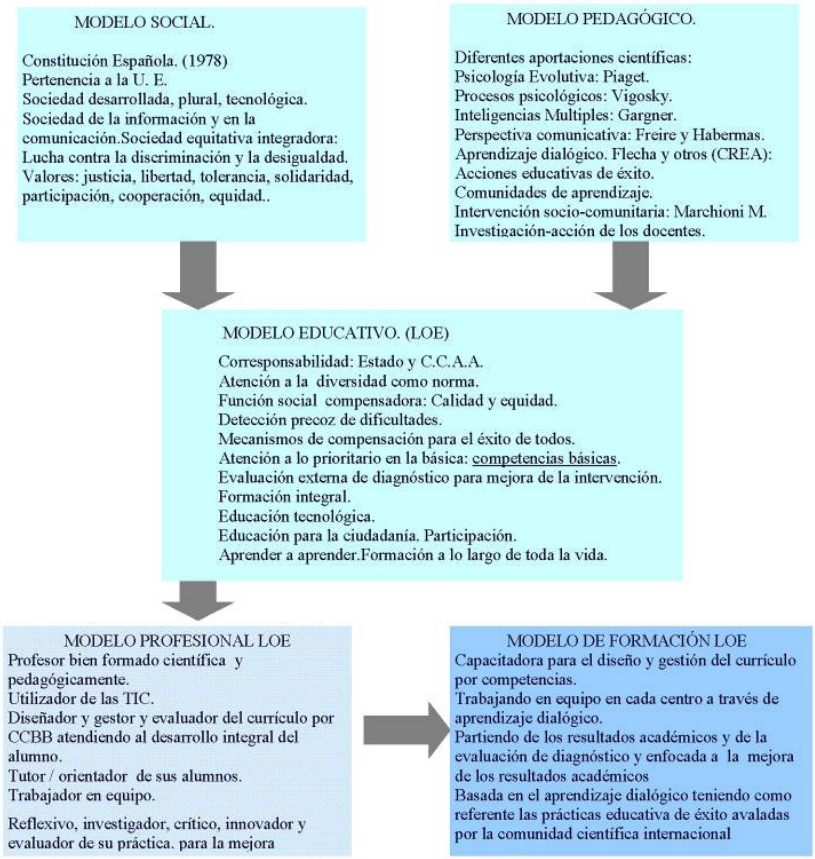


Figura 2. Esquema de los diferentes modelos pedagógicos.

Uno de los cambios sociales más significativo ha sido la democratización de las relaciones. Las relaciones de poder basadas en la autoridad de la sociedad patriarcal están dejando paso a unas relaciones dialógicas en las que se consensúan las cosas o a un conflicto permanente cuando no se llega a ningún acuerdo.

La ciencia sigue los movimientos que se producen en el contexto social y cultural y, consecuentemente, quienes se dedican a la investigación científica internacional están produciendo teorías basadas en el giro dialógico de nuestras sociedades, que ofrecen explicaciones de cómo este proceso define nuevos esquemas para la interacción y el aprendizaje.

Al modelo pedagógico, descrito inicialmente en nuestro proyecto, se han ido incorporando entre otros los paradigmas educativos actuales que fundamentan actuaciones educativas de éxito basadas en el aprendizaje dialógico, en las que nos proponemos profundizar a través de lecturas pedagógicas dialógicas en el seno del equipo pedagógico y en seminarios abiertos a la participación de diferentes agentes educativos. Los cambios en el modelo pedagógico, a su vez, van orientando cambios en el resto de modelos que guían nuestra tarea asesora y que intentamos reflejar de forma sintética en el esquema de la figura 2.

1.4. Trayectoria del CPR

El CPR de Ceuta ha ido priorizando la formación en centros, dirigida a la mejora de resultados académicos, pero durante años se ha perdido tiempo y recursos formativos dirigiendo la formación a la innovación metodológica, a la mejora de los procesos, al margen de su repercusión en los resultados académicos.

Actualmente, con la aplicación de las pruebas de diagnóstico y con la prescripción de que cada centro elabore un plan de mejora, con un plan de formación del profesorado paralelo, para su desarrollo, se van

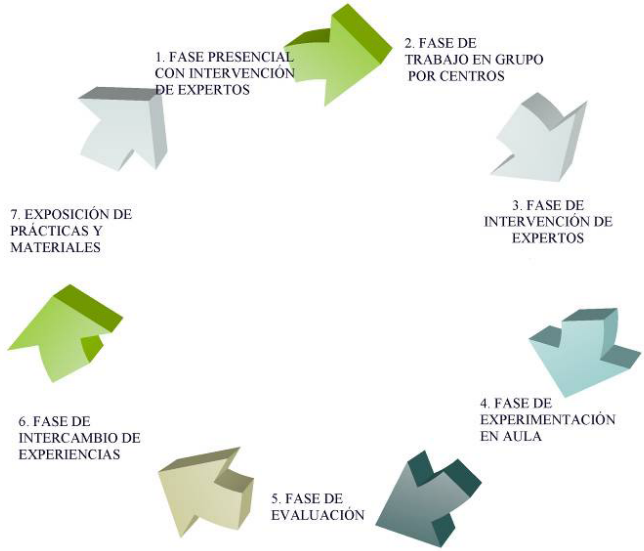


Figura 3. Fases del modelo formativo del CPR de Ceuta.

perfilando claramente las prioridades y las modalidades formativas y de asesoramiento, que es necesario ir experimentando y definiendo en colaboración con los diferentes agentes educativos, para conseguir que los CPR sean instituciones eficaces para su formación, dirigida a la mejora de los resultados académicos de los alumnos.

MODELO DE INTERVENCIÓN ASESORA	
Papel del Asesor.	Estrategias de intervención.
Escucha activa: Para detección de teorías implícitas.	Permitir y provocar la verbalización de todos los componentes sobre su práctica docente, analizando puntos fuertes y débiles, para poder determinar el punto de partida.
Ayudar a construir alternativas de actuación cercanas a los puntos de partida. Ayudar a consensuar los objetivos concretos.	Síntesis de las expectativas individuales y grupales.
Sugiere lecturas y materiales. Recoge registro de conclusiones del análisis.	Análisis de textos y recursos materiales
Gestiona la intervención del experto informándole de los puntos de partida y de las expectativas.	Intervención de un experto. (Si se considera necesario.)
Proporciona instrumentos para la planificación. Acompaña en la planificación para que sea cercana a los puntos de partida, funcional y posible.	Planificación de la mejora.
Sugiere: Instrumentos de evaluación. Recogida de: fotos, videos, materiales….	Experimentación Evaluación durante el proceso.
Sugiere: Instrumentos de evolución final. Pautas para la memoria. Exposición de materiales. Formato para la publicación / difusión de la experiencia.	Evaluación final: memoria. Concretar nuevas expectativas.

Figura 4. Modelo de intervención asesora del CPR de Ceuta.

En cuanto a las modalidades de formación, más que modalidades formativas hemos ido experimentando procesos formativos con diferentes itinerarios que pasan por diferentes fases, que recogemos en la figura 3.

1.5. Sistema de intervención

Los principios de actuación, fundamentados en los modelos definidos en el sistema de orientación, se concretan en el modelo de asesoramiento o de intervención asesora (figura 4). Nos proponemos ir adecuándolo cada vez más al modelo de aprendizaje dialógico hacia el que nos encaminamos, buscando referentes en la comunidad científica y en la reflexión sobre nuestra práctica.

2. Soñando con una formación para tod@s entre tod@s

Entendiendo la educación como motor de cambio y de inserción social y el fracaso escolar como fracaso social y responsabilidad de todos, hemos definido nuestro sueño, que es el desarrollo de procesos eficaces de concienciación, formación y coordinación no solo de los equipos de asesoramiento —CPR, orientadores e inspección educativa— y del profesorado, sino de padres y madres y del resto de la comunidad educativa, para conseguir entre todos el éxito de todos.

Este sueño se convierte en nuestro objetivo preferente, que va guiando la revisión crítica de nuestro proyecto, que se va concretando en acciones en contextos formales, no formales e informales, utilizando todos los recursos de la sociedad de la información y la comunicación, desde una perspectiva dialógica y participativa.

La dinámica participativa del equipo pedagógico para dicha revisión supone aplicarnos, vivir, lo que le proponemos a los claustros que hagan: que elaboren, partiendo de modelos educativos de éxito, un proyecto

consensuado a través del diálogo, partiendo de un análisis crítico de las fortalezas y debilidades de su realidad y sueñen con cómo querrían que fuera su centro, su trabajo docente, para conseguir el éxito del alumnado con la participación de todos.

En nuestro caso se trata de soñar con el CPR que queremos, para conseguir la concienciación y formación del profesorado y el resto de agentes educativos, para que autónomamente sean capaces de diseñar acciones encaminadas al éxito de sus alumnos y alumnas con la colaboración de padres y madres y el resto de la comunidad educativa.

Al igual que los docentes solos no pueden alcanzar el éxito de todo su alumnado, los asesores del CPR no pueden acometer en solitario los procesos formativos de éxito. Es necesaria la concienciación y la formación conjunta de todos los servicios de asesoramiento e inspección, orientadores y asesores del CPR, para definir las líneas y estrategias de trabajo encaminadas al éxito escolar.

El éxito escolar de todos los alumnos no puede ser tarea solo de los docentes, sino que tiene que ser tarea de todos los componentes de la comunidad educativa: maestros, padres y comunidad, utilizando todos los recursos coordinadamente y los diferentes contextos formales, no formales e informales, pues todos colaboran al desarrollo de las competencias básicas que han de adquirir los jóvenes para alcanzar el éxito escolar y su integración social.

De la misma manera, la formación permanente del profesorado no puede ser tarea solo de los asesores del CPR con la colaboración de expertos, sino que es imprescindible la actuación conjunta de los diferentes servicios de asesoramiento —inspección educativa, equipos de orientación y equipos pedagógicos de los

CPR— y la utilización de todos los recursos de la sociedad de la información y de diferentes contextos formales, no formales e informales, pues todos colaboran en la formación del profesorado para la consecución de las competencias profesionales que debe tener un docente de la sociedad de la información.

En la formación del profesorado cada vez cobra más sentido esta interpretación de la formación, pues en numerosas ocasiones el cambio organizativo o metodológico, necesario para que se consiga el éxito de los alumnos, pasa por un cambio actitudinal que no se consigue solo en actividades formativas regladas, sino que

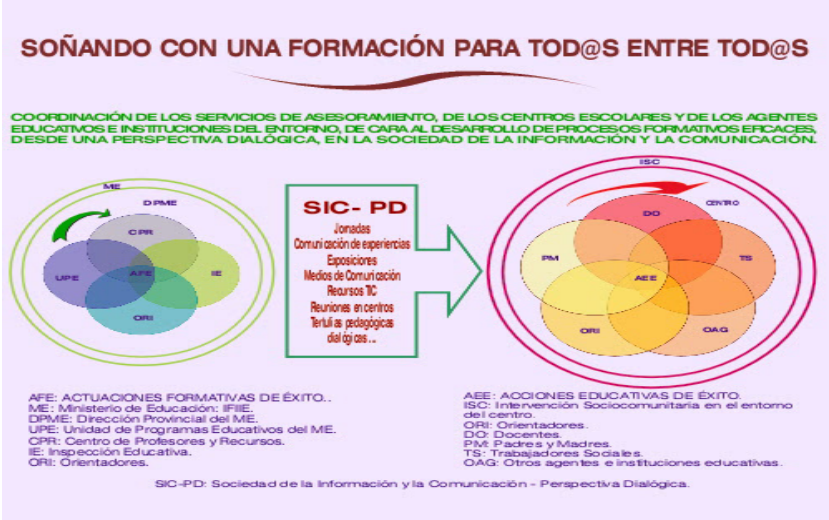


Figura 5. CPR de Ceuta: Soñando con una formación para tod@s entre tod@s.

requiere tiempo e información/formación en diferentes contextos informales. En estos contextos formativos informales juega un importante papel hoy día los medios de comunicación y las plataformas digitales. Estas consideraciones expuestas, que se sintetizan en el esquema de la figura 5, están guiando nuestras intervenciones en centros. Necesitamos seguir mejorando los niveles de concienciación, coordinación y capacitación del equipo pedagógico y de los componentes de los diferentes equipos de asesoramiento y de los diferentes agentes educativos, pero al menos tenemos un referente claro hacia el que ir caminando, que iremos revisando y ampliando de una forma reflexiva y participativa.

> En la sociedad de la información el aprendizaje de las niñas y niños depende de todas sus interacciones, las que tienen en el aula con sus iguales y el profesorado, las que tiene en su domicilio con sus familiares y todas las que tienen con otras personas adultas de la comunidad en diversidad de espacios. Cuando estas interacciones están coordinadas se obtienen mejores resultados que si cada una de ellas empuja en distintas dimensiones.

Figura 6. Revista Compartiendo Para Renovarnos del CPR de Ceuta.

Figura 7. Página web del CPR de Ceuta.

Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carmen García, Ramón Flecha y Sandra Racionero. *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.*

3. Utilización de los recursos de la sociedad de la información y la comunicación en contextos formales, no formales e informales

Con el sueño descrito para nuestro CPR estamos intentando utilizar todos los recursos posibles de la sociedad de la información y la comunicación **en contextos formales e informales de formación** para que se difundan los contenidos que nos interesan difundir a través de:

- **Los diferentes medios de comunicación locales.** Cuidamos especialmente la relación con los medios de comunicación locales, suministrando la información u opinión que nos interesa difundir a través del servidor FTP: les hemos dado el nombre de usuario y la contraseña de un servidor FTP que hemos creado. De esta manera, ponemos a su disposición cualquier información en archivos de audio y vídeo para radio y TV y de imágenes y texto para los medios escritos. Y también a través de notas y ruedas de prensa, desayunos de trabajo con los medios de comunicación, participación de los asesores en entrevistas y debates en radio y TV locales y publicación de artículos de opinión.

- **La página *web* del CPR**. A través de ella se difunde información referente a las actividades formativas, grabaciones de intervenciones de expertos y de docentes que comuniquen experiencias, con lo que se consigue que los contenidos expuestos se difunda a todo los docentes que lo deseen y se puedan utilizar por los asesores en intervenciones en centros; también la revista del CPR, que se edita en

Figura 7. Ponentes de las Jornadas Hacia una Escuela Inclusiva.

formato papel y digital (figura 6), materiales didácticos elaborados por docentes, recursos didácticos varios organizados por temáticas, acciones educativas de éxito avaladas por la comunidad científica internacional, artículos pedagógicos, bibliografía…

- **Jornadas**. Esta modalidad la utilizamos para abordar temáticas generales normativas o conceptuales que necesitan de cambios actitudinales para los que es necesario concienciación de todos los agentes educativos.

  En ellas participan no solo expertos, sino docentes que comunican experiencias, asistentes sociales, otros profesionales, padres y madres, estudiantes …

  Este curso se han desarrollado las jornadas sobre escuela inclusiva con este formato, resultando muy enriquecedora la participación, sobre todo de padres y madres, que comunican su deseo y sus

argumentos de que su hijo sea verdaderamente un alumno más en las aulas y no sean segregados ni en la escuela ni en la sociedad.

No hay discurso más convincente ni emocionante que su testimonio argumentado, pues tienen mucha más información de la que nos podemos imaginar los profesionales, ya que el tema les preocupa e indagan y buscan en diferentes fuentes de información, estando al día de alternativas organizativas inclusivas de aula y centro, mucho más que numerosos docentes. Tras sus intervenciones surgen interesantes debates donde sobre todo plantean: cómo no es prescriptivo la no segregación de sus hijos cuando hay experiencias exitosas de integración contrastadas, cómo hay centros y docentes con actitudes y actuaciones tan diferentes y no pasa nada. Son interesantísimas cuestiones que no surgirían sin la participación de padres y madres, muchos de ellos fundadores de instituciones que luchan por la inclusión educativa y social de sus hijos.

- **Exposiciones temáticas** compuestas por cuadros, bibliografía, artículos de revistas y materiales relacionados con la temática de las jornadas que se desarrollen.

- **Reuniones de coordinación** del equipo pedagógico del CPR, de los diferentes equipos de asesoramiento, de representantes de los diferentes servicios de asesoramiento con los docentes, en los centros, y de representantes de los diferentes servicios de asesoramiento con los docentes, padres y madres y otros agentes educativos.

Figura 8 y 9. Participantes en las Jornadas Hacia una Escuela Inclusiva.

Figura 10. Cartel de las Jornadas Hacia una Escuela Inclusiva.

Figura 11. Exposición con motivo de las Jornadas Hacia una Escuela Inclusiva.

Figuras 11 y 12. Diferentes imágenes de la exposición.

Con todas las estrategias señaladas, lo que se pretende es que los docentes y los diferentes agentes educativos sean cada vez más autónomos en el diseño, desarrollo y evaluación de planes de mejora del éxito escolar, recurriendo a las diferentes fuentes de información que ponemos a su disposición y desarrollando procesos de aprendizaje dialógico en sus centros, en los que participen los diferentes agentes educativos del contexto de cada centro.

4. Experiencia de procesos formativos desarrollados para el diseño del plan de éxito escolar en centros piloto

Este curso decidimos desarrollar dos procesos formativos con el esquema de trabajo planteado. Para ello elegimos dos centros donde experimentarlos. Se eligieron el CEIP Vicente Aleixandre y el CEIP García Lorca, sobre todo por el perfil de los equipos directivos y la trayectoria formativa y participativa de sus claustros.

En el proceso formativo desarrollado en estos dos centros han participado la Dirección Provincial del Ministerio

Figura 13. Cartel de las Jornadas «Soñando con una escuela para todos entre todos».

de Educación, el centro de profesores y recursos, la inspección educativa, la Consejería de Educación y Asuntos Sociales de la ciudad autónoma de Ceuta, los representantes de las AMPA, las asociaciones de vecinos de las barriadas donde están enclavados los centros, el presidente de la FAMPA, el profesorado, los orientadores, los trabajadores sociales y el personal subalterno de los dos centros, además de numerosos padres y madres del alumnado de los dos centros y estudiantes de magisterio y trabajo social.

Figura 14. Inauguración de la Jornadas.

Figura 15. Intervención de Antonio Santana.

El proceso que se iniciaba pretendía, con la coordinación de todos los servicios de asesoramiento, concienciar hacia la necesidad de sumar esfuerzos para desarrollar una intervención sociocomunitaria coordinando diferentes servicios de las diferentes instituciones para mejorar la educación no formal e informal de los

alumnos y alumnas del centro en el contexto de su barrio. También se pretendía motivar a los participantes en el proyecto, para realizar, a través de una metodología participativa, un diagnóstico educativo del barrio y de las zonas de influencia del centro escolar, lo que permitirá una programación adecuada a la realidad. Y, por último, elaborar un acuerdo o convenio de colaboración interinstitucional para la realización conjunta del diagnóstico mencionado y el diseño de un plan educativo integral del territorio de cada centro que contemplara actividades, iniciativas y proyectos en el ámbito lúdico recreativo y de relación, tanto en el ámbito educativo como en el comunitario, promoviendo la participación consciente y activa de los miembros del grupo en el proceso de enseñanza y aprendizaje desde los distintos roles. Actualmente está en estudio el borrador del convenio mencionado, pendiente de la firma del mismo.

Para esto se desarrollaron unas **I Jornadas** sobre **«Comunidad, Participación y Desarrollo»** en uno de los centros seleccionados, donde **Antonio Santana**, presidente del **IMM,** comunicó a todos los participantes la experiencia de intervención sociocomunitaria, realizada en Las Palmas, titulada «El Patio», fundamentando su inicio y desarrollo.

Se celebraron unas **II Jornadas** con intervención de **Marco Marchioni**, trabajador e investigador social, autor de numerosas publicaciones sobre la materia, que desde hace veinte años vive y trabaja en España, dedicado totalmente a los temas comunitarios, asesoramiento y seguimiento de programas y procesos (Galicia, Andalucía, Cataluña, Canarias, País Vasco, Navarra, Valencia, Madrid, Extremadura) y a la formación de profesionales; es presidente de honor del Instituto MM. Es de destacar que se facilitó la participación del profesorado en estas jornadas, en las que se organizaron **actividades extraescolares para el alumnado durante el horario escolar**,

con la colaboración del alumnado del ciclo formativo de animación sociocultural, de alumnos de magisterio que participan en el programa PROA y de los artistas del programa MUSE, coordinados por los asesores de la UPE y el CPR.

Posteriormente, tuvieron lugar unas **reuniones de Antonio Santana y Marco Marchioni con los equipos dinamizadores** de los centros y los representantes de las diferentes servicios de asesoramiento, en los que participó el director provincial de Educación y la jefa de la UPE.

En las **III Jornadas** se comunicaron diferentes experiencias de centros que han desarrollado acciones para la mejora de resultados académicos, enmarcadas en el **plan de éxito escolar promovido por ISFIE del Ministerio de Educación.**

En unas **IV Jornadas** intervinieron **Ramón Flecha, Sandra Racionero y Nuria Marín**, que dieron a conocer el modelo de comunidades de aprendizaje, que desarrolla, con la participación de diferentes agentes educativos, acciones educativas de éxito avaladas por la comunidad científica internacional.

Y hubo varias **reuniones con los equipo dinamizadores y representantes de los diferentes servicios de asesoramiento y asesores del ISFIE** para colaborar con los docentes en la concreción de su plan de éxito escolar, que se desarrollará el curso próximo.

Antes y durante todo el desarrollo del proceso se ha cuidado la difusión de las actividades y contenidos a través de la página *web* del CPR. Y en los diferentes medios de comunicación mencionados anteriormente, en los que se han realizado tertulias y debates sobre la temática con la participación de ponentes, padres, asesores, inspectores…

Por iniciativa del Ministerio de Educación, hay cuatro centros más, dos de Primaria y dos de Secundaria que, aunque no participaron en las primeras fases de concienciación hacia la intervención sociocomunitaria, sí lo han hecho en el resto y están diseñando con la ayuda de los servicios de asesoramiento sus planes de éxito escolar.

En las páginas siguientes se muestran imágenes de diferentes momentos del proceso desarrollado hasta ahora, que continuará y se concretará en próximo curso escolar con la ilusión de que con la colaboración de todos los agentes mencionados se mejoren los resultados académicos en los centros mencionados y que sirvan de referente para el resto de centros. También algunas de las imágenes reflejan la repercusión en los medios de comunicación.

Figura 16. Reseñas de la experiencia en los medios.

Figura 18. Diferentes momentos del proceso desarrollado.

5. Nuevos interrogantes a responder entre todos los agentes educativos

En el diseño y desarrollo de procesos formativos como los reseñados, surgen numerosos interrogantes:

- ¿Cómo adecuar más y mejor nuestro proyecto a la sociedad de la información para que sea más eficaz y participe y vaya dirigido a toda la comunidad educativa para conseguir el éxito de todos y todas?
- La intervención ¿debe ser solo en la escuela y desde la escuela como contexto formal de aprendizaje?
- ¿Es, una vez más, responsabilidad solo de los docentes, de los centros educativos, conseguir la necesaria articulación de la participación de todos los agentes educativos en la escuela para conseguir entre todos el éxito de todos, como se plantea en el modelo de comunidades de aprendizaje? ¿Pueden quemarse en el camino si no hay una intervención sociocomunitaria?
- ¿Cómo rentabilizar los recursos educativos humanos y tecnológicos existentes y todos los contextos formativos —formales, no formales e informales— para la formación personal/profesional, la formación como equipo del CPR, la formación conjunta de todos los servicios de asesoramiento —inspección, CPR, orientadores—, la formación del profesorado, padres y agentes educativos de la comunidad?
- ¿Cómo ir propiciando desde los CPR el desarrollo y evaluación de la perspectiva de formación planteada?
- ¿Podemos hacerlo solos?
- ¿Podemos al menos iniciar esta propuesta de trabajo para ir concienciando de la necesidad de trabajo conjunto?

- ¿Cómo mejorar la coordinación los diferentes agentes que tiene funciones de asesoramiento del ME, para diseñar, desarrollar y evaluar conjuntamente con los centros docentes acciones formativas de éxito?
- ¿Debería incentivarse/obligarse la coordinación necesaria desde las instancias políticas?

Valoramos muy positivamente la organización de actividades, como el congreso en el que estamos participando, y la convocatoria de agrupaciones de centros de profesores como el programa ARCE, en que también estamos participando, para ir dando respuesta entre todos a los interrogantes que nos planteamos, que seguro son semejantes a los que os planteáis en otras comunidades.

Una vez más se confirma que la heterogeneidad de los participantes en cualquier foro, al haber una dinámica participativa, donde todos podemos aportar nuestros puntos de vista, argumentando nuestras propuestas hacia un para qué claro, es muy rica y sinérgica.

Esta tarea nuestra, si queremos adecuarla a los cambios sociales, es una historia interminable apasionante, que necesita de la participación de todos y todas, pues, cuando tenemos algunas respuestas surgen nuevas preguntas, como decía Benedetti.

En esta comunicación he pretendido, más que relataros nuestras respuestas como institución formativa, compartir con vosotros y vosotras nuestros actuales interrogantes y las posibles respuestas que nos planteamos, para compartirlas y debatirlas con vosotros.

La creación y gestión del conocimiento en la formación del profesorado: trabajando en cooperación

Laura Rayón Rumayor, Ana M.ª de las Heras Cuenca y Yolanda Muñoz Martínez

Resumen:

Fruto de una propuesta de innovación en el que se ven implicadas dos profesoras y una observadora externa, financiada por el Vicerrectorado de Comunicación y Planificación de la Universidad de Alcalá de Henares en el curso 2007/2008, surge y se consolida la propuesta de innovación docente que presentamos en este documento, tras tres años de aplicación en la licenciatura de Psicopedagogía, en una asignatura troncal. Describimos las estrategias formativas vinculadas a la creación y gestión del conocimiento por parte del alumnado de un modo cooperativo, quien además individualmente tiene la posibilidad de autorregular su aprendizaje. A través de una estructura cooperativa en el aula, vertebrada en torno a tres estrategias fundamentales: el relato fotográfico, las historias de vida y el diario personal de aprendizaje, vamos configurando un modelo formativo a lo largo de tres cursos académicos que compagina la cooperación con la autonomía y autorregulación del propio aprendizaje, de modo que los estudiantes desempeñan un rol activo en la creación y gestión del conocimiento.

Planteamos en primer lugar los referentes que informan el diseño y desarrollo de nuestro modelo formativo, en segundo lugar nos detenemos a describir y explicar las competencias básicas que dotan de sentido la propuesta docente, para terminar exponiendo los rasgos y concreciones prácticas fundamentales de la estrategias formativas que articulan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Como colofón, exponemos unas conclusiones en torno a la experiencia obtenida a lo largo de tres cursos académicos.

Palabras clave:

enseñanza superior, aprendizaje cooperativo, metacognición, competencias clave, creación y gestión del conocimiento.

1. Un marco clarificador y comprensivo para los cambios metodológicos

Ante el proceso de reforma de las enseñanzas universitarias que nos plantea el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), distintos son los autores que identifican el cambio de metodologías de enseñanza como un factor determinante de los cambios que se proponen, en tanto sabemos que la estructura y organización curricular que implican los nuevos créditos ECTS exigen nuevas formas de trabajar con el alumnado. Se trata de superar la dinámica de la clase magistral y centrar la atención en el aprendizaje. Esta nueva forma de medida del tiempo de trabajo del estudiante implica contabilizar lo que este aprende dentro del aula, pero también fuera de ella. Es evidente que necesitamos nuevas metodologías frente a las propias de la enseñanza tradicional, ahora requerimos poner a disposición de los alumnos metodologías y estrategias formativas basadas en el aprendizaje autónomo y en equipo.

No obstante, estos argumentos responden a la dimensión técnica de la reforma de las enseñanzas universitarias, que con ser importantes para identificar qué cambios metodológicos son necesarios introducir, en absoluto agotan otras razones y justificaciones que a nuestro entender nos permiten afrontar los cambios en las enseñanzas universitarias desde un marco más clarificador y comprensivo.

Consideramos importante que los docentes universitarios no perdamos de vista que estos nuevos requerimientos vienen justificados por una serie de razones, planteadas en el informe Tunnig: mejora de los niveles de empleabilidad; transparencia, por tanto, de los perfiles profesionales y académicos de las titulaciones;

y la facilitación del intercambio de estudiantes en el espacio europeo de la enseñanza superior (Angulo, 2008: 181)[1]. Requerimientos en última instancia que son coherentes con dos demandas fundamentales, derivados de las nuevas necesidades sociales: el aprendizaje a lo largo de la vida y la creación y gestión del conocimiento.

A nuestro entender, aquí está la clave para identificar algunos de los saberes básicos que debemos poner a disposición de los estudiantes en la enseñanza superior, desde la perspectiva del aprendizaje continuo orientado a la creación y gestión del conocimiento. Son estas nuevas necesidades sociales los referentes para introducir los cambios metodológicos y las estrategias formativas consiguientes, que seleccionemos como legítimas para que nuestros estudiantes aprendan. Entendemos que satisfacer estas necesidades que acabamos de señalar implica identificar en las enseñanzas universitarias saberes complejos y generalistas, con un valor adaptativo y polivalente que necesitamos concretar desde una perspectiva pedagógica. Es evidente que las organizaciones de hoy, entre ellas la escuela, requieren contar con profesionales capaces de detectar necesidades de formación, creativos en la identificación de los problemas y en su resolución, con actitudes para trabajar en equipo y cooperar, y aprender de un modo autónomo; cuestiones que son fundamentales para que sean capaces de construir, organizar y gestionar el conocimiento a lo largo de la vida.

Las organizaciones están sometidas a procesos de transformación, deudores de cambios en el plano político, económico y cultural, como muy bien ha sabido mostrar Castells (1996, 1997, 1998)[2]. Aunque no es este el espacio para entrar en el análisis de los rasgos y dinámicas más sobresalientes que caracterizan nuestra sociedad en los planos señalados, es importante tener en cuenta uno de los cambios más relevantes que definen lo que se ha denominado la «sociedad del conocimiento». Un momento sociohistórico bautizado

1. Angulo, J. F. (2008), La voluntad de la distracción: Las competencias en la universidad. En: Gimeno J., *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

2. Estas tres obras hacen referencia a la trilogía de Castells, M. (1996, 1997 y 1998), *La era de la información.* Vol. 1. La sociedad red. Vol. 2. *El poder de la identidad.* Vol. 3. *El fin del milenio.* Madrid: Alianza.

como la «era del acceso» a dos activos básicos generadores y sustentadores de las tramas globalizadas económicas, financieras y culturales: el conocimiento y la información. Activos generadores de riqueza, por ser la base de los nuevos modos de producción. La sociedad del conocimiento es la sociedad del aprendizaje a lo largo de la vida. El empleo, el entretenimiento y el ejercicio de una ciudadanía democrática, ahora, requieren para su disfrute sujetos capaces de aprender en una espiral continua.

Las palabras de Gimeno (2001)[3] son clarificadoras y contundentes cuando nos advierte: «Quedar dentro o fuera de la misma, no la constituyen ni la propiedad de los medios o la posesión del capital, ni la fuerza de trabajo, por importantes que sean. Las establece el poder acceder o no al capital intelectual. La economía en red se apoya en la posesión no de bienes raíces, sino en las ideas y estrategias de gestión que saben conjugar esos bienes, en la capacidad de innovación... Interesa no tanto el "tener" como el "poder acceder" que da el "poder saber". Las diferencias entre los que acceden y saben y los que no pueden hacerlo marcan desigualdades mucho más profundas que el tener más o menos bienes de otro tipo» (pág. 65).

Desde estos planteamientos, hemos generado un marco de actuación en una asignatura troncal, Pedagogía Laboral, cuyo diseño y desarrollo está basado en la implantación de una estructura cooperativa en el aula que busca no solo satisfacer una serie de objetivos de conocimiento disciplinar, sino trabajar determinadas competencias clave, que potencien una cultura de la cooperación basada en el aprendizaje autónomo, creativo y autorregulado. Se trata de ir más allá del trabajo en grupo, que suele ser la única respuesta a la clase magistral. Como reconoce Pujolás (2007)[4], no todos los trabajos en equipo que se hacen en la universidad se hacen de forma cooperativa; para este autor, una cosa es repartirse el trabajo y otra muy distinta cooperar y colaborar en un proyecto común.

3. Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

4. *Materiales docentes de Pere Pujolás.* Curso de Experto en Aprendizaje Cooperativo. Universidad de Alcalá.

Desde estos planteamientos y aspiraciones, la propuesta de innovación en la que nos hemos embarcado no solo significa un replanteamiento de metodologías, sino redefinir los objetivos y los valores que queramos estén presentes en nuestra docencia, a modo de referentes básicos que guíen nuestra práctica docente. El aula debe convertirse en comunidad de aprendizaje.

2. El aprendizaje por competencias y la necesaria transformación en principios de procedimiento

Como referencia para diseñar y desarrollar una propuesta metodológica coherente con las demandas expuestas más arriba, hemos elegido el grupo de competencias clave de DeSeCo (2002)[5]. Coincidimos con Angulo[6] en que este grupo de competencias se basa en un enfoque funcional que aspira a satisfacer las demandas de la vida profesional y también cotidiana de nuestros alumnos, y que incluye aspectos cognitivos pero también el aprendizaje de lo social (2008: 183). Como reconoce Hargreaves (2003: 72)[7], aprender en la sociedad del conocimiento exige aplicar el conocimiento de un modo creativo, asumir riesgos —porque sin ellos no puede haber creatividad—, iniciar investigaciones para dar respuesta a demandas y problemas nuevos, pero también asumir una responsabilidad personal para la consecución de objetivos comunes y desarrollar un sentimiento de comprensión de los otros, reconociendo nuestra interdependencia, así como ser capaces de llevar a cabo proyectos colectivos.

Aspectos fundamentales e intrínsecamente implicados en la perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida

5. OCDE (2002). *Definition and Delection of Competencies* (DeSeCo), Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper.

6. Angulo, J. F. (2008). La voluntad de la distracción: Las competencias en la universidad. En Gimeno J. *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

7. Hargreaves, A. (2003). *Theaching in the Knowledge Society.*

orientado a la creación y gestión del conocimiento. Desafíos, en última instancia, que implican reconocer a los estudiantes como sujetos activos con capacidad para la reflexión, la producción creativa de conocimiento, la acción crítica (Brockbank y McGill, 2006: 67)[8], pero también, como afirma Sachs (2002: 44)[9], reconocer a los estudiantes como futuros profesionales capaces de desarrollar compromisos activos con el trabajo compartido y mostrar apertura y valor para el aprendizaje recíproco.

Entendemos que la formación de nuestros estudiantes requiere de un cambio de gramática curricular, que les faculte para comprender y afrontar lo educativo como una realidad compleja, incierta e imprevisible, que requiere creatividad y trabajo en equipo, en el que se generan conflictos de valor que requieren algo más que una formación técnica, y necesitan de una visión de lo educativo interconectado con otras dinámicas y ámbitos —socioculturales, políticos y económicos—.

El valor de este enfoque reside también en que nos permite desterrar el concepto de competencias en términos de resultados de aprendizaje, fácilmente medibles y cuantificables. Por el contrario, la propuesta de DeSeCo nos permite adentrarnos e identificar las competencias como hace ya mucho tiempo Chomsky planteó el conocimiento como «la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura» (Chomsky, 1965: 5)[10]. En la misma línea, Pérez Gómez (cit. Angulo 2008: 185)[11] entiende que el concepto de competencias se concreta «como

8. Brockbank, A. y McGill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior.* Madrid: Morata.

9. Sachs, J., (2002). *The activist professional.* Buckingham: Open University Press.

10. Chomsky (1965). *Aspects of the theory of sintax*. MA: The MIT Press.

11. Op. cit.

habilidad para afrontar demandas externas o desarrollar actividades y proyectos de manera satisfactoria en contextos complejos, implica dimensiones cognitivas o no cognitivas: conocimientos, habilidades cognitivas, habilidades prácticas, actitudes, valores y emociones». Rozeboom (2008)[12] parte de similares planteamientos cuando afirma que enseñar por competencias implica «integration of practice and theory and the integration of "head", "heart" and "hands"» (la integración de práctica y teoría y la integración de cabeza, corazón y manos).

Tomando como referencia las dos grandes demandas sociales señaladas en el apartado anterior (aprendizaje para toda la vida y la creación y gestión de conocimiento), propias de los profesionales de la era de la información, y el perfil de profesional reflexivo del psicopedagogo, tomamos como referencia los tres grupos de competencias de DeSeCo como marco que inspira una serie de principios de procedimiento que se entienden como «una formulación más útil para la realización de actividades en la cotidianidad, más inspiradora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, más abarcadora del territorio global y complejo de la práctica educativa» (Martínez, 2009: 109)[13]. Estos principios de procedimiento ofrecen pautas para orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que consideramos que no se puede pensar en términos de competencias independientemente de las prácticas educativas como proceso.

Respecto al grupo de competencias **«uso interactivo de herramientas»,** nos parece fundamental destacar los siguientes principios de procedimiento:

12. Rozeboom, H. (2008). Competence Based Learning*. Bulletin of University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Cluj-Napoca.* Horticulture*,* North America, 6313, 1.

13. Martínez Rodríguez, J. B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En Gimeno, J., *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

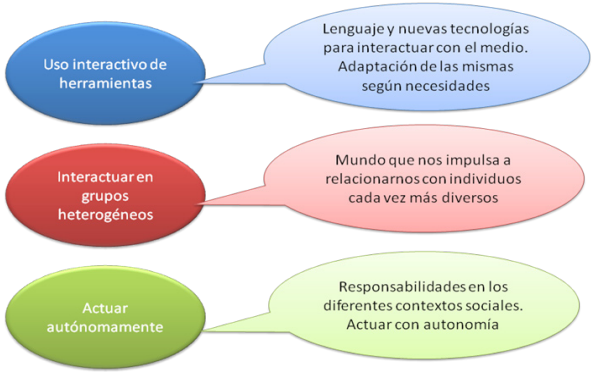


Figura 1. Grupos de competencias DeSeCo (2002).

- Utilización de distintas herramientas digitales para comunicarse y gestionar la información y el conocimiento, en concreto utilizamos la plataforma *on-line* y el *blog* de equipo. Estos espacios virtuales se utilizan para fomentar el diálogo y la discusión como vehículos para comunicar los hallazgos, ideas y análisis realizados, así como los propios sentimientos que el aprendizaje les va suscitando. No obstante, estamos de acuerdo con Bautista (2010: 194)[14] en que, si bien estas herramientas han venido a trastocar el valor y la función de la información y el conocimiento, la información puede convertirse en desinformación, y la deliberación democrática de ideas y puntos de vista para reforzar intereses y significados comunes puede correr el riesgo de convertirse en experiencias en las que la falta de compromiso entre sus miembros y las intervenciones respondan a intereses estrictamente

14. Bautista, A. (2010). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Fundamentos.

particulares. En este sentido, los docentes prestamos especial cuidado en que los estudiantes reconozcan su responsabilidad en la emisión de información adoptando una actitud crítica con el uso de estas aplicaciones y el valor que las mismas tienen para interaccionar con los compañeros. En este sentido, es importante señalar que los docentes atendemos a que la participación en estos espacios virtuales no se convierta en una participación superficial, orientada a los resultados, a dar opiniones no contrastadas ni elaboradas para hacerse visibles en busca de una recompensa individual. De no ser así, los *blog* pueden convertirse en repositorios de información que desbordan a los estudiantes y a los docentes. La lógica de «escribo luego estoy reflexionando y aprendiendo» sin barajar otros criterios de más largo alcance y entidad implicados en la sistematización por escrito del pensamiento, hacen que los *blog* se conviertan en soliloquios.

- Utilización de diferentes lenguajes de representación que hacen más efectiva la exposición de los conocimientos y posicionamientos ante los contenidos. En concreto estamos hablando del lenguaje oral, escrito y fotográfico. Animar a los estudiantes a representar el conocimiento con distintos sistemas de representación —el lenguaje clásico y los relatos fotográficos— favorece la comprensión de los significados. La utilización de distintos lenguajes para representar, organizar y comunicar el conocimiento nos permite generar espacios de actividad en los que los estudiantes generan procesos cognitivos potentes, en tanto utilizan distintos sistemas de representación para representar y comunicar sus ideas (Bautista, 2010: 199)[15]. Más adelante presentaremos producciones propias del alumnado donde queda explícito lo aquí expuesto.

Sobre el grupo de competencias **«interactuar en grupos heterogéneos»,** valoramos necesario que el estudiante tenga en cuenta las siguientes pautas a la hora de proceder:

15. *Op. cit.*

- Respeto en la diversidad de opiniones, puntos de vista e ideas que sean expresados por los estudiantes, sirviendo para el ejercicio de la revisión de las propias creencias. La arbitrariedad será desterrada como forma de proceder.

- Adquisición del compromiso con los compañeros del equipo, en especial en los momentos que se presenten dificultades para algún miembro. La implicación de los miembros del equipo reside en compartir los conocimientos adquiridos valorando las diferentes visiones y aportaciones de los miembros del equipo como vía para la construcción de conocimientos compartidos (interdependencia positiva).

- El trabajo en equipos heterogéneos implica necesariamente el desarrollo de actitudes en el estudiante orientadas a la promoción de la convivencia. Los alumnos resuelven los conflictos que surgen en su proceso de aprendizaje, expresan sus emociones y los sentimientos que van aflorando a lo largo de la asignatura cuando surgen dificultades, experimentan logros y se establecen vínculos con los compañeros. El trabajo en equipo exige al alumnado un posicionamiento ante la realidad, lo que implica que tome conciencia de las emociones que va experimentando a lo largo de su proceso de aprendizaje. Hay que tener en cuenta que la creación y gestión del conocimiento no es una tarea aséptica ni neutral, por el contrario exige actitudes en el «ser» y el «estar» de cada uno de los estudiantes que deben de explicitar por escrito para su toma de conciencia, revisión y enriquecimiento.

Finalmente, en el grupo de competencias **«actuar autónomamente»,** valoramos como relevantes los principios de procedimiento que se muestran a continuación:

- Relacionar la teoría y la práctica de modo que los alumnos puedan transitar fácilmente de los planteamientos y conceptos «macro» a realidades concretas y reales, y viceversa. Aunque nos

detendremos más abajo en la exposición de las «historias de vida» como estrategia formativa idónea para estimular la reflexión sobre el mundo real, cabe apuntar que este procedimiento de trabajo busca que los estudiantes vayan paulatinamente conquistando cuotas de autonomía intelectual, de modo que los temas o contenidos de la asignatura se conviertan en puntos de vista para aplicar y contrastar su validez en la comprensión de situaciones reales.

- Problematización del conocimiento mediante la lectura de textos de referencia y su posterior debate y puesta en común en pequeño y gran grupo. Esta forma de proceder es importante también porque la exposición que hace el estudiante de las ideas leídas se convierte en un momento idóneo para que pueda acceder a puntos de vista y análisis distintos al suyo, la puerta de entrada para iniciar la comprensión. Es el momento también en el que se genera una retroalimentación significativa para que los contenidos temáticos fundamentales queden clarificados mediante ejemplos y se generen nuevos interrogantes y relaciones interdisciplinares.

- Asunción de tareas de un modo autónomo y responsable, individual y colectivamente. Se presta especial atención a que los estudiantes comprendan que la calidad de su aprendizaje condiciona el aprendizaje del grupo y viceversa. El trabajo en equipo en el aula favorece que podamos estar atentos al grado de compromiso del estudiante con su aprendizaje y con el de sus compañeros de equipo y del aula. Las puestas en común en gran grupo es el momento en el que todos los implicados podemos tomar conciencia de la asunción de responsabilidad colectiva que asumimos. Condición imprescindible para desarrollar procesos de trabajo cooperativos orientados a la creación y gestión del conocimiento. Y de esta forma lo reconoce un alumno durante la elaboración de su diario de aprendizaje: «Una de las impresiones que he sacado de las puestas en común es el desconocimiento que tenemos, en líneas generales, *a priori* de esta temática (y yo me pongo el primero); no obstante,

hay aportaciones muy serias y muy enriquecedoras de algunos compañeros» (Diario de aprendizaje de un alumno, curso 2008/2009).

- Argumentación y crítica de ideas, planteamientos y acontecimientos. Este principio de procedimiento nos lleva a prestar especial atención a que los alumnos debatan y discutan fundamentando sus ideas, razonándolas y apoyándose en juicios de valor contrastados.

- Concienciación y reflexión sobre los aprendizajes realizados. El diario de aprendizaje, junto con las tutorías individuales y grupales como espacio idóneo para su revisión, es la estrategia formativa que permite explicitar cómo y qué van aprendiendo. Se trata de que los estudiantes y docentes puedan detectar dificultades, obstáculos y aciertos de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

3. La autonomía, la autorregulación y la cooperación en el aprendizaje: tres estrategias formativas

Hemos señalado anteriormente que el éxito en nuestra sociedad reside en que los sujetos sean capaces de aprender a lo largo de toda la vida, lo que les exige saber organizar y gestionar su propio aprendizaje. Esto requiere que los docente seamos capaces de diseñar situaciones de aprendizaje en las cuales el alumnado debe de controlar su propio proceso de aprendizaje, reflexionar y tomar conciencia de sus avances y dificultades, y solicitar ayuda cuando la necesite, así como poder constatar cuándo está construyendo e integrando conocimiento. La autonomía intelectual y la autorregulación del proceso de aprendizaje nos indican que debemos poner al estudiante en situación de lo que Uden y Beaumont (2006)[16] denominan monitorizar su

16. Uden, L. y Beaumont, C. (2006). *Technology and Problem-based Learning*. P.A. Hershey: Information Science Publishing.

aprendizaje, lo que para estas autoras consiste en llevar al estudiante a preguntarse qué ha aprendido y cómo lo ha realizado, a revisar sus puntos fuertes y débiles, y evaluar todo ello en términos de procesos y no solo de resultados de aprendizaje.

Junto a estos requerimientos, el trabajo en equipo bajo una estructura de cooperación aparece como otro requisito o factor clave para la creación y gestión activa del conocimiento. La enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior hay que canalizarla a través de contextos abiertos innovadores que apoyen metodologías de trabajo centradas en el aprendizaje colectivo. Sin embargo, las dinámicas de aprendizaje en la que se ven inmersos los estudiantes de la enseñanza superior suelen primar, a menudo, el éxito individual, en el que compartir y cooperar no tiene cabida en sus experiencias como aprendices. El resultado individual es lo que se prima, y aunque a veces se compagine con los conocidos «trabajos en grupos», estos terminan por concretarse en una actividad complementaria a otra más importante, el trabajo individual, cuando no se concreta en rendir cuentas en un examen final o prueba escrita.

No obstante, con ser importantes estas condiciones señaladas más arriba en el diseño de nuestro modelo de formación, tenemos que tener en cuenta que el aprendizaje del conocimiento propio de la materia es importante. Centrar nuestra atención en el aprendizaje de determinadas competencias clave no puede colonizar nuestras propuestas docentes de tal modo que los contenidos científicos queden en un segundo lugar. En este sentido, tenemos que definir unas estrategias que marquen un camino para que los estudiantes puedan interaccionar con el conocimiento para su adquisición significativa, al tiempo que puedan poner en juego saberes más complejos que les permitan el aprendizaje de la cooperación orientando a los estudiantes a una mayor autonomía y autorregulación en su proceso de aprendizaje. Todo ello, como ya hemos señalado, considerado como saberes imprescindibles para que los propios alumnos creen, organicen y gestionen el conocimiento.

En este sentido, tomando como referencia básica la lectura individual de textos obligatorios y su posterior puesta en común, se van tejiendo unos procesos de aprendizaje en donde los contenidos disciplinares son puestos a disposición de los estudiantes para su problematización y análisis. Las palabras de un alumno en relación con este proceso son clarificadoras al respecto: «Al igual que si vas a un concierto y tienes las partituras delante, ello hace que puedas analizar mejor lo que escuchas, posiblemente las lecturas que estoy haciendo me están haciendo comprender mejor el son de los tiempos que estoy viviendo. Lo que algo empezó como mera obligación académica, como deberes de una asignatura, me ha despertado un interés por comprender la realidad presente. Estas lecturas me están haciendo sensible a las injusticias que se han hecho y se siguen haciendo; por ejemplo, coincido con Ramonet en que el neoliberalismo ha dejado tres venenosas crisis entrelazadas: financiera, energética y alimentaria, o como dice Hyman Minsky, no podemos tener "ceguera ante el desastre". Una de las injusticias que más me ha dado que pensar es el mundo financiero, pues durante tanto tiempo han privatizado los beneficios pero ahora pretenden que se socialicen las pérdidas» (Diario de aprendizaje de un alumno, curso 2008-2009).

Partiendo, pues, de la lectura y debate de lo leído, diseñamos tres grandes estrategias cuyo sentido y concreción práctica exponemos en los apartados siguientes.

3.1. El diario de aprendizaje

Resulta difícil encontrar o proponer una definición consensuada de lo que es un diario de aprendizaje, dado que diversas son las denominaciones que, de manera más o menos clara, pretenden definir qué es. En este sentido aparecen acepciones que, si no son sinónimas, sí entrañan la dificultad de diferenciarse en la práctica (portafolios, diario de aula, bitácora...).

La intención pedagógico-didáctica que se le otorgue a estas estrategias formativas aportan matizaciones y rasgos que nos pueden permitir diferenciarlos. Es evidente que en función de las intenciones que informen las propuestas docentes, la cualidad del aprendizaje que consideremos más valiosa trabajar con nuestros alumnos, y los procedimientos que arbitremos para tal fin, otorgarán a estas herramientas matizaciones y significados diferentes en la experiencia de los estudiantes.

Lo que sí queda claro es que todos los autores, con matices y referentes teóricos diferentes, coinciden en considerar al portafolios, diario de aula, bitácora y diario de aprendizaje como unas estrategias orientadas a la evaluación del proceso de aprendizaje. No obstante, Cabreras y Borras entienden que el diario de aprendizaje es algo más que la recopilación de trabajos, actividades y opiniones del estudiante. Destacan el valor que esta herramienta tiene para la autoevaluación del alumno, otorgándole una función formativa en tanto permite a este ir recogiendo reflexiones, análisis e ideas personales, no solo respecto a qué está aprendiendo, sino a cómo lo está realizando. Para nosotras es de especial interés la función que el diario de aprendizaje tiene, por tanto, como estrategia idónea para la metacognición, la puerta de entrada para que se lleve a cabo una verdadera autorregulación del aprendizaje.

Para Brocbank y McGill (2002: 121)[17], el diario tiene una función similar, el permitir que la evaluación se realice de un modo reflexivo, orientada a dar fe de la relación entre el aprendizaje que el estudiante va realizando y el progreso del mismo. Para estas autoras es importante distinguir entre diario de aprendizaje y carpeta personal de aprendizaje. Distinción para nosotras interesante, en tanto la carpeta personal se convierte en un documento público donde el alumno recopila actividades, resultados, materiales de trabajo, ensayos… Pero es en esta carpeta en donde cabe el registro fundamental para ellas: el diario de aprendizaje. Este registro lo conciben como autoinforme que realiza el aprendiz en forma de documento reflexivo que tiene

17. *Op. cit.*

que recoger el diálogo interno (personal) y el diálogo con los otros. Tiene un claro matiz confidencialidad, de valor personal e íntimo del documento.

Para McKernan (2001: 108)[18], el diario puede tener más de un propósito, de tal suerte que lo podemos utilizar para fomentar la descripción, la interpretación, la reflexión y la evaluación, tanto por parte del profesorado como por parte del alumno. Este autor destaca la valía de este registro al entender que ayuda al estudiante a incrementar las destrezas de escritura, pensamiento y comunicación. Estamos de acuerdo que este tipo de estrategia ayuda al estudiante a desarrollar ideas y a mejorarlas, así como comunicarlas de un modo serio y riguroso. Y coincide con los autores citados más arriba en que implica asumir una postura reflexiva no solo sobre los acontecimientos, sino sobre el proceso de aprendizaje en el aula y en solitario. En el cuadro siguiente, adaptando el planteamiento de McKernan[19], exponemos las dimensiones que a nuestro entender deben guiar la elaboración del diario de aprendizaje.

Para nosotras, la diferencia fundamental entre el diario de aprendizaje y el portafolio o carpeta de aprendizaje está en la amplitud y plasmación de la complejidad del aprendizaje realizado, en términos de proceso y resultado final. El portafolio o carpeta de aprendizaje puede concretarse en una mera recopilación de actividades y evidencias de aprendizaje y, sin restar importancia a esta herramienta de trabajo, consideramos que se corre el peligro de concretarse en un mero repositorio.

La elaboración del diario de aprendizaje, tal y como la entendemos en nuestra propuesta docente, tiene la virtud de poner al estudiante en situación de que se detenga a observar e interpretar qué está aprendiendo. El trabajo en equipo y las destrezas y capacidades cognitivas que experimenta, el conocimiento y los marcos

18. Mckernan, J. (2001). Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata.
19. *Op. cit.*

Diario de aprendizaje: Procedimiento y contenido

MI EXPERIENCIA PERSONAL			
Actividades realizadas	**Aspectos positivos**	**Aspectos problemáticos**	**Observaciones** -Qué he aprendido -Qué me ha llamado la atención -Qué he sentido -Qué implicaciones tiene en la práctica -En mi vida -En mi trabajo -En la sociedad -Cómo lo valoro
LECTURA INDIVIDUAL			
TRABAJO EN EQUIPO			
GRAN GRUPO			

Figura 2. Dimensiones del diario de aprendizaje.

interpretativos que va generando conjuntamente con los otros, las dificultades y logros que va consiguiendo, así como los sentimientos que todo ello le suscita, es el contenido que conforma este potente registro de la experiencia personal e intransferible de aprender.

Así se expresa una alumna en la evaluación final, en el curso académico 2008/2009 al respecto: «Recopilar ideas y elaborar un documento personal, donde conviven sentimientos, conceptos, ideas, metodología, reflexiones personales, así como las grupales. Es reflexionar sobre lo que hemos aprendido y lo que

ha significado cada sesión para nosotros, por lo que ningún diario va a ser igual, a pesar de que los componentes del mismo grupo aparentemente hayamos vivido la misma situación, cada uno la vivirá de una manera diferente» (Sesión de autoevaluación, junio 2009).

3.2. Las historias de vida

Las historias de vida en nuestra propuesta docente se convierten en una experiencia de aprendizaje que, tras tres años de implantación, se ha revelado como una estrategia relevante para que los estudiantes puedan establecer una relación reflexiva y dialógica entre la teoría y la práctica. Una de las dificultades más evidentes en la enseñanza es generar procesos de aprendizaje que permitan que el conocimiento académico se convierta en herramienta para explorar, analizar e intervenir en la realidad de un modo reflexivo y crítico.

La «utilidad» cognitiva y social del conocimiento requiere de los estudiantes una construcción de significados desde sus conocimientos previos y experiencias que, puestos en relación con un campo disciplinar concreto, se conviertan en la base para generar nuevos conocimientos y marcos interpretativos. Esta metodología de trabajo, propia de la perspectiva interpretativa de la ciencia social (Ochoa, 1996)[20], indaga en historias personales que, a través de la reconstrucción de su pasado, sus recuerdos y su experiencia vivida nos van mostrando cómo es la realidad social desde cada una de las voces de los actores sociales. En nuestra propuesta docente, los alumnos en situación de investigadores deberán «pasar del análisis de la historia individual al análisis de la vida social en movimiento, dibujada sobre un objeto social, que tiene una historia» (Ochoa, 1996: 8)[21]. Concretamente, son trabajadores en activo quienes mediante la técnica de la entrevista facilitan a los estudiantes datos reales y concretos en relación con su trayectoria formativa y laboral de trabajadores en activo, así como con sus actuales condiciones laborales.

20. Ochoa, J. (1999). Las historias de vida. Un balcón para leer lo social. *Revista Razón y Palabra*, 5, 9.
21. *Op. cit.*

Consideramos que las historias de vida se convierten en una estrategia de trabajo que permite a los estudiantes explorar la realidad social desde la perspectiva del individuo concreto y real. Es decir, se establece una conexión entre los contenidos «macro» o contenidos teóricos que componen la asignatura, con la realidad «micro» o casos reales que forman el objeto de estudio de los alumnos y alumnas.

De esta forma conseguimos que teoría y práctica se conviertan en un camino de «ida y vuelta», puesto que precisamos recurrir al texto para comprender qué está sucediendo en la sociedad, para indagar sobre las prácticas sociales a través de los entrevistados que nos aportan nuevos espacios de reflexión sobre los contenidos y el conocimiento generado en el aula. En palabras de Ochoa (1996: 7)[22], se trata de una estrategia que pretende «dar un salto, de la reflexión concreta a la reflexión teórica».

Estos relatos de trabajadores nos permiten acercarnos a los diferentes roles que tienen cada uno de nuestros actores en el mundo laboral, y nos permite profundizar en las situaciones o circunstancias que condicionan los acontecimientos que nos presentan con su historia. A modo de relatos cruzados (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, p. 4)[23], la estrategia permite conocer la realidad sociolaboral de primera mano con el estudio de distintos condicionantes, situaciones de partida y evoluciones en su forma de transitar por el sistema educativo y el mercado laboral.

Por tanto, las historias de vida se presentan como una estrategia de trabajo que pretende que el conocimiento teórico que ponemos a disposición de los estudiantes sea relevante y significativo. Se pretende dar un paso

22. *Op. cit.*

23. Fernández Sierra y Fernández Larragueta. *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la investigación e innovación educativa.* En: Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía.

más en el aprendizaje del alumno, pues coincidimos con Dewey (2002: 161)[24] en que «los pensamientos son incompletos, son sugerencias y puntos de vista para afrontar situaciones de experiencia. Hasta que se aplican y comprueban en estas situaciones, carecen de una relevancia y una realidad plenas». Por ello, la enseñanza superior necesita que se promuevan experiencias de aprendizaje que «miren» fuera del aula y nos permitan utilizar el conocimiento para explorar, describir, analizar e interpretar la realidad.

Unas tareas no exentas de complejidad que en estos años nos ha permitido evidenciar que los alumnos ponen en marcha destrezas intelectuales potentes para construir conocimiento porque lo utilizan, contrastan y, en este camino descrito, lo reconstruyen. Tareas que forman el engranaje de un proceso de trabajo que parte de datos reales que recogen los alumnos a través de los trabajadores, y que son presentados en relación a categorías de análisis que surgen de los contenidos teóricos y las reflexiones surgidas en las sesiones de trabajo en pequeño y gran grupo.

Figura 3. Esquema de las historias de vida.

24. Dewey, J. (2002) *Democracia y Educación* (5.ª ed.). Madrid: Morata.

En coherencia con el planteamiento general de la asignatura, esta estrategia de trabajo requiere el planteamiento de unos **objetivos específicos** que sirvan como primera orientación a la tarea y marquen las pautas en el aprendizaje.

- Describir y analizar los itinerarios formativos y contextos laborales de las personas entrevistadas.
- Comprender y ubicar en la realidad las diferentes formas de transitar en el mercado laboral.
- Observar y reflexionar sobre la importancia de la formación inicial y continua de cada uno de los trabajadores.
- Análisis sobre la influencia del neoliberalismo en diferentes contextos laborales.
- Reflexionar sobre el papel de la escuela en la sociedad española actual, así como las implicaciones de la calidad de la educación en el mundo laboral.

Interpretar los acontecimientos y datos recogidos por el equipo a partir de los conocimientos adquiridos en el aula para tomar conciencia de la realidad social.

En el proceso de elaboración de historias de vida, emergen con fuerza evidencias sobre el proceso de trabajo que realiza cada grupo. Se manifiesta el grado de autorregulación de cada alumno y entre los miembros del grupo, se observa mayor progreso en la adquisición de destrezas interpersonales y se termina de evidenciar el procedimiento de trabajo intelectual (metacognitivo) que se está realizando a lo largo del cuatrimestre a la hora de planificar, recoger, extraer y analizar los datos, así como en la elaboración de conclusiones. Es el

momento de revisar de nuevo ideas o conceptos que no han quedado claros y los procedimientos utilizados. Año tras año vemos cómo las historias de vida son la piedra angular de la asignatura, puesto que hemos evidenciado la consolidación del trabajo grupal y el rol del alumno en el grupo, lo que a su vez contribuye a solidificar los aprendizajes tanto a nivel grupal como individual.

En cuanto a la forma de proceder, es importante tener en cuenta que el trabajo se ha de reforzar a lo largo de todo el proceso, con el apoyo y supervisión del docente en las diferentes tareas, y este aspecto se manifiesta con mayor fuerza en la estrategia, pues es la tarea que va a requerir un mayor esfuerzo intelectual, compromiso y corresponsabilidad.

Por lo tanto, el éxito de la estrategia está íntimamente ligado al papel del docente que requiere un alto grado de esfuerzo e implicación, pues es quien ha de pautar minuciosamente la tarea desde el principio y «acompañar» al alumnado en un camino no exento de problemas, dudas e incertidumbre. Por ello, se requiere una planificación de la tarea a la que el docente ha de estar atento y que en nuestra experiencia atendemos a cuestiones como las siguientes.

Evidenciar que se está adquiriendo el conocimiento teórico o disciplinar a través del trabajo en los equipos cooperativos y el trabajo individual de las lecturas, es una cuestión fundamental para que la estrategia se desarrolle con éxito. Pretendemos que el alumno tome conciencia de la necesidad de profundizar en los conocimientos teóricos para poder establecer esa conexión entre la teoría y los datos recogidos, partiendo de la idea que atienden a una realidad compleja. En resumen, para hacer historias de vida la primera tarea es «contextualizarlos —los datos— y abordarlos de forma global y multifocal» (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, p. 3)[25]

25. *Op. cit.*

Otra exigencia de la estrategia es que en el aula se hayan puesto en marcha habilidades cooperativas e interpersonales que, a pesar de estar trabajándose ya en el aula durante semanas, se ha de prestar atención y reforzar estas cuestiones por el alto grado de compromiso y esfuerzo intelectual que implican las historias de vida. Por ello, consideramos necesario dedicar unas sesiones previas a la recogida de datos para trabajar las siguientes cuestiones que consideramos imprescindibles para dotar de sentido a la estrategia:

- Formación en la estrategia cooperativa que guía la tarea, en nuestro caso «El grupo de investigación»[26].

- Formar metodológicamente sobre la investigación de historias de vida[27].

Pautar el trabajo para conseguir los objetivos de aprendizaje requiere ser concreto en cada uno de los requisitos que se necesitan para el éxito de todas las tareas que hay que desempeñar. Decidimos concretar cada una de las tareas a llevar a cabo en la «guía de trabajo de historias de vida»" que orienta en las diferentes tareas que han de realizar como «equipo de investigadores».

El proceso de análisis e interpretación de los datos se caracteriza por su riqueza en las múltiples interpretaciones que surgen cuando los alumnos se proponen comprender y describir la realidad, por lo que el conocimiento aportado a través de los textos cobra sentido y significado para los alumnos en la construcción de su «mirada»

26. La estrategia «grupo de investigación» es una de las múltiples aportadas por Slavin (1995) en su obra fundamental para experiencias formativas: Aprendizaje cooperativo: Teoría, investigación y práctica.

27. En los tres años que se lleva realizando la estrategia, un texto clarificador para el alumnado es Ochoa Ángel, J. (1996-1997). Las historias de vida: Un balcón para leer lo social. *Revista Razón y Palabra*, 5. Hemos comprobado que el texto resulta útil para introducir al alumno en la tarea investigadora y para comprender especialmente el sentido de la realización de historias de vida y su importancia para la comprensión los acontecimientos sociales.

a la realidad. La tarea consiste, por tanto, en que a través de los datos recogidos los alumnos pongan «especial énfasis en el análisis y construcción de modelos o ejemplos, donde el contexto, la idiosincrasia de los participantes, la historia personal, etc., juegan un papel fundamental a la hora de describir y analizar» (Fernández Sierra y Fernández Larragueta, pág. 3)[28]. Esta construcción de modelos irá guiada por el conocimiento científico de la materia que es contrastado con la realidad que muestran los trabajadores en sus discursos. Todo este proceso debe concretarse en un informe final de historias de vida, como un producto de aprendizaje que debe evidenciar la creación y gestión del conocimiento disponible.

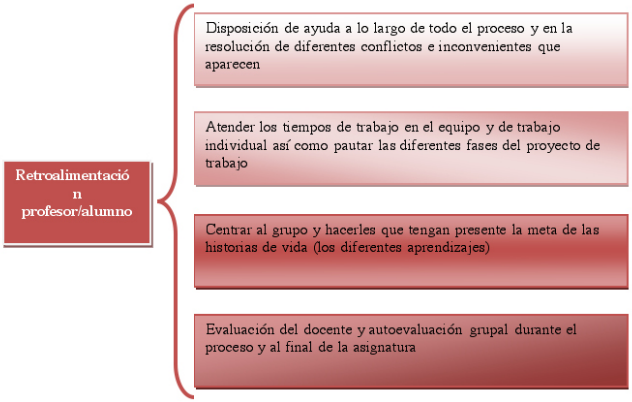


Figura 4. Esquema del proceso de retroalimentación profesor/alumno en las historias de vida.

Por la complejidad de la tarea, hemos constatado estos años que el **compromiso docente** es esencial para el éxito del aprendizaje del alumnado, por lo que se oferta tiempo de trabajo en el aula para el trabajo en

28. *Op.cit.*

equipo, y se dispone de tiempo fuera del aula en los casos que los alumnos lo soliciten o el docente considere su necesidad. En rasgos generales, el trabajo docente lo concretamos en las siguientes actuaciones.

Los resultados de estos años de trabajo nos han mostrado cómo las historias de vida son una estrategia de trabajo que potencia la adquisición de las ya señaladas anteriormente competencias de DeSeCo en estudios relacionados con ciencias sociales y, en concreto, las competencias profesionales para la formación de psicopedagogos.

Por un lado, el simple hecho de trabajar cooperativamente hace que el alumnado atienda a una realidad heterogénea; más aún a la hora de realizar las entrevistas cuando el alumno interactúa con los diferentes protagonistas de las historias que les hará sumergirse en contextos muy diferentes, tanto en el terreno laboral como en diferentes trayectorias y ámbitos educativos y personales.

El uso de espacios digitales, la elaboración del informe final del grupo, la comunicación de los miembros del equipo para tomar decisiones y la realización de las entrevistas abarca gran cantidad de competencias comunicativas, incluso de carácter científico, que son indispensables para el alumnado universitario.

El carácter investigador de la actividad exige de los estudiantes competencias como la autonomía y autorregulación de los aprendizajes: la toma de decisiones en los procedimientos utilizados, dilucidar qué información es la relevante, cómo organizarla y cómo interpretarla, son competencias necesarias, pero de difícil adquisición para algunos alumnos que con más predisposición a tareas tradicionales de memorización, o a la realización de trabajos en grupo donde el resultado se orienta a la recogida y exposición de información y no tanto a la construcción de conocimiento, tienen dificultades para llevar a cabo las tareas propias del ***grupo de investigación***.

Entendemos las historias de vida como un proceso de trabajo que requiere la intervención de destrezas de carácter intelectual y habilidades interpersonales que ponen en relación teoría y práctica para comprender cómo es la realidad sociocultural, educativa, ideológica, económica y política que acontece en nuestra sociedad, y qué condicionantes guían el curso de los acontecimientos. Estas cuestiones son reconocidas por los alumnos en las tutorías y sesiones de autoevaluación, cuando ellos mismos ponen de manifiesto que esta estrategia formativa es el engranaje de todos los aprendizajes y vivencias que pueden experimentar a lo largo de los procesos:

> Esta actividad es como si viéramos en la vida real, en los sujetos entrevistados toda la teoría trabajada. De esta manera, para mí ha sido importantísima esta actividad puesto que me ha ayudado a comprender las ideas de los textos, a darles forma y a seguir reflexionando para elaborar mi diario» (Sesión de autoevaluación, junio de 2009).

> Este trabajo ha supuesto para mí poner sobre el tapete todos los conocimientos expuestos en el aula y realizar un análisis crítico, a partir de ellos, de realidades sociales actuales, competencia que hasta este momento no había tenido en mi vida (Sesión de autoevaluación, junio de 2009).

Por último, debemos señalar que otro importante aprendizaje que aporta la estrategia es que permite a los estudiantes el aprendizaje social que se pone de manifiesto al final de la asignatura, no solo por el desarrollo de las destrezas interpersonales que implica el realizar trabajo en equipos cooperativos, sino que la estrategia requiere sensibilización para detectar la diversidad de situaciones sociolaborales de los actores sociales. Conocer e identificar las situaciones de desigualdad e injusticia en las que están inmersos los trabajadores nos permite conseguir que el conocimiento se ponga al servicio del desarrollo de actitudes críticas y de la concienciación social; y así lo muestra uno de nuestros alumnos:

> Pero no solo con esta actividad he consolidado mis aprendizajes, sino que además me ha servido para concienciarme de las diferentes situaciones laborales que existen en la actualidad en nuestro mercado laboral (Sesión de autoevaluación, junio de 2009).

3.3. La fotografía: la imagen como acción y práctica social

La idea del uso de la imagen para conocer la realidad es una idea comúnmente aceptada y que está instalada en la cotidianidad de nuestras vidas. Los ciudadanos ejercemos un papel como «consumidores» de imágenes a través de diferentes medios. Los medios de comunicación hacen un uso estratégico de la imagen para apoyar sus discursos y mostrar sus planteamientos a la hora de describir la realidad y convencer a la ciudadanía sobre la interpretación de realidades y la asimilación de valores culturales (Ledesma, 2009)[29].

En nuestra propuesta de formación nos planteamos que los estudiantes se sientan observadores activos de la realidad en la que viven, al tiempo que emisores críticos de esa realidad. Pretendemos que pasen de ser «consumidores» a creativos «productores» de imágenes con el fin de dar a conocer el análisis e interpretación personal y subjetiva de los contenidos que integran la asignatura, en concreto, de la realidad educativa y sociolaboral de nuestros días.

Coincidimos con el análisis que realiza Ardèvol (2006)[30] sobre los diferentes usos de la imagen en el aula, cuando expone que detrás del uso de la cámara hay un potente proceso de aprendizaje que ayuda al desarrollo del pensamiento y de la capacidad de expresión humana. Combinar diferentes lenguajes, en nuestro caso el fotográfico y el texto escrito, permite entender, controlar y articular nuestra experiencia de un modo más profundo y significativo que si utilizáramos solo un lenguaje de representación. La propuesta es convertir a nuestros estudiantes en narradores de historias, tal y como lo propone Bautista (2010: 199)[31], de tal suerte que «las fotografías serán el resultado de la búsqueda de la comprensión por parte del grupo, a

29. Ledesma, M. N. (2009). Emancipación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Formación Inicial del Profesorado. Un análisis desde mi práctica docente universitaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*,12, 4, 39-54.

30. Ardèvol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: UOC.

31. *Op. cit.*

través de procesos de desconstrucción, reconceptualización y acción narrativa realizadas por sus miembros, al crear nuevos referentes». Los estudiantes como escrutadores de la realidad, observadores críticos, van construyendo imágenes como una mirada construida, debatida y contrastada. Desde estos planteamientos, los contenidos científicos de la asignatura se convierten en herramientas conceptuales, en marcos interpretativos para apresar la realidad, explicarla y analizarla.

En una primera fase hay que tomar decisiones en torno a qué quieren fotografiar de acuerdo con el conocimiento teórico que se va poniendo a su disposición. Una vez identificado qué quieren representar, en una segunda fase hay que situarse detrás de la cámara para captar imágenes en las que queden representados aquellas ideas, análisis y planteamientos fundamentales en torno a la realidad sociolaboral actual y sus implicaciones y retos educativos. El estudiante se convierte en un observador crítico, sujeto activo que adopta una posición personal, de tal modo que el objeto de conocimiento se funde en la interacción fecundante entre la teoría y la realidad práctica. En una tercera fase, las fotografías son posteriormente analizadas y comentadas en el equipo de trabajo. La imagen como mirada construida da lugar a una acción y práctica social creativa y autorreflexiva, en donde la negociación entre los contenidos teóricos, los significados personales del estudiante y la realidad social se convierte en eje vertebrador de los procesos de aprendizaje.

«La representación visual juega un papel muy importante en la negociación de nuestras identidades colectivas y culturales» (Ardèvol, 2009: 49)[32], planteamiento que se concreta en nuestra propuesta en la negociación que los estudiantes realizan entre su identidad como aprendices y su identidad como ciudadanos. Coincidimos con la autora citada en que la construcción del conocimiento a través de imágenes, cuando se comparten y son analizadas en forma de narraciones, promueven la producción y circulación de saberes colectivos.

32. *Op. cit.*

Realizar fotografías se convierte también en un ejercicio de aprendizaje de contenidos teóricos vinculados con nuestra experiencia como ciudadanos interesados en comprender e interpretar qué acontece en la sociedad que viven, cuestión que se pone de manifiesto en la última fase de la tarea y que los alumnos han de justificar y compartir con los compañeros de forma escrita en los *blogs* de equipos.

3. A modo de conclusión

Los alumnos, a lo largo de estos tres cursos académicos, valoran el aprendizaje cooperativo como una estructura que consolida y mejora los aprendizajes. Son conscientes de que este tipo de metodología les exige un gran compromiso y fuerte ritmo de trabajo, y reconocen que estas dos dimensiones fundamentales del aprendizaje les suscita en los inicios de la asignatura un temor. Temor que como ellos reconocen se va mitigando a medida que van avanzando en su proceso de aprendizaje. Es importante señalar que no podemos caer en el error de considerar que los estudiantes son los únicos responsables del aprendizaje, dejándoles por ello sin ningún tipo de guía u orientación. Sobre todo en el primer mes de trabajo, ya que hemos constatado la necesidad de orientar y pautar los procesos de aprendizaje con especial cuidado. Las tutorías personalizadas y el diálogo en el aula durante el desarrollo de trabajo en pequeño grupo se convierten en momentos idóneos para supervisar conjuntamente con los estudiantes cómo van procediendo, solucionar dudas e identificar los problemas de los que a veces no son del todo conscientes. Así, por ejemplo, hemos constatado que algunos estudiantes tienen dificultades para asumir el compromiso con el grupo de trabajo. Condición fundamental para que se desarrolle el aprendizaje cooperativo y, por tanto, experimenten saberes de responsabilidad hacia el otro, apertura y compromiso con un proyecto colectivo, y la interdependencia de metas. Durante estos tres años de experimentación con este modelo formativo, hemos evidenciado que los estudiantes ofrecen «resistencias» a seguir un procedimiento de aprendizaje en el que el «otro» es digno de respeto y consideración, en tanto confunden el trabajo cooperativo con el trabajo colaborativo.

Hemos aprendido que las puestas en común en gran grupo sobre los textos de referencia, y la evaluación procesual del diario de aprendizaje, se convierten en puntales fundamentales para que los docentes pueda ir promoviendo su autonomía individual y compromiso con los miembros del grupo.

Esta propuesta docente exige una estructuración de las tareas y presentación del contenido científico muy pautado y estructurado en las primeras semanas de trabajo, para que poco a poco los estudiantes vayan adueñándose de los procedimientos y destrezas que se requieren para avanzar en el aprendizaje. Exige convertir el aula en un espacio de intercambio de ideas, donde el conocimiento circula bajo un modelo multidireccional y circular, que rompe con el carácter jerárquico del tradicional modelo docente-discente. Los papeles de emisor y receptor se alternan continuamente en la elaboración de mensajes, ideas y análisis interpretativos de la realidad, de modo que se garantiza una interacción entre los miembros del aula en que la comunicación se convierte en fuente y soporte de unas relaciones ricas, cambiantes y diversificadas.

Solo nos queda concluir que los objetivos que se formulen en nuestras asignaturas y los fines que alienten la formación que impartimos a nuestros alumnos van a condicionar el aprendizaje cooperativo, que puede llegar a tecnificarse. En este sentido, es muy importante dedicar tiempo en el aula para que los estudiantes comprendan las implicaciones que el modelo de formación tiene en su compromiso y orientación a las tareas y por supuesto en su proceso de aprendizaje. El alumnado no está exento de actitudes y representaciones sobre lo que es enseñar y aprender que pueden convertirse en resistencias. Ambas cuestiones pueden convertir el aprendizaje cooperativo en una herramienta orientada exclusivamente a mejorar las calificaciones del alumnado, a obtener resultados fácilmente cuantificables, observables y medibles. Se pervertirían las competencias tal y como las hemos definido y entendemos, como saberes complejos, que deben concretarse en principios de procedimientos relevantes desde un punto de vista pedagógico e intelectual.

La cuestión esencial que desde aquí reclamamos, porque reconocemos su importancia, es que el aprendizaje cooperativo debe ir orientado a la consecución de unos resultados con entidad educativa. Debe perseguir que el alumno ponga en juego procedimientos intelectuales de identidad y unas destrezas interpersonales basadas en el aprendizaje académico y social.

El uso del vídeo como herramienta de análisis para la formación y mejora de la práctica docente

Francisca Espinosa Canet, Josefa Irigaray Fernández, Ana Gregorio Álvarez y Carmen Cañabate Carmona.

Resumen:

Se presenta un proceso formativo que llevamos a cabo desde hace varios años con una red de maestras que trabajan en el aula desde un enfoque socioconstructivista y con las que nos planteamos una mejora de la práctica a través de procesos de investigación-acción. La valoración de la formación está en función de la mejora de los aprendizajes del alumnado. Los dos últimos cursos nos hemos centrado en la mejora del texto expositivo oral del alumnado. Una herramienta clave son las grabaciones en vídeo de prácticas de aula que se analizan dentro del grupo. La metodología de trabajo contempla las siguientes estrategias: a) sesiones presenciales: análisis de las grabaciones de prácticas de aula, planificación y reflexión conjunta, búsqueda de indicadores que reflejen la mejora del rendimiento del alumnado, mejora de las competencias profesionales, y b) trabajo en la plataforma del CEP: análisis bibliográfico de libros o artículos, registros escritos de situaciones de aula para compartir y reflexionar en el grupo y mejora de la competencia digital.

Palabras clave:

investigación-acción, interacciones, reflexión metalingüística, apoyos escritos.

1. Introducción

La formación permanente del profesorado debe incidir directamente en la práctica educativa y animar a la innovación, impulsar, por tanto, el análisis y reflexión de la acción docente de manera que podamos observar aquellos aspectos en los que puede cambiarse y mejorarse.

La tecnología actual nos proporciona herramientas de análisis que registran de manera muy eficaz dicha práctica y que nos sirven como instrumentos para recoger todo lo que pasa en un determinado momento que hemos elegido y que posteriormente nos interesa mirar con detenimiento para analizar aquellos aspectos en los que deseamos avanzar.

En nuestro caso nos hemos servido del vídeo principalmente, aunque no ha sido la única herramienta que hemos utilizado para indagar en la vida diaria del aula; también hemos recogido información a través del diario, la fotografía, los registros escritos, las grabaciones de audio o de la propia consulta al alumnado.

Esta propuesta formativa se basa en la idea de que la formación permanente del profesorado debe promover el trabajo colaborativo de forma reflexiva acerca de su acción docente, como forma de avanzar y de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Exponemos algunas ideas que están presentes en el desarrollo del proyecto:

- El alumnado es protagonista fundamental de su proceso de aprendizaje y debemos tenerle en cuenta en todo el proceso y hacerle participe de él, desde la planificación de la actividad, en su desarrollo y, por supuesto, en la reflexión sobre su evaluación.

- El aprendizaje es una construcción social y para que se produzca se hace necesario un trabajo en colaboración con otros iguales y con los docentes.

- Por otro lado, debemos dejar que entren en el aula el máximo de recursos que den significatividad y funcionalidad a la actividad diaria.

- El papel del docente debe ser el de crear las condiciones necesarias en el aula para que el alumnado tenga la oportunidad de desplegar una actividad mental amplia e interesante que le permita acercarse y apropiarse de manera reflexiva y crítica a los saberes culturales.

- Otro planteamiento que nos parece fundamental es la integración de la reflexión metalingüística dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, lo que implica tener en cuenta los conocimientos que tenemos sobre la lengua que estamos aprendiendo, compartirlos y ponerlos en cuestión, de manera que el compartirlos y revisarlos de manera constante nos ayude a avanzar en su desarrollo. Este conocimiento debe producirse en el entorno de actividades discursivas esencialmente sociales. Las situaciones de reflexión sobre la lengua en el aula nos van a permitir un aumento de la conciencia lingüística. Aunque pareciera que estos procesos son más propios de edades posteriores a las etapas de Infantil y Primaria, encontramos investigaciones (Bigas, 2001) en las que se observa la existencia de este tipo de reflexión infantil, desde luego diferente a la que pueda ejercitar un adulto. Se orientan frecuentemente hacia aspectos de la lengua oral formal o pragmáticos o matizaciones en la negociación del sentido; en general, estos procesos están orientados en los más pequeños a la eficacia comunicativa.

Por último, reiteramos la idea fundamental de que analizar y reflexionar sobre la propia práctica docente es el mejor modo de formarnos y avanzar en la mejora de la planificación y desarrollo de la misma.

2. Objetivos

Los dos últimos cursos decidimos abordar la mejora del lenguaje oral en el alumnado. El primer curso nos centramos en la elaboración de secuencias sobre texto expositivo y en la elaboración de exposiciones orales de este tipo de texto; nos ocupamos sobre todo de analizar y reflexionar sobre la planificación del texto expositivo y avanzar en la planificación de aquellos aspectos que ayudan a mejorar en el alumnado el discurso oral formal.

De manera más concreta, nos marcamos los siguientes objetivos:

1- Conocer las intervenciones docentes que ayudan o dificultan el desarrollo del lenguaje oral.

2- Identificar los aspectos del discurso que mejoran en el desarrollo de la experiencia.

3- Analizar de qué manera las intervenciones del alumnado oyente pueden ayudar a mejorar el discurso de quien expone.

Este último curso hemos querido dar un paso más y nuestro trabajo ha ido dirigido a los apoyos escritos que el alumnado produce cuando se va a enfrentar a un discurso sobre un tema ante un público, por lo que a los objetivos del curso anterior le hemos añadido el de:

4- Analizar y mejorar los apoyos escritos previos a una exposición oral.

3. Descripción del trabajo

3.1. Antecedentes

El CEP de Almería tiene una larga trayectoria en la realización de acciones formativas en las que se ha intentado acercar al profesorado a un enfoque socioconstructivista del aprendizaje de la lectura y la escritura.

En esta línea, todos los cursos planifican procesos en los que, desde diferentes miradas, se intenta formar a los docentes de la zona de influencia en esta metodología de trabajo desde diferentes temáticas: biblioteca de aula, proceso de escritura, lectura...

Todos estos cursos son propuestas de acercamiento a esta perspectiva con el mismo planteamiento: partir de la práctica de aula que los docentes tienen, para analizarla y ver en qué modo se puede mejorar.

Comenzamos con registros de las situaciones de partida, planificación de pequeños cambios y diferentes revisiones a lo largo del proceso, que se pretende que sea extenso en el tiempo para que se puedan llevar a la práctica estas actividades y observar su repercusión en los aprendizajes del alumnado.

La lectura y la escritura de quienes participan en esta formación también son un pilar básico en un intento por conseguir un avance en las competencias lectoras y escritoras de nuestros docentes como una herramienta imprescindible para el desarrollo profesional y la fundamentación teórica.

Hemos contado también con personas que llevan tiempo trabajando en el aula desde esta perspectiva y que han presentado modelos de actividades y secuencias didácticas que han servido de ejemplo. Así mismo,

han podido responder a todo tipo de cuestiones, dudas o dificultades que las compañeras y compañeros pudiesen plantearles.

Veíamos con algunas de las docentes que proponíamos como expertas para estos cursos de iniciación del profesorado, que ellas (actualmente son todo mujeres) nos planteaban la necesidad de continuar recibiendo también formación para no estancarse en su práctica de aula y su necesidad de estar en contacto con otras personas que estuviesen trabajando en esta línea, ya que la mayoría de ellas dentro de sus centros no encontraban con quien compartir esta metodología de trabajo.

Este fue el motivo que nos hizo plantearnos esta otra actividad formativa que llevamos desarrollando desde hace cuatro años y específicamente en torno al lenguaje oral formal los dos últimos cursos.

3.2. ¿A quien va dirigida?

El criterio de selección para esta formación consistía en estar trabajando ya en el aula el lenguaje desde una perspectiva socioconstructivista. Con esta convocatoria formamos un grupo de unas veinte docentes con una larga trayectoria de trabajo en el aula en torno al lenguaje escrito desde este enfoque. Las docentes del grupo guardan también diferencias entre sí, ya que nos podemos encontrar maestras de un entorno urbano, otras de un entorno rural, aulas con alumnado inmigrante y dificultades socioeconómicas y otras de entornos de clase media; nos encontramos también con dos compañeras que son profesoras itinerantes de la ONCE.

Las características organizativas de cada una de las aulas son también diferentes en todos los casos, lo que nos aporta una aproximación amplia y rica a la enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Las diferencias no solamente no suponen un obstáculo, sino que pueden aportar diferencias de matiz que nos amplíen las posibilidades de comprensión de lo que sucede en el aula y por lo tanto resulten relevantes para el proceso.

También en el número de alumnos escogidos para hacer el seguimiento hemos planteado diferencias, por lo que cada una de las maestras ha elegido entre las siguientes opciones: una niña o un niño, una pareja, un trío.

El que fuese individual, en pareja o trío se dejó a la elección de cada una de las docentes, aunque al comienzo del proceso el grupo sí que decidió que se escogiera el alumnado de un nivel medio de rendimiento, con el fin de que las mejoras en el desarrollo del lenguaje oral no estuvieran demasiado mediatizadas por el hecho de tener un rendimiento excesivamente alto ni tampoco por lo contrario.

En este último curso la opción de seguir a un alumno o alumna de forma individual no la hemos planteado, ya que nos interesaba observar la interacción entre ambos para elaborar los apoyos escritos.

En todos los casos se pidió el correspondiente permiso a las familias para realizar las grabaciones y solamente en uno de los casos no se dio este permiso, por lo que la maestra continuó con el estudio usando la grabadora de voz en lugar del vídeo.

El funcionamiento es el de un seminario o grupo de trabajo, en el que las asesoras somos una parte más del grupo.

Nuestra función ha sido la de coordinar, atender las demandas que han ido apareciendo y facilitar y establecer los espacios de intercambio, buscar lecturas y facilitar algunos recursos para las grabaciones en los casos en los que las compañeras no los tenían en el centro.

Hemos contado también con el asesoramiento de Myriam Nemirovsky, que se reúne con nosotras dos veces en el curso (una al principio y otra al final) para orientarnos y asesorarnos en la temática que venimos desarrollando.

3.3. Desarrollo

Durante este proceso de investigación-acción, hemos utilizado el vídeo como herramienta para la mejora de la practica docente, permitiéndonos comprender mejor la actuación en el aula y detectar las dificultades, para así contribuir a la mejora de nuestra formación permanente, haciendo de esta una herramienta que produzca verdaderamente un cambio educativo que mejore los procesos de enseñanza-aprendizaje

Hace dos cursos que se plantea la opción de comenzar una propuesta de análisis y reflexión sobre el lenguaje oral formal, ya que es uno de los aspectos sobre los que menos se ha trabajado en el grupo. El aula es un contexto complejo en el que es difícil observar todas las situaciones que se producen de forma paralela; en nuestro caso, además, las docentes están concentradas en la realización de la actividad y en que esta salga lo mejor posible, por lo que es muy difícil a la vez controlar todo lo que está sucediendo en ese momento.

El vídeo nos proporciona la posibilidad de registrar de una manera bastante fiel lo que sucede mientras se realiza la actividad y permite posteriormente volver a ella y observar con detenimiento todo lo sucedido, con la posibilidad de volver las veces que sean necesario.

En los dos cursos escolares en los que hemos trabajado esta temática, el proceso de recogida de información se ha llevado a cabo a lo largo de casi todo el curso escolar: comenzamos en el mes de octubre y acabamos en el mes de junio.

La primera fase consistió en la observación de lo que ya se hacía en el aula, registrando en el diario de clase a lo largo de aproximadamente un mes todas aquellas actividades de lenguaje oral que se llevaban a cabo, tanto intencionalmente como de manera no intencional, la manera en que se planificaban y las actuaciones de las docentes y del alumnado en las mismas.

Durante esta fase se solicitaron también los correspondientes permisos para realizar las grabaciones y vimos cómo solucionar cada una de las especificidades que se iban dando en el grupo.

Después de esta primera aproximación, en una segunda fase se elabora un plan de actuación que consiste, por un lado, en planificar la elaboración de secuencias expositivas orales en torno a las temáticas que se estén trabajando en el aula y, por otro, decidir el modo en el que se va a grabar parte de este trabajo.

En tercer lugar, empezaron a llevarse a cabo las grabaciones en vídeo de algunas de esas exposiciones orales, haciendo un seguimiento del desarrollo y evolución de las mismas, para poder analizar qué aspectos entorpecen o ayudan a mejorar el desarrollo del lenguaje oral.

En cada una de las reuniones y con cada una de las grabaciones el grupo fue haciendo una reflexión sobre todos aquellos aspectos del lenguaje oral en los que se estaba notando un desarrollo y aquellas acciones del alumnado o de las docentes que ayudaban a la mejora o entorpecían la evolución del discurso oral en el aula.

Una de las tareas realizada durante todo este tiempo ha sido la selección de aquellos indicadores que íbamos a tener en cuenta a la hora de analizar las grabaciones en vídeo para ver las diferencias entre la primera exposición oral y la última y ver los cambios que se habían producido,

La cuarta fase consiste en el análisis global del proceso y la elaboración de las conclusiones del trabajo del curso que nos van a permitir hacer una propuesta de seguimiento para el curso siguiente, elaborando unas líneas de actuación que nos sirven de base para la planificación de un nuevo proceso de investigación-acción más acotado y que nos permita incidir de manera más directa en aquellos aspectos que durante el curso se han visto más deficientes.

Aunque las grabaciones en vídeo han sido una herramienta muy importante en el desarrollo de este proceso, no podemos olvidar otros instrumentos que nos han aportado mucho y nos han ayudado también a avanzar en nuestro desarrollo profesional.

Consideramos que el análisis bibliográfico es un pilar básico de todo proceso formativo; en este caso, comenzamos desde el principio a recopilar bibliografía sobre el tema y a reflexionar sobre algunas de las lecturas que íbamos haciendo, de manera que se fueron perfilando las propuestas de secuencias didácticas que se iban a trabajar en cada una de las aulas y fuimos encontrando soporte teórico y práctico a lo que íbamos desarrollando.

En dicho análisis bibliográfico sobre las diferentes lecturas, el foro de la plataforma Moodle del CEP ha sido una herramienta muy potente de contacto entre el grupo, al igual que para compartir otro tipo de experiencias que, si bien no estaban contempladas en el proyecto inicial, se han ido planificando en las aulas como consecuencia del proceso que estábamos llevando a cabo, como es el caso de la interrelación con la familia tan interesante que se produce con prácticas de aula de este tipo.

El diario de aula, como herramienta de seguimiento que permite a las maestras reflejar aquellas cosas que por una u otra razón eran relevantes dentro del aula y que complementarían a las grabaciones de vídeo, permitió contextualizar un poco más los momentos de grabación en el aula.

Los registros escritos. Las maestras registraban lo sucedido en el aula con lo que ha sido una herramienta que les ha ayudado a repensar sobre lo que está sucediendo en su aula, como avance en su proceso formativo y a ser conscientes de su propio progreso como docentes y el de sus alumnos y alumnas. Es también una manera de documentar el proceso que están siguiendo con la posibilidad de futuras publicaciones o simplemente transmisión a otras compañeras.

3.4. Análisis e interpretación de lo sucedido

Hemos analizado los resultados en diferentes ámbitos del trabajo:

1- Evolución del alumnado que expone.

2- Evolución del alumnado que escucha.

3- Evolución de las docentes.

4- Evolución de los apoyos escritos.

3.4.1. Evolución de las niñas y niños que actúan como ponentes

La evolución de las niñas y los niños que hemos observado ha sido verdaderamente interesante, y también lo ha sido la evolución de las docentes participantes en el grupo.

En el caso del alumnado, se ve en primer lugar una evolución en la **cantidad de información** que son capaces de exponer conforme se va desarrollando el curso.

En ocasiones, si el trabajo de organización de la información es muy complejo, puede dar lugar a que se pierda parte de la información a cambio de un esfuerzo por estructurarla mejor. Este efecto desaparece o se atenúa cuando se tiene un soporte visual, ya sea escrito o de imágenes.

El hecho en sí de que el alumnado vea este tipo de trabajo como algo novedoso e interesante ayuda a mejorar su **motivación** y su nivel de participación; en este caso hemos visto que debemos buscar cauces para que estas exposiciones salgan fuera del aula.

También el **tiempo** que se tiene para preparar la exposición es un elemento importante a tener en cuenta, ya que el tener tiempo suficiente para recordar y reestructurar la información de que se dispone mejora notablemente la cantidad de información que son capaces de trasmitir.

El hecho de poseer **apoyos visuales** también ayuda enormemente a recordar más información; de hecho, desde el primer momento, cuando ya existen en el aula, tienden a buscarlos de manera automática, por lo que consideramos el segundo año que era una línea de avance muy interesante y así la retomamos este último curso.

Otro aspecto interesante para retomar ha sido el **uso de muletillas y la pobreza de enlaces** entre las ideas.

También hemos podido comprobar cómo el sistematizar el trabajo con el texto expositivo oral ha producido cambios en el **modo de exponer** la información, sobre todo en la posición del alumnado que expone:

empiezan en el modo normal en que se suele desarrollar la asamblea de clase, pero en todos los casos acaban decidiendo qué es mejor el modo de exposición formal en el que el público está de frente al ponente y quienes exponen deciden en general hacerlo sentados y con una mesa delante, aunque algunos de los más pequeños siguen manteniéndose de pie.

También se observa una evolución positiva en el lenguaje gestual, que en las primeras grabaciones denotaba un nerviosismo intenso que se va perdiendo progresivamente para dar paso a unos gestos más pausados. Esto es especialmente llamativo en el alumnado de Infantil, donde los gestos eran de todo el cuerpo en general y en Primaria el cambio es más a nivel facial, donde se van perdiendo los rictus tensionales del principio; de hecho, el cambio en Infantil es de un exceso de movilidad hacia una expresión más tranquila y pausada, y en Primaria a nivel corporal estaban mucho más rígidos y progresivamente lo han ido perdiendo.

La actitud de quienes exponen ante el auditorio mejora también, ya que van atreviéndose a manejar la situación desde el rol de quien tiene el poder de hacerlo. En un primero momento era la maestra la que gestionaba las intervenciones o pedía silencio, siendo cada vez más las y los ponentes quienes demandan silencio al auditorio o gestionan la intervención en modo de preguntas o aportaciones.

Van aumentando los recursos que utilizan para conectar con el público y demandar su atención, de esta manera es frecuente la utilización de ejemplificaciones o el manejo del dossier o producto final de su proyecto, dentro de la exposición oral.

Otro aspecto interesante que nos ha servido de análisis ha sido la **relación entre el equipo,** cuando quienes exponen son una pareja o un trío. Si bien en un primer momento no existía un orden y en general una de las niñas o niños acababa tomando el protagonismo, en las sucesivas grabaciones podemos observar cómo

ellos van regulando esa situación de diferentes maneras, decidiendo qué y quién va a hablar. Hemos podido observar que cuando un miembro del equipo pierde el hilo, lo que suelen hacer el resto es bloquearse en algunos casos y en otros decirle al oído lo que tiene que decir; pensamos que es algo que deberemos retomar para el curso siguiente, para poder ver estrategias de apoyo entre compañeros para que la audiencia no llegue a notar esas lagunas.

En general, hemos visto una mejora tanto en la motivación del alumnado como en las competencias necesarias para abordar el discurso oral, y sobre todo hemos ido viendo pistas sobre qué aspectos merecen una atención especial para planificar en cursos posteriores.

3.4.2. Evolución del grupo de oyentes

Una de las primeras cosas que nos llamó la atención en las grabaciones fue el comportamiento del grupo de oyentes, que desde un primer momento aportaron ideas de mejora de la actividad.

Los cambios que hemos podido observar han sido sobre todo en la disposición, en la actitud de escucha y en las reflexiones que aportan a las sesiones.

La **disposición** ha cambiado en casi todos los casos, de tipo asamblea en círculo, que era la que solían utilizar las docentes para «hablar», hacia una más tipo conferencia, aunque en el caso de los más pequeños a veces se sigue manteniendo la posición circular pero sin cerrar el círculo, dejando ese espacio protagonista a quienes exponen. Las decisiones sobre cómo situarse las han tomado en grupo.

La **actitud de escucha** ha sido particularmente buena desde el inicio, por la motivación que suponía el estar realizando una actividad nueva. También desde el principio fueron aportando ideas de cómo podía haber

salido mejor la actividad, y esas ideas se han ido enriqueciendo y han evolucionado desde cuestiones de forma en un principio hacia cuestiones más elaboradas y que tienen que ver más con el contenido o el modo de actuar de quienes exponen.

Creemos que uno de los aspectos más interesantes para retomar en posteriores procesos, por lo que supone de reflexión metacognitiva en general y por el potencial tan grande que le hemos visto como herramienta, es la **reflexión metalingüística** que aparece de forma espontánea en el propio grupo, haciendo consideraciones de diversos tipos tanto a quienes exponen como a la maestra para mejorar la actividad.

En este sentido, otro campo de trabajo que se nos abrió en este último curso fue que el alumnado también haga el análisis de las grabaciones en vídeo de las exposiciones orales.

3.4.3. Evolución de las docentes

También fue uno de los primeros aspectos que nos surge como digno de análisis en los vídeos, ya que las propias docentes se sorprenden de algunas de sus actuaciones y empiezan a ser conscientes de algunas de las acciones que pueden entorpecer cuando lo que pretenden es todo lo contrario.

Lo primero que surge en este ámbito es el excesivo **tiempo de participación** de las docentes, bien animando a continuar o planteando continuamente preguntas o apuntando ideas; se ve la posibilidad de intentar intervenir menos para permitir una mayor autonomía en la gestión de la actividad.

Una de las propuestas que surgen desde un principio es la de que las maestras intenten ir perdiendo protagonismo en la actividad y una de las primeras decisiones que se toman es salir fuera del grupo, ya que la

posición física de la maestra va a condicionar también la actitud y participación del alumnado. Esto enriquece la actividad y el equipo que expone empieza a tomar más protagonismo y a gestionar mejor la actuación del grupo de oyentes. De esta manera la maestra queda en un segundo plano, los oyentes miran a los ponentes, se giran cuando estos los hacen y se dirigen a ellos cuando se plantean dudas.

Se cuestionan también cuál debe de ser su **actitud ante la realización de apoyos visuales** para quienes van a exponer, y esto dio lugar a que durante el curso siguiente ese fuese uno de los objetivos principales del trabajo del seminario.

La aportación de las lecturas, así como la posibilidad de compartir en equipo las diferentes formas de abordar el trabajo, han enriquecido enormemente la planificación de todas las maestras participantes, haciéndolas más conscientes de la multitud de aspectos que intervienen en el proceso de mejora de la exposición oral.

3.4.4. Evolución en la realización de apoyos escritos

Ha sido el elemento fundamental para analizar este curso, la visualización de lo grabado nos permitió analizar cuáles son las estrategias que los alumnos y alumnas utilizan en la elaboración del apoyo escrito.

Partíamos de la premisa de que los guiones que los niños y las niñas elaboraban como apoyo para su exposición les iban a resultar de ayuda para la mejora del discurso oral formal. Pero tras analizar los vídeos y durante el desarrollo del curso escolar vimos que no siempre fue así.

En la elaboración de los primeros guiones son limitadas las estrategias que utilizan las alumnas y los alumnos para la elaboración de los mismos, hablan entre ellos pero le cuesta trabajo escribir, ponerse de acuerdo

con su pareja a la hora de sintetizar qué es lo que van a decir y cómo lo van a escribir en el guion para posteriormente recordarlo.

En un primer momento escriben todo lo que saben del tema, utilizan el material trabajado en clase (enciclopedias, imágenes, etc.) como ayuda en el proceso de escritura del guion, incluso establecen (reflejándolo en el guion) los turnos de palabra y que parte de la exposición es la que va a decir cada uno. Cuando exponen intentan leer todo en lugar de hablar.

Cuando analizan la exposición con el grupo clase, se dan cuenta del error y, ya en la segunda grabación, las niñas y niños van introduciendo estrategias que resuelven en gran medida los problemas que se planteaban en etapas anteriores. Además de acortar lo que escriben, también utilizan los dibujos para completar los registros escritos del guion.

Es curioso cómo entran en la dinámica de la importancia en la elaboración de un apoyo escrito ante una exposición oral y cómo, a medida que se va trabajando este apoyo escrito, se van enriqueciendo y ampliando las estrategias que utilizan en su elaboración. Durante estos avances surge el concepto de mapas conceptuales; en concreto, la maestra de segundo de Primaria comenta que ha sido un gran avance y que ella nunca ante lo había abordado pensando en su dificultad, para su sorpresa ha visto como han empezado a utilizarlos cuando quieren explicar algo complejo y establecer relaciones. En algunos momentos se cuestionó si el apoyo escrito no estaría entorpeciendo la exposición oral. Creemos que en las primeras edades con chicos y chicas que aún no escriben de forma convencional es posible que, si el guion se hizo y después pasa mucho tiempo para exponer, es posible que no se acuerden de lo que han escrito y eso haga parecer que no se avanza en la exposición; sin embargo, ante las dificultades hemos visto cómo recurren de forma autónoma a

los materiales que han elaborado durante el desarrollo del proyecto para usarlos como ayuda. También nos planteamos el uso de la imagen o el dibujo en los apoyos para hablar y es una línea de avance que queremos seguir investigando.

4. Conclusiones

Cuando nos planteamos de forma conjunta y planificamos un proceso, vemos cómo las maestras y las asesoras somos capaces de discutir sobre los propósitos educativos, sobre el lenguaje oral, sobre el lenguaje escrito, sobre las condiciones que se tienen que dar para que los chicos y chicas actúen como auténticos escritores, lectores y comunicadores, de cómo se van apropiando paralelamente del sistema de escritura, de las características del los textos, de las del texto oral formal, sobre el género discursivo, sobre la necesidad de tener un texto escrito para apoyarse... Y aunque no dejan de verse las dificultades, las carencias formativas, un cierto aislamiento a veces, estos procesos nos ayudan y nos hacen crecer profesionalmente: leer y discutir textos educativos, plantearse recoger y documentar procesos, dar a conocer las prácticas de aula, participar en otros procesos formativos de colegas, conectarse a través de foros

En definitiva, las maestras, como dice Delia Lerner a través de sus prácticas docentes, conquistan una autonomía creciente a lo largo del proceso. Como asesoras estamos convencidas de que solamente a través de este diálogo entre iguales donde las interacciones y las relaciones que se establecen van más allá de lo profesional, se crean las condiciones que permiten y potencian el auténtico aprendizaje docente.

La integración de las TIC en la Educación Secundaria como recurso para innovar el proceso de enseñanza-aprendizaje

M.ª del Carmen Ricoy, Maria João Valente da Silva Couto

Resumen:

En este trabajo se analiza la opinión de un grupo de titulados universitarios que realizó el máster del Profesorado de Educación Secundaria en la Universidad de Vigo, para indagar en los puntos fuertes que encuentran en el uso de las TIC, así como en las problemáticas que desencadenan. Se trata de un estudio exploratorio en el que se ha utilizado la técnica de la entrevista para la recogida de información. Como principales conclusiones son de destacar la utilidad de las TIC para facilitar la transmisión de los contenidos al alumnado, sus posibilidades como medio de comunicación y para ofrecer multitud de recursos didácticos. Además, promueven cambios que potencian la actualización profesional de los docentes y la autonomía de los estudiantes, mejorando el proceso formativo. Sobre las controversias, señalar la falta de incentivación de algunos docentes para su utilización y la precariedad de recursos informáticos de los centros educativos.

Palabras clave:

educación secundaria; formación del profesorado; TIC; innovación.

1. Introducción

Apesar de ser consciente el profesorado de que las tecnologías de la información y comunicación (TIC) suponen un enorme potencial para la innovación del proceso educativo, su utilización deja todavía mucho que desear. Como apunta Salinas (2009), hemos de tener en cuenta que cualquier innovación educativa

requiere el desarrollo de un proceso multidimensional en el que intervienen diferentes factores: pedagógicos, psicológicos, culturales, económicos, políticos, ideológicos, etc. Su éxito o fracaso afecta a diferentes niveles contextuales. Además, para responder a este desafío en los distintos niveles educativos, es necesario promover buenas prácticas apoyadas en las TIC.

En general los docentes incluyen, en mayor o menor medida, las TIC en su planificación, aunque no llegue a aflorar sustancialmente la renovación pedagógica en sus prácticas. Por su parte, el alumnado las utiliza de forma muy variada y normalizada en su cotidianidad. Por ello, el rol del profesorado tiene que cambiar para convertirse en guía, acentuándose su papel de orientador del aprendizaje de los estudiantes, con el objeto de facilitarle el acceso a la información y en general al uso de los recursos digitales.

La innovación educativa supone, por tanto, una ruta de cambio que trata de buscar la mejora del proceso educativo, en la que han de implicarse todos los protagonistas, para obtener resultados más satisfactorios para los actores. La investigación-acción juega un papel muy importante en los procesos de innovación, el sentido reflexivo sobre la acción y emprendedor del profesorado son básicos para su promoción. La simple inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza no es, por sí misma, garantía de calidad o de innovación. Además, la concretización de sus posibilidades puede estar comprometida por el uso indebido del profesorado o del alumnado. Para innovar con TIC es necesario incorporar estrategias metodológicas adecuadas. De modo que el cambio, para que genere una innovación, debe ser significativo, generando efectos sustantivos en la práctica pedagógica, y perdurar en el tiempo. Lógicamente, ha de partirse de procesos planificados e intencionales que se sustenten en la teoría y en la investigación, promoviéndose esta última preferentemente desde la reflexión sobre la acción.

El trabajo empírico que presentamos[1] se encuadra en el ***máster de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas***[2] y se ha llevado a cabo en el curso académico 2009-2010 en la Universidad de Vigo. Desde esta titulación universitaria se trata de formar a los licenciados procedentes de distintos campos (arquitectura, ingeniería, geografía e história, matemáticas, tecnología e informática, etc.) para desarrollar la actividad docente en Secundaria. El plan de estudios del máster de Formación del Profesorado de Secundaria (FPS) está constituido por tres módulos (tabla 1), con un total de 60 créditos ECTS anuales (VV. AA., 2009). El módulo genérico cuenta con 16 créditos distribuidos en cuatro asignaturas (Orientación y función tutorial; DISEÑO curricular y organización de centros educativos; Desarrollo psicológico y del aprendizaje en la enseñanza secundaria; Sistema educativo y educación en valores) que son comunes a todas las especialidades e itinerarios. El módulo específico está conformado por 26 créditos ECTS, en cada especialidad e itinerario, con materias de formación en didáctica específica, disciplinar, sobre innovación e iniciación a la investigación educativa. El núcleo del prácticum cuenta con 18 créditos distribuidos en dos materias: prácticas externas (12 créditos) y trabajo fin de máster (6 créditos ECTS).

Dado que se considera que las potencialidades de las TIC suponen un interesante motor para la innovación educativa, es importante conocer los puntos fuertes sobre la integración de los nuevos recursos tecnológicos, así como las controversias que generan. Ello permitirá estar, profesionalmente, en mejores condiciones de responder a los desafíos de la sociedad del conocimiento, con el objeto de formar a ciudadanos y ciudadanas

1. Este trabajo se encuadra en el proyecto de investigación titulado «La formación inicial del profesorado de secundaria: diseño de un programa formativo-competencial basado en la enseñanza a distancia y en las TIC, adecuado a las nuevas exigencias de la educación superior (Posgrados)». Ref.: PGIDIT06PXIB37431PR, financiado por la Junta de Galicia.

2. Manifestamos nuestro agradecimiento a los titulados del máster de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas (Campus de Ourense) de la Universidad de Vigo que se han implicado en este estudio.

1. MÓDULO GENÉRICO	
2. MÓDULO ESPECÍFICO	*Ciencias Experimentales* Itinerario 1. Biología, Geología, Física y Química Itinerario 2. Matemáticas, Tecnología e Informática Itinerario 3. Educación Física
	Ciencias Sociales Itinerario 1. Geografía e Historia Itinerario 2. Humanidades
	Formación Profesional Itinerario 1. Sector servicios Itinerario 2. Sector primario y secundario Itinerario 3. Formación y orientación laboral
	Lenguas y Literaturas Itinerario 1. Lenguas extranjeras Itinerario 2. Lenguas y literaturas oficiales
	Arte Itinerario 1. Música Itinerario 2. Dibujo
	Orientación
3. PRÁCTICUM	

Tabla 1. Estructura del plan de estudios del máster de FPS.

competentes digitalmente. De modo que con este trabajo se pretende ofrecer elementos de reflexión individual a los titulados que realizan el máster de formación del profesorado de Secundaria e indagar sobre la repercusión que tiene la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta es una vía para profundizar y favorecer el conocimiento de la realidad, para desarrollar una actitud reflexiva desde la formación y concienciar para el cambio a los futuros profesionales de la educación. Para el estudio, se parte de la opinión de un grupo de alumnos y alumnas del máster con la finalidad de conocer su percepción, planteando como objetivos principales los siguientes:

- identificar y analizar los puntos fuertes que le atribuyen a la integración de las TIC en los centros de Secundaria y los cambios que promueven;
- delimitar e indagar sobre las problemáticas que los nuevos recursos tecnológicos desencadenan en el proceso formativo.

2. Metodología de investigación

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación más amplia que, en la parte que aquí se aborda, se desarrolló a partir de una metodología cualitativa con el objeto de indagar en profundidad sobre un caso concreto, aunque por sus características singulares contribuye al enriquecimiento del conocimiento científico. A pesar de tratarse de un estudio microcontextual, sus resultados y conclusiones están basados en la objetividad (Latorre, Del Rincón y Arnal, 2003). Además, este tipo de trabajos es posible asumirlos desde un pequeño equipo de investigadores (Duarte, 2008), como es el caso, y de realizarlos en un plazo relativamente corto. Como punto de partida se ha abordado un estudio de tipo exploratorio, por lo tanto la pretensión no es generalizar sus conclusiones aunque contribuyen, bajo la pertinente reflexión, a la compresión de otras realidades (Hornillo y Sánchez, 2003).

2.1. Participantes

En este estudio han participado veinte alumnos/as que cursaron, como adelantamos, el *máster de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas* en la Universidad de Vigo durante el curso académico 2009-2010 en el campus de Ourense. En su selección no se han utilizado criterios estadísticos, teniendo en cuenta la naturaleza de la investigación cualitativa. Los procedimientos que encajan con la perspectiva metodológica utilizada están asociados a la accesibilidad, disponibilidad y características que presentan los participantes para implicarse en la investigación. La edad de los entrevistados estaba comprendida entre los 23 y 35 años. Se trata, por tanto, de jóvenes titulados que no cuentan con experiencia profesional como docentes y, en su mayor parte, han terminado recientemente los estudios universitarios.

2.2. Técnica y procedimiento de recogida y análisis de la información

Para la recogida de datos se ha utilizado un protocolo de entrevista semiestructurado, que fue elaborado *ad hoc* con el fin de guiar y responder a los objetivos definidos en el estudio. Al tratarse de conocer la percepción de los participantes, sobre la cuestión en estudio, este instrumento es el más adecuado para indagar sobre su opinión. Esta técnica de recogida de información permite la toma sistemática de datos para ampliar y contextualizar el conocimiento existente sobre un tópico (De Ketele y Roegiers, 1994).

Tuckman (2000) entiende que las entrevistas son una de las principales fuentes de obtención de información en la investigación cualitativa. Con todo, hemos de tener en cuenta que la información procedente de la entrevista suele ser muy prolija y de gran utilidad aunque, a su vez, presente grandes dificultades para su unificación. Sin embargo, el trabajo de reorganización y análisis realizado posibilitó la consecución de los objetivos planteados en el estudio (Cohen, Manion y Morrison, 2000). La técnica de la entrevista resulta apropiada para reflexionar, describir, descubrir e interpretar situaciones microcontextuales desde su propia singularidad.

La construcción del guión de la entrevista ha girado, fundamentalmente, alrededor de tres aspectos: presentación de los objetivos del estudio a los participantes, recogida de los datos de identificación de los entrevistados y las preguntas para recoger la información. Las conversaciones orales fueron grabadas, con la autorización de los implicados, en soporte audio. Posteriormente, se han transcripto de forma íntegra y textual, preservando el anonimato de las personas. La recogida de datos se realizó previo concierto, en el horario y lugar ajustado a la disponibilidad y confort de los participantes, de forma personalizada e individual. Cada entrevista ha tenido una duración aproximada de 30 minutos. En todo momento, las entrevistadoras respetaron las opiniones de los participantes y las conversaciones se desarrollaron como un diálogo interactivo. Con todo, se ha tratado de preguntar y escuchar a los entrevistados con la finalidad de recoger la información objeto del estudio, invitando a cada uno de los participantes a expresarse, ayudándole a focalizar y organizar las ideas.

A la información recogida se le aplicó un análisis de contenido para tratar de conocer, interpretar y revelar la percepción de los participantes. Para ello, nos hemos apoyado en el programa *Analysis of Qualitative Data*. Hsieh y Shannon (2005) consideran de gran utilidad el análisis de contenido para ahondar en los detalles y en la interpretación subjetiva y objetiva del contenido de los datos, a través de un proceso de clasificación sistemática mediante la identificación y codificación de las diferentes subcategorías. La categorización inicial se determinó a partir de las preguntas centrales del protocolo de la entrevista que están asociadas con los puntos fuertes y las problemáticas que se encuentran en la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado, las categorías secundarias (subcategoría) se desprenden de la información obtenida. En el apartado de resultados se ofrecen los datos obtenidos con algunos ejemplos ilustrativos para favorecer la comprensión del lector, indicando el género y la edad de los entrevistados.

3. Resultados

Partiendo del análisis de los textos de las entrevistas realizadas a los participantes sobre la integración de las TIC en los centros educativos, presentamos los resultados sobre sus puntos fuertes, así como sobre las controversias que genera su uso desde la percepción del alumnado del máster.

3.1. Puntos fuertes sobre la inclusión de las TIC en el proceso formativo

En general los entrevistados coinciden en que la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación secundaria origina múltiples ventajas. Fundamentalmente, reconocen sus beneficios para el acceso a la información, en la presentación y publicación de contenidos a través de Internet, como medio de comunicación y para la colaboración entre el alumnado y el profesorado, y de estos entre sí. Han incidido en las facilidades que ofrecen estas tecnologías para utilizar recursos de la Web 2.0 y para desarrollar la motivación de los estudiantes. De forma extensiva las TIC se consideran recursos de gran relevancia en la sociedad actual, por ello la escuela no puede inhibir su uso o ignorarlas.

- Varón, 29 años: «Las TIC ofrecen enormes posibilidades para alternar múltiples recursos en el aula y su presencia en el contexto de los adolescentes es inevitable».
- Mujer, 30 años: «El profesorado trata de integrar las TIC en el proceso formativo porque vivimos en un mundo global y el alumnado está rodeado de un conjunto de dispositivos muy amplio, que les permite comunicarse con los demás».

En lo referente al acceso a la información, los entrevistados/as consideran que los recursos TIC, y en particular internet, ponen a disposición de los docentes y del alumnado, independientemente de la situación geográfica, multitud de conocimientos de forma fácil y rápida. De modo que el saber deja de ser exclusivo de minorías

privilegiadas como lo fue antaño. Las nuevas tecnologías potencian la democratización de la información y la autonomía en el aprendizaje, en la medida en que los contenidos están disponibles en diferentes soportes (multimedia, texto, audio, etc.), programas, formatos o presentaciones (bases de datos, periódicos, *e-books, wikis, blogs*, etc.). La diversidad de fuentes y la facilidad de acceso a los contenidos a nivel global son un hecho, así como la generación de los mismos a través de las herramientas de la Web 2.0, desde su publicación o intercambio. Un desafío para los docentes, y en general para los ciudadanos, pasa por la publicación de contenidos de calidad, originales y útiles que puedan continuar enriqueciendo la gran red de redes.

- Varón, 29 años: «Es frecuente que los trabajos del alumnado comiencen y acaben con Internet. Se empieza con una pequeña investigación a través de Google y se puede terminar con su publicación en un *blog* o en una *wiki*.

  Los docentes encuentran en Internet recursos para casi todas las asignaturas, juegos, test, vídeos, textos e imágenes que resultan de gran utilidad para las clases en Secundaria».

- Varón, 31 años: «Los estudiantes de secundaria buscan información o realizan consultas en enciclopedias, a través de vídeos, fotografías, etc. que les resultan muy útiles».

- Mujer, 31 años: «Es muy importante que el alumnado aprenda a seleccionar información y buscarla correctamente, y eso es posible con Internet desde la orientación que posibilite el profesorado».

Los entrevistados consideran que la presentación y publicación de contenidos en Internet es especialmente importante, en particular a través de herramientas multimedia por la motivación, principalmente, que generan en el alumnado y porque, además, auxilian al profesorado en la actividad docente.

- Mujer, 29 años: «Las TIC ayudan al profesorado a transmitir la información de forma más amena y si cabe más eficaz».

- Varón, 23 años: «Yo creo que el alumnado memoriza y comprende más rápidamente los contenidos, sobre todo los de tipo teórico, con el uso de las TIC».
- Mujer, 30 años: «Las nuevas tecnologías permiten la realización de diferentes actividades con el alumnado que sería inviable desarrollar utilizando los recursos tradicionales o el libro de texto».
- Mujer, 31 años: «La presentación de los contenidos con las TIC resulta muy amena al utilizar al mismo tiempo texto, sonido, fotografías y vídeo, porque la vuelve más dinámica».
- Varón, 29 años: «Las clases resultan más productivas cuando se exponen de forma dinámica; por el contrario, la información que se presenta en blanco y negro y de modo estático no resulta atractiva para el alumnado y genera apatía».

En cuanto a la comunicación y colaboración entre los usuarios, los participantes insisten en que las TIC la fomentan, tanto entre el alumnado como entre los docentes, y de ambos colectivos entre sí. A través del uso de distintas herramientas digitales (*chat, e-mail,* redes sociales, foros, videoconferencia, plataformas de aprendizaje, etc.), los profesores y los estudiantes pueden promover la interacción de forma prolongada en el tiempo con el desarrollo también de actividades académicas. Los docentes pueden mejorar sus prácticas compartiendo experiencias profesionales a través de comunidades de aprendizaje *on-line*. Del mismo modo, los demás miembros de la comunidad educativa pueden recurrir al uso de las TIC para intercambiar opiniones, desarrollar debates o acceder a información relevante.

- Varón, 29 años: «Es muy interesante el uso de las TIC para poder enviar los materiales al alumnado en un segundo. De este modo, con las TIC deja de ser tan necesario el papel. De forma rápida y ecológica los contenidos llegan a los estudiantes».

- Varón, 31 años: «Las TIC les ofrecen al alumnado muchas posibilidades, también como medio de comunicación».

- Mujer, 27 años: «Una de las mayores ventajas de las TIC es su atractivo. De hecho, con su uso le resultan más amenos los contenidos de las materias al alumnado y aumenta su motivación hacia el estudio. Por otra parte, su utilización es interesante para la realización de actividades de aprendizaje cooperativo».

Los participantes entienden que la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje permite contar con multitud de medios de un gran potencial educativo: *webquest, podcast, wikis, blogs*, páginas *web*, foros de discusión, etc.

- Varón, 29 años: «Siempre que la utilización de las TIC se ajuste a los contenidos y a las necesidades del alumnado, sus ventajas son obvias, permiten disponer de un abanico mucho más amplio de posibilidades y materiales/recursos didácticos. Además, en muchos casos resultan más atractivos y motivadores para el alumnado».

- Mujer, 35 años: «Las TIC fomentan el aprendizaje cooperativo y permiten que los estudiantes aprendan con el profesorado y con sus compañeros mediante el trabajo en equipo».

Sobre el desarrollo de la motivación, los entrevistados consideran que el potencial de las TIC supone una gran ventaja para incentivar al alumnado en el proceso de aprendizaje. El dominio técnico que tienen los adolescentes y su familiarización con los dispositivos electrónicos también contribuye a incrementar su motivación. El alumnado encuentra provecho mediato en la utilización que hace de las TIC y su manejo les resulta fácil, dado que se trata de aparatos que usan a diario.

- Varón, 29 años: «Las TIC son aparatos que están presentes en el día a día de los estudiantes, son bien recibidas por ellos y generalmente les motivan en la clase.

  Los recursos tradicionales asociados con las TIC son la combinación perfecta para mejorar la formación en Secundaria. Además, el uso de las TIC dinamiza el proceso de enseñanza y potencia en mayor medida la actualización del profesorado».

- Varón, 31 años: «El alumnado de Secundaria actual ya se puede considerar nativo digital. Esta generación crece a la par de la evolución de la *web* y de las nuevas tecnologías. Conviven diariamente con los ordenadores, los móviles, los videojuegos, el *chat*, etc.».

- Varón, 35 años: «Estos recursos proporcionan a los alumnos una gran motivación en clase, además generan aprendizaje cooperativo y aumentan la comunicación entre todas las partes implicadas en el proceso formativo».

Los entrevistados sostienen que la inclusión de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje origina cambios, contribuyendo a la ruptura de las prácticas de tipo tradicional. La mayor repercusión del uso de las herramientas tecnológicas la asocian a la diversificación de los recursos educativos y al desarrollo de la auto-responsabilidad y autonomía en el alumnado. Destacan que las aplicaciones disponibles en la *web* permiten al docente diversificar las estrategias metodológicas y los recursos a utilizar, adaptándolos más fácilmente a los contenidos que se han de abordar, así como a las características individuales de cada alumno/a. De modo que consideran la diversificación de recursos educativos como uno de los elementos sustanciales del cambio por su contribución en la mejora del proceso formativo.

Los participantes insistieron en que la innovación educativa pasa por utilizar metodologías, recursos y prácticas novedosas con las TIC, con el objeto de transformar las rutinas decimonónicas y mejorar el proceso de

enseñanza-aprendizaje. Asimismo, resaltan que la incorporación de estos recursos incrementa la atención y el rendimiento del alumnado, generando beneficios importantes para su formación.

3.2. Problemáticas que presenta el uso de las TIC en la educación

Independientemente de las ventajas expuestas sobre el uso de las TIC, los entrevistados reconocen diferentes problemáticas asociadas a las mismas. Del análisis de las entrevistas derivan las siguientes subcategorías vinculadas con las controversias que genera el uso de las TIC: trabajo extra para el docente, deficiente formación del profesorado para su manejo, desmotivación y carencia de recursos tecnológicos en los centros educativos.

La insuficiente formación y desmotivación de algunos profesores, el desconocimiento técnico para el manejo de las herramientas digitales, junto al uso de metodologías tradicionales son las principales problemáticas que encuentran en el uso de las TIC los entrevistados. Es un hecho que en ninguna profesión se pueden cristalizar en el tiempo las mismas prácticas. La sociedad y el conocimiento se transforman constantemente, en consecuencia, la actividad docente ha de evolucionar para responder a los desafíos de la sociedad del siglo XXI.

La apatía profesional puede desencadenar procesos cíclicos conflictivos, en la medida en que, cuanto más se evite el uso de las nuevas tecnologías, mayor será la ruptura existente entre los docentes y el alumnado, incrementándose para los primeros la situación de desventaja sobre el manejo técnico. Es obvio que una formación continuada adecuada podría atenuar la situación; con todo, lo esencial está en el interior de cada profesional, en sus expectativas o inquietudes. Los entrevistados argumentan que para la integración de las TIC en el contexto educativo es necesario adoptar nuevas posturas metodológicas e implicarse en el proceso de enseñanza.

- Mujer, 30 años: «Tenemos que tratar de integrar las TIC porque vivimos en un mundo global y el alumnado está rodeado de un conjunto de dispositivos muy amplio que les permite comunicarse. Un profesor que no domina técnicamente las TIC fácilmente se quedará desfasado ante el alumnado».

- Mujer, 29 años: «El profesorado tiene temor a que el alumnado sepa más que él, y en algunos aspectos hasta es así. Con todo, para actualizarse hay que dedicar tiempo y tener una actitud positiva hacia el cambio. Es obvio que los años y la rutina tienden a acomodar al profesorado».

- Mujer, 25 años: «Es necesario que tanto el alumnado como el profesorado desarrollen más habilidades para la búsqueda eficiente de información en la, tan nombrada, sociedad del conocimiento».

- Varón, 29 años: «Las TIC me parecen un avance para la enseñanza, aunque hay que tener en cuenta que es necesario adaptar el proceso a este nuevo recurso. De poco vale tener toda la tecnología al alcance y conocer innovaciones si luego el profesor no sabe sacarle partido y rendimiento en su clase».

La carencia de medios técnicos existente en los centros educativos de Secundaria es contemplada por los entrevistados como un problema importante, dado que no es posible trabajar ni innovar sin disponer de los medios necesarios. Con todo, la Administración educativa, central y autonómica, ha hecho una aportación interesante en el último año en nuestro país, a pesar de que todavía no resulte suficiente y de que no se le esté sacando la pertinente utilidad didáctica.

- Varón, 31 años: «Yo considero que el uso de las TIC requiere de una importante inversión económica, para dotar a los centros de los medios necesarios, así como para adecuar la formación tecnológica del profesorado a estas nuevas herramientas».

- Varón, 29 años: «La existencia de pocos medios técnicos en los centros de Secundaria todavía es una realidad en nuestro contexto. Yo entiendo que la Administración tiene que continuar dotando a los centros de recursos tecnológicos porque las infraestructuras actuales no son suficientes».

4. Conclusiones y discusión

Desde la percepción que tiene el alumnado del máster del profesorado, la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en Secundaria presenta importantes ventajas relacionadas con la transmisión de contenidos, su utilización como medio de comunicación y para la colaboración *on-line*, así como la diversidad y diversificación de los recursos susceptibles de uso didáctico. Como consecuencia tendencial, la inclusión de las TIC incrementa la motivación del alumnado de Secundaria, su grado de autonomía y mejora en general del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las tecnologías digitales cuentan con muchas posibilidades para la democratización de la información, así como para la modernización de las instituciones educativas (Zambrano, 2000; Ricoy, 2009) que los docentes hemos de saber aprovechar.

Son de señalar distintas limitaciones que se asocian al uso de las TIC en la Educación Secundaria. Para los participantes del estudio es necesaria una mayor y mejor formación de los docentes a nivel técnico para el manejo de los dispositivos tecnológicos, reforzar su motivación para la integración de estas herramientas en el proceso formativo y dotar a los centros de más medios. Cheung (2009) reconoce como obstáculos para la utilización de los recursos digitales la existencia de un deficiente manejo técnico de los docentes y

la precariedad de los equipamientos tecnológicos. Asimismo, Carvalho (2006) añade que la dificultad que encuentran los docentes para utilizar las TIC se debe principalmente a las lagunas que presenta su formación inicial y a una deficiente formación continua.

Monereo (2010) sostiene que es necesario el desarrollo de diseños formativos que promuevan una formación inicial del profesorado que posibilite mayores niveles de autonomía y competencia, y para enfrentarse a los desafíos actuales también es esencial una formación continuada de calidad. Además, aunque la dotación de infraestructuras y recursos informáticos en los centros supone un punto fuerte para la inclusión de las TIC en el proceso formativo, no es suficiente para que se produzca una integración auténtica de las mismas en las asignaturas del currículum (García-Valcárcel, 2010).

Muchas veces los cambios son meramente superficiales o a nivel organizativo, tanto en el centro como en el aula, sin que sea habitual que generen innovación pedagógica a través de las prácticas docentes con las TIC (Area, 2010). Sin embargo, cada vez en mayor medida, los nuevos escenarios exigen saber actuar y moverse en los entornos virtuales y para ello es necesario disponer de habilidades y destrezas, tanto generales como específicas (Ricoy, Sevillano y Feliz, 2010). Estos contextos digitales de aprendizaje son una realidad de la que los docentes y el alumnado han de formar parte y beneficiarse.

Conclusiones

La comunicación del **CEP de Manacor (Mallorca), Competencias del profesorado en Europa,** se centra en un estudio de investigación sobre las competencias docentes que posee el profesorado en Europa y las que estima conveniente poseer en un futuro inmediato para desarrollar su tarea con eficacia. Establece un ideal de profesor competente a partir de la combinación de las competencias clave con las específicas.

Las **ideas generadas** son las siguientes:

- Vivimos en una sociedad que cambia con mucha rapidez y lo más probable es que, si este estudio se repite dentro de un tiempo, los resultados sean diferentes.
- Los datos obtenidos en este estudio se utilizarán en la planificación de la formación inicial y permanente del profesorado.
- Existen otras necesidades de formación que el profesorado no percibe ni expresa. Por ejemplo, llama la atención que la necesidad de formación en competencia social y ciudadana sea tan baja, cuando existen graves problemas en los centros relacionados con esta competencia (género, racismo, exclusión…). Una propuesta sería hacer una detección a nivel de centro, contando con otros agentes de la comunidad educativa.
- Se plantea cuál sería el fin último de este estudio: el desarrollo profesional del docente o la mejora de procesos y resultados del alumnado.

En cuanto a la **formación en centros y formación en competencias,** las comunicaciones presentadas por

los **CEP de Marbella-Coín y Almería 1,** así como por la **Universidad de Castilla-La Mancha,** plantean las siguientes **ventajas**:

- Mejorar la formación es el medio para mejorar la educación.
- Implica un mayor reconocimiento del profesorado hacia el trabajo que se realiza en el CEP.
- Se logra una mayor implicación, colaboración y satisfacción en el equipo del CEP.
- Los centros implicados evolucionan hacia una formación de más calidad y profundización.
- Hay una mayor cohesión de los equipos de los centros implicados y mayor tendencia a la elaboración colaborativa de los proyectos.
- Se consigue una mayor repercusión en la práctica docente.
- Es una modalidad de formación que se adecua al contexto y a la autonomía del centro.
- El trabajo por competencias básicas facilita la atención a la diversidad.

Y exponen sus **propuestas:**

- El apoyo de la Administración es muy importante, siempre que sirva para facilitar y reforzar el proceso.

- Para conseguir equidad y eficiencia hay que abrir procesos de reflexión en los centros, facilitando la incorporación del profesorado nuevo.
- Necesidad de colaboración entre los CEP y la universidad en la formación del profesorado.
- Si se centra la atención en la terminología y las definiciones, se corre el riesgo de caer en la tecnificación de la educación que se vivió anteriormente.
- Planificar procesos de formación a medio o largo plazo con evaluaciones y revisiones periódicas.
- La formación del profesorado en competencias debe atender a tres aspectos: la concreción organizativa de las competencias autonómicas, la concreción curricular y la concreción metodológica.
- Aportación a la formación permanente: organización modular de las actividades.

El **Proceso de adecuación del proyecto del CPR de Ceuta a la sociedad de la información** muestra una **trayectoria** basada en:

- Un proyecto pedagógico como marco de referencia, estructurado, con una finalidad, público, útil y en constante revisión.
- Una reflexión sobre las posibles causas del alto índice de fracaso escolar.
- La puesta en práctica de procesos eficaces de formación y concienciación de todos los agentes de la comunidad educativa, así como su difusión en los medios de comunicación.
- Un modelo asesor con autoridad pedagógica, no solo acompañante.

Y manifiesta un **sueño** a realizar**:**

- Incluir a las familias y otros agentes de la comunidad educativa en la formación sobre acciones educativas de éxito.

- Coordinar los diferentes servicios y organismos para desarrollar acciones formativas de éxito como, por ejemplo, el Plan de Éxito Escolar en coordinación con el Ministerio, la Dirección Provincial, la Unidad de Programas, la Inspección, los equipos de orientación y los centros implicados.

- Mantener una perspectiva dialógica en la búsqueda constante de la mejora de la práctica profesional para adecuarla a la sociedad de la información.

La comunicación de la **Universidad de Alcalá de Henares** sobre la **Creación y gestión del conocimiento en la formación del profesorado: trabajando en cooperación** propone la necesidad de relacionar teoría y práctica en la formación del profesorado: maestros y profesorado universitario podemos ser teóricos y prácticos. Para ello, emplea tres estrategias sobre las que trabajar la metacognición a partir de lecturas: el diario de aprendizaje, la fotografía y las historias de vida.

En **El vídeo como herramienta de análisis para la formación y mejora de la práctica docente,** el **CEP de Almería** presenta un **proceso de formación** en la línea de la investigación-acción sobre el uso del lenguaje oral con un enfoque socioconstructivista:

- Utilización de grabaciones en vídeo para analizar exposiciones orales, en parejas, de alumnado de Educación Infantil.

- Base teórica mediante puesta en común de lecturas en la plataforma Moodle.
- Sesiones presenciales con ponente para analizar vídeos y hacer propuestas de mejora.
- Extraer conclusiones y marcar las líneas de continuidad para el próximo curso.

Entre las **ventajas** de este proceso se encuentra la posibilidad de ver una secuencia repetidas veces y analizar la intervención docente, identificar mejoras en la evolución del proceso y plantear una reflexión metalingüística.

La comunicación de la **Universidad de Vigo** sobre **La integración de las TIC en la Educación Secundaria como recurso para innovar el proceso de enseñanza aprendizaje** recoge un estudio realizado con alumnado del máster de Educación Secundaria para analizar la percepción que tienen sobre los beneficios del uso de las TIC. Destaca que las personas entrevistadas perciben que los beneficios en el uso de las TIC en la educación están más en la motivación y la información que en la participación y comunicación y, como inconvenientes, incide en la insuficiente formación del profesorado, su desmotivación, la carencia de medios en los centros educativos y el mal uso que se hace de ellos.

Y como colofón, una **propuesta de trabajo en red: colgar estas conclusiones en un gestor de contenidos y abrir un foro de debate a partir de ellas.**

Bibliografía

Abril, T. et al. (2009). *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona: Graó.

Angulo, J. F. (2008). La voluntad de la distracción: Las competencias en la universidad. En: Gimeno J. (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Ardèvol, E. (2006). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico.* Barcelona: Editorial UOC.

Area, M. (2010). El proceso de integración y uso pedagógico de las TIC en los centros educativos. Un estudio de casos. *Revista de Educación*, 352, 77-97.

Aubert A et al. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó.

Aubert A. et al. (2009). *Aprendizaje dialógico en Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

Ballester Vila, M.ª. G. y Sánchez Santamaría, J. (2010). *Programar y evaluar por competencias en educación infantil.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Bautista, A. (2010). *Desarrollo tecnológico y educación*. Madrid: Fundamentos.

Bigas, M. y Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua en educación infantil*. Madrid. Síntesis.

Bigas, M., Correig, M., Fons, M., Carceller, P., Ríos, I. y Soliva, M. (2001). La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones de aula. En A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión.* Barcelona: Graó, 129-146.

Bindé, J. (Dir.) (2005). *Hacia sociedades del conocimiento*. París: UNESCO.

Brockbank, A. y Mcgill, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.

Brown, G. y Yule, G. (1998). *Discourse analysis.* Cambridge: University Press.

Carbonell, C. (2010). Escuela y entorno: una perspectiva de oportunidades, *Suplemento Aula* n.° 189, 5-7.

Carvalho, A. (Coord.) (2006). *Actas do Encontro sobre WebQuest.* Braga: CIED.

Castells, M. (1996). *La era de la información.* Vol. 1. La sociedad red. Madrid: Alianza.

Castells, M. (1997). *La era de la información.* Vol. 2. El poder de la identidad. Madrid: Alianza

Castells, M. (1998). *La era de la información*. Vol. 3. El fin del milenio. Madrid: Alianza.

Castells, M. (1999). *Flujos, redes e identidades: Una teoría crítica de la sociedad informacional. Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós-Educador.

Castro, M.ª M. et al. (2007). *La escuela en la comunidad. La comunidad en la escuela.* Barcelona: Graó.

CEC (2001). *Making a European area of lifelong learning a reality. Communication from the Commission to the Council and to the EP. Bruselas.* Recuperado de: ftp://ftp.cordis.europa.eu/pub/documents_r5/natdir0000038/s_1940005_20030317_144432_GERC031941en.pdf.

CEC (2006). *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*. Comunicado de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo. Bruselas. Recuperado de: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11095_es.htm.

Cheung, Ch. K. (2009). Media Education Across Four Asian Societies: Issues and Themes. *International Review of Education*, 55 (1), 39-58

Chomsky (1965). *Aspects of the theory of sintax.* MA: The MIT Press.

Cohen, L., Manion, L. y Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5.ª ed.). Londres: Routledge.

Comellas, M. J. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación.* Barcelona: Graó.

Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos.* Barcelona: Ariel.

De Ketele, J. M. y Roegiers, X. (1994). *Metodología para la recogida de la información.* Madrid: La Muralla.

De la Torre, S. (1994). *Innovación curricular, proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.

De Pablos, J. Colas, P. y González. T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación,* 352, 23-51.

Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro.* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.

Dewey, J. (2002). *Democracia y Educación* (5.ª ed.). Madrid: Morata.

Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em Educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132.

Duque, E. et al. (2009). Aprendizaje dialógico. Base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa,* 187, 37-41.

Duque, E. y Padros, M. (2009). La formación del profesorado en comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 24-27.

Elboj Saso et al. (2006). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Escudero, J. M. (2006). *Compartir propósitos y responsabilidades para una mejora democrática de la educación.* Barcelona: Paidós.

Esteve, J. M. et al. (1995). *Los profesores ante el cambio social. Barcelona: Anthropos.*

EURYDICE (2002). *Key Competencies: a developing concept in general compulsory education*. Series: Survey (Vol. 5). Bruselas: Unidad Europea de Eurydice.

Fernández Sierra y Fernández Larragueta (s.f.). *Historias y relatos de vida escolar. Utilización y utilidad para la*

investigación e innovación educativa. En: Averroes. Red Telemática Educativa de Andalucía.

Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in) dependencia*. Barcelona: Gedisa.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós.

Flichy, P. (1995). *L'innovation Technique: récents développements en sciences sociales vers une nouvelle théorie de l'innovation*. París: La Découverte.

Flores, L. C. (2009). Grupos interactivos: una opción que transforma el aula. *Aula de Innovación Educativa*, 187, 51-54.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

García-Valcárcel, A. (2010). Contexto y justificación del proyecto. En F. J. Tejedor (Coord.), *Evaluación de procesos de innovación escolar basados en el uso de las TIC desarrollados en la comunidad de Castilla y León* (pp. 13-20). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.

Gimeno Sacristán, J. (Coord.) (2008). *Educar por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

Guarro, A. (2008). Competencias básicas: currículum integrado y aprendizaje cooperativo. *Investigación en la escuela*, 66, 29-42.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society.*

Hernández Correa, P. J. (2007). *Educación y desarrollo comunitario: dialogando con Marco Marchioni.* Secretaría de publicaciones Universidad de Sevilla, Cuestiones pedagógicas, 285-300.

Hornillo, E. y Sánchez, J. L. (2003). El interés emergente por la narrativa como método en el ámbito socio-educativo. El caso de las historias de vida. *Portularia,* 3, 373-382.

Hsieh, H. y Shannon, S. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15 (9), 1277-1288.

Imbernón, F (2007).10 *Ideas clave: La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (1996). La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda? *Aula de Innovación Educativa,* Educación, enero, 43-46.

Imbernón, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2002). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores y asesoras necesitamos? *Revista CEP.* Formación del profesorado.

Jamieson, P., Fisher, K., Gilding, T., Taylor, P. y Trevitt, A. C. F. (2000). Place and space in the design of new learning environments. *Higher Education Research and Development,* 19 (2), 221-237.

Jensen, B. B. y Schnack, K. (Eds.) (1994). Action and action competence as key concepts in critical pedagogy. *Studies in Educational Theory and Curriculum*, 12.

La Torre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona: Graó.

Latorre, A., Del Rincón, D. y Arnal, J. (2003). *Bases metodológicas de la investigación educativa.* Barcelona: Ediciones experiencia.

Ledesma, M. N. (2009). Emancipación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Formación Inicial del Profesorado. Un análisis desde mi práctica docente universitaria, *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 12 (4), 39-54.

Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos.* Buenos Aires: Paidós.

Llena Berñe, A. et al. (2009). *La acción comunitaria.* Barcelona: Graó.

Marcelo García, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo.* Barcelona: PPU.

Marchioni, M. (2007). *Planificación social y organización de la comunidad.* Madrid: Popular.

Martínez Rodríguez, J. B. (2008). La ciudadanía se convierte en competencia: Avances y retrocesos. En: Gimeno, J., *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

Mckernan, J. (2001). *Investigación-acción y currículum.* Madrid: Morata.

Monereo, C. (2010). ¿Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352, 583-597.

Nemirovsky, M. (2001). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.* Barcelona: Paidós.

OCDE (2001). *Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundations. 2001-OCDE. DeSeCo.* París: Background Paper.

OCDE (2002). Definition and Selection of Competencies (DeSeCo) (2002), "Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper". www.oecd.org/document/17/0,3343,fr_2649_39263238_2669073_1_1_1_1,00.html

OCDE (2005). *The definition and selection of key competencies:* Executive Summary. París.

Ochoa, J. (1996). Las historias de vida. Un balcón para leer lo social. *Revista Razón y Palabra*, 5, 9.

Paiva, J. (2002). *As Tecnologias de Informação e Comunicação: utilização pelos Professores.* Lisboa: Ministerio de Educación.

Pérez, A. J. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación docente. *Infancia y aprendizaje*, 33, 171-177.

PROYECTO ATLÁNTIDA: *Educación y cultura democráticas.*

PROYECTO pedagógico del CPR de CEUTA.

Ricoy, M.C. (2006). Las tecnologías de la información y comunicación en la educación: potencialidades y condicionantes que presentan. *Anuario Ininco,* 18 (2), 125-147.

Ricoy, M. C. (2009). Utilización de los recursos y factores que rodean el empleo de la prensa en la educación de jóvenes y adultos. Zer. *Revista de Estudios de Comunicación*, 14 (26), 145-166.

Ricoy, M. C., Feliz, T. y Sevillano, M. L. (2010). Competencias para la utilización de las herramientas digitales en la sociedad de la información. *Educación XXI,* 13 (1), 199-219.

Rozeboom, H. (2008). Competence Based Learning. *Bulletin of University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine Cluj-Napoca.* Horticulture, North America, 6313, 1.

Rubio Herráez, E. (2008). Aprendizaje a lo largo de la vida: vivir y trabajar en una Europa del conocimiento. *Participación educativa*, 9, 14-29.

Ruiz. U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid. Síntesis.

Sachs, J. (2002). *The activist professional.* Buckingham: Open University Press.

Salinas, J. (Coord.) (2008). *Innovación educativa y uso de las TIC.* Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Salmon, D. y Jones, M. (2004). Higher education staff experiences of using web-based learning technologies. *Educational Technology and Society,* 7 (1), 107-114.

Sánchez Santamaría, J. (2009). *Trabajar la sostenibilidad en la escuela.* Libro de Resúmenes del Jornadas Internacionales de Desarrollo y Educación. Valencia: Cátedra UNESCO y Universitat de València.

Sánchez Santamaría, J. y Ballester Vila, M.ª. G. (2010). *Programar y evaluar por competencias en Educación Secundaria Obligatoria.* Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Sánchez. J. L. (2009). Comunidades de aprendizaje: transformando nuestro entorno. *Aula de Innovación Educativa* 187, 55-60.

Sevillano, M. L. y Bartolomé, D. (1994). *Enseñanza-aprendizaje con medios de comunicación y nuevas tecnologías.* Madrid: UNED.

Slavin, R. (1995). *El aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica.* Buenos Aires: Aique.

Teberovsky, A. y Soler, M. (Comp.) (2003). *Contextos de alfabetización inicial.* Barcelona: Cuadernos de Educación.

Tondeur, J., Van Braak, J. y Valcke, M. (2007). Curricula and the use of ICT in education: Two worlds apart? *British Journal of Educational Technology,* 38 (6), 962-976.

Tuckman, B. (2002). *Manual de Investigação em Educação.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Úcar, X. et al. (2009). *Enfoques y experiencias internacionales de acción comunitaria.* Barcelona: Graó.

Uden, L. y Beaumont, C. (2006). *Technology and Problem-based Learning. P.A.* Hershey: Information Science

Publishing.

UNESCO (2006). *Estándares de Competencia en TIC para docentes.* Eduteka. http://www.eduteka.org/EstandaresDocentesUnesco.phphttp (acceso: 27/5/2010).

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad.* Barcelona: Horsori.

Vilá, M.; Ballesteros, C.; Castellá, J. M.; Cros, A.; Grau, M. y Palou, M. (2005). *El discurso oral formal.* Barcelona: Graó.

VV.AA. (2009). Memoria para la solicitud de verificación del título: Máster universitario para el profesorado de educación secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional y enseñanza de idiomas por la universidad de Vigo. http://webs.uvigo.es/victce/images/documentos/MEMORIAS_DEF_POSGRAO/Master_profesorado.pdf (acceso: 30/5/2010).

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos básicos superiores.* Barcelona: Crítica.

Yin, R. (2004). *Estudo de caso. Planejamento e métodos.* Porto alegre: Bookman.

Zambrano, M. F. (2000). *Colección de experiencias pedagógicas en comunicación, medios y nuevas tecnologías.* Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.

Nuevos modelos de formación para el trabajo por competencias

Índice

1. Plan provincial de formación del profesorado en competencias básicas en la provincia de Zaragoza 2008 - 2010

2. Intervenciones educativas integrales

3. Formación en competencias: aprender a aprender y competencia digital

4. Construyendo el proyecto educativo: CEP de Alcalá de Guadaíra

5. Asesoramiento para el desarrollo de competencias básicas en los centros

6. Nuevos modelos de formación para el trabajo por competencias

7. Red profesional de capacitación en competencias básicas

8. Experiencia de formación en competencias básicas en el CEP de Málaga

9. Conclusiones

10. Bibliografía

Plan provincial de formación del profesorado en competencias básicas en la provincia de Zaragoza 2008-2010

Alfonso Cortés Alegre e Ignacio Polo Martínez

Resumen:

El objetivo del plan ha sido formar a la red de asesores, EOEPS, algunos inspectores, etc., en competencias básicas para que interviniesen en los proyectos de formación en centros, directamente en la comisión de coordinación pedagógica y/o con grupos.

El plan se está desarrollando en los dos últimos cursos escolares en más de cien centros escolares de Infantil, Primaria y Secundaria y con la participación de más de cien asesores. Para la evaluación del primer año se tabularon 1.000 encuestas

Se ha contado con el asesoramiento externo de D. José Moya Otero para planteamientos teóricos-conceptuales que posteriormente cada equipo pedagógico ha tenido que contextualizar. Hemos sido invitados en Madrid, Guadalajara, Lanzarote y Huelva y Baleares.

En el curso actual estamos trabajando en el diseño, aplicación y evaluación de tareas, como secuencia didáctica clave favorecedora en la adquisición de las competencias. Los centros están cumplimentando los llamados cuadernos de tareas.

Palabras clave:

plan de formación en centros en competencias básicas, red de formación, competencias básicas, asesoramiento a centros, proyectos de formación en centros, autonomía de centros, itinerarios formativos, modelos de asesoramiento,

matrices con criterios de evaluación, comisión de coordinación pedagógica, planes de mejora, evaluación de diagnóstico, evaluación formal, planificación de la formación, cuaderno de tareas para competencias básicas.

1. Introducción

En la década de 1970, las leyes educativas hablaban de conductas, en la de 1990 de capacidades y en siglo xxi hablamos de «competencias básicas o clave», poniendo el acento en los aprendizajes imprescindibles que deben saber utilizar la mayoría de las personas para defenderse en la vida y para seguir aprendiendo.

Las competencias básicas son una de las principales novedades que aporta la LOE, al igual que las leyes educativas de muchos países, especialmente europeos.

Figura 1. Póster del plan provincial de formación del profesorado en competencias básicas de Zaragoza.

La incorporación de las competencias básicas al currículum, con su valoración en las pruebas de evaluación de diagnóstico de 4.º de Primaria y 2.º de ESO, ofrecen una **oportunidad** para mejorar la respuesta a la diversidad y promover el éxito escolar. Son los retos esenciales de la escuela aragonesa, española y europea en el siglo xxi.

El plan provincial de formación del profesorado de la provincia de Zaragoza 2008-2010, aprobado por el Servicio Provincial de Educación de Zaragoza y coordinado por los directores de los siete centros de profesores, sienta sus bases en la necesaria coordinación entre todos los agentes externos que interaccionan con los centros y cuyo nexo común es su función asesora: inspección educativa, equipos de orientación psicopedagógica y la red de formación permanente del profesorado.

El plan de formación asociado a las competencias básicas se apoya en una convocatoria de proyectos de formación en centros (PFC) en competencias básicas que se ha ofertado a todos los centros públicos de Infantil, Primaria y Secundaria de la provincia de Zaragoza. El hecho de escoger esta modalidad formativa (PFC) y no otra se justifica por la potencia que dicha modalidad posee, en primer lugar, al promover compromisos educativos compartidos y duraderos surgidos del acuerdo del propio profesorado del centro y especialmente de sus órganos de gobierno y coordinación; en segundo lugar, al favorecer la labor de equipos de profesorado de un mismo centro bajo una misma temática; en tercer lugar, al intentar dar respuesta a las necesidades específicas de cada centro docente de una manera integrada y, por último, el asesoramiento a dichos proyectos es más efectivo y demandado. La convocatoria puede consultarse en el anexo de esta comunicación.

El plan formativo impulsado por toda la red de formación en la provincia de Zaragoza, con unos cincuenta asesores de siete centros de profesores y recursos (CPR) entre el año 2008 y 2010, supone un intento por materializar y potenciar la autonomía de los centros desde el compromiso, la co-responsabilidad y el esfuerzo compartido en pos de la mejora continua a la que se deben los centros y su profesorado.

La LOE exige a los centros docentes la adecuación del proyecto curricular y las programaciones didácticas al nuevo currículum. Esta circunstancia significa una oportunidad para reelaborar los documentos preceptivos de forma que sean, de verdad, la guía útil del quehacer diario en el aula.

Las competencias básicas requieren una planificación formativa rigurosa a medio plazo y en los propios centros. Se pretende que el profesorado entienda, admita y se comprometa con las implicaciones profesionales que deberían significar la incorporación de las competencias en el currículum. Desde esta concepción de las competencias docentes podremos avanzar en una mejora gradual de los modos de trabajar dentro de las aulas, manteniendo lo que funciona bien y potenciando unas tareas más en consonancia con lo que requieren las competencias y con lo que señalan los nuevos criterios de evaluación recogidos en la LOE.

En definitiva, el trabajo por competencias puede significar **una oportunidad para la mejora** de la escuela desde la equidad y la inclusión.

Los proyectos de formación en centros sobre competencias básicas son prioritarios, que no de dedicación exclusiva, en el plan de los centros de profesores para el curso 2008/2009 y 2009-2010.

2. Objetivos y contenidos del plan

Los objetivos que planteamos en este plan de intervención son los siguientes:

- Diseñar itinerarios o planes formativos en los centros sobre competencias básicas, plasmando las intenciones en una actividad de formación, a ser posible plurianual y aprobada por el claustro de profesores: se pretende que haya un proyecto de formación en cada centro autónomo y flexible.
- Reflexionar sobre la contribución que cada área o materia curricular hace a cada una de las ocho competencias básicas, lo que supone revisar tanto el proyecto curricular, como las programaciones didácticas.
- Integrar la práctica docente en el espacio de la formación, permitiendo reflexionar sobre la programación real y personal de aula, el libro de texto utilizado, los apuntes, el tipo de actividades, los recursos utilizados, los exámenes, las calificaciones…
- Ofrecer orientaciones útiles para que la práctica educativa de los centros de Zaragoza esté orientada a la adquisición, desarrollo y evaluación de las competencias básicas, para poder tomar decisiones sobre qué practicas lo permiten y conviene mantener y qué prácticas o tareas nuevas se pueden incorporar, con especial atención a la evaluación.
- Facilitar y apoyar al profesorado en la aplicación de la normativa y la elaboración de la documentación curricular del centro y del área o materia.

Los **contenidos** que proponemos para trabajar en el seno de los proyectos de formación son los siguientes:

- Las competencias básicas, su conexión con la vida y la LOE. La relación entre los elementos del currículum.

- Implicaciones y consecuencias de la incorporación de las competencias en la organización de los centros, en sus diseños curriculares, en las programaciones y en la práctica.
- Claves para la elaboración de los documentos institucionales.
- Ejemplos de tareas significativas en el trabajo por competencias.
- Pruebas de diagnóstico y evaluación de competencias.

3. Descripción del plan

Este proceso innovador, por cuanto ha supuesto formas de actuación significativamente diferentes tanto para la red de formación como para los centros, se ha concretado en las siguientes fases:

3.1. Fase normativa

El Informe Delors (1996), el informe DeSeCo (2002) o la propia LOE, Ley 2/2006 de 3 de mayo, amparan la legitimidad de la inclusión de las competencias básicas, tanto en nuestra actuación docente diaria como en los planes formativos. Las competencias básicas son el referente base, concretadas en matrices, de las evaluaciones generales y censales del sistema educativo.

3.2. Fase de formación de la red de formación

Para alcanzar los objetivos de este ambicioso plan, se conformó, en la provincia de Zaragoza, un equipo de intervención para cuyos miembros (asesores de formación, inspectores, asesores de la Unidad de Programas) se diseñó una formación específica que les permita desarrollar, a cada uno dentro de sus responsabilidades, el asesoramiento y el acompañamiento a los centros implicados en este plan.

En primer lugar ha sido necesario el asesoramiento de un experto que defina con claridad el contenido del asesoramiento, el rol de los asesores y las dinámicas de asesoramiento a desarrollar en los propios centros educativos. Esta formación se ha ofrecido igualmente a los orientadores de los centros y a una representación del servicio de inspección educativa. La labor del cualificado profesor de la Universidad de Las Palmas, D. José Moya Otero, ha sido fundamental, pero no suficiente, para el establecimiento de las líneas maestras de intervención.

En segundo lugar, cada equipo pedagógico debió adaptar la formación del «experto» a la realidad de los centros que recibirían el asesoramiento, creando los oportunos materiales y presentaciones para las sesiones en las que intervenía el asesor en los centros. Se decidió que el asesoramiento debía realizarse, en primera instancia, en seis sesiones con **la comisión de coordinación pedagógica.** Esto era un reto muy complejo para los asesores, porque esta fase formativa ha coincidido en el tiempo con la fase de implementación y porque entrar en la comisión de coordinación pedagógica (CCP) significaba un salto cualitativo, una novedad que «causa respeto, miedos e inseguridad» y una tremenda responsabilidad en la función asesora para no defraudar las elevadas expectativas suscitadas. Los asesores han podido ir a los centros con la ventaja de tratar un tema novedoso del que podían saber un poco más que la mayoría del profesorado, pero lógicamente les faltaba la práctica, el cómo trabajar teniendo en cuenta los descriptores de las competencias y lo que sería el formato del cuaderno de tareas para implementar las competencias básicas en las aulas.

3.3. Fase de diseminación, explicación y motivación

En esta fase se da a conocer a los docentes y centros el proceso formativo que se quiere plantear. La directora provincial convocó a todos los directores de centros educativos a una reunión plenaria de carácter informativo. En esta jornada, resultó determinante la motivación, convicción y «llegada» de D. José Moya Otero y la claridad

del plan presentado por los directores de los CPR. Los directores conocieron el diseño del plan, mostraron interés y se les entregó la convocatoria oficial de «Proyectos de Formación en Centros en Competencias Básicas», con seis meses por delante para decidirse y presentarlo en su respectivo centro de profesores.

A nivel orientador, motivador y dinamizador, cada uno de los siete centros de profesores de la provincia de Zaragoza convocó un curso para todos los centros de su ámbito: «Competencias básicas y evaluación de diagnóstico». Esta actividad constó de dos sesiones matinales, en horario laboral, con cuatro ponencias sobre la conceptualización de competencias, programación, evaluación de diagnóstico y modelos de organización de centros. De cada centro participaron dos representantes, un miembro del equipo directivo (preferentemente el jefe de estudios) y otro miembro de la comisión de coordinación pedagógica, que serían

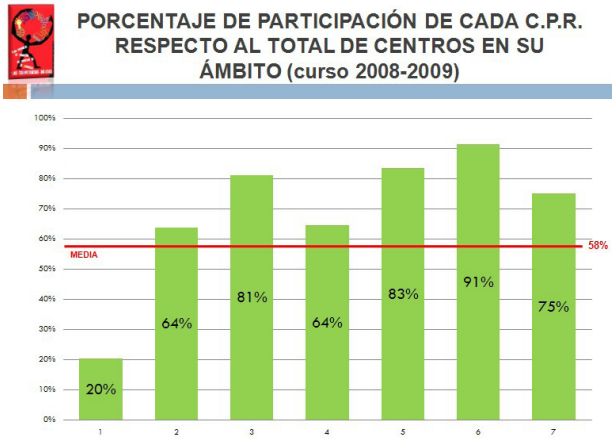


Figura 2. Porcentaje de participación de cada CPR respecto al total de centros en su ámbito.

los responsables de dinamizar y coordinar en el centro su posible futuro proyecto de formación en su centro (PFC en competencias básicas).

El curso aportó la información necesaria para que los centros adoptaran la decisión de participar en el Plan Provincial. De hecho, lo hicieron 150 centros, tanto de Primaria como de Secundaria de toda la provincia de Zaragoza.

3.4. Fase de toma de decisión

Es aquella en la que la dirección del centro educativo, con el visto bueno del claustro de profesores y del consejo escolar, decide o no participar en la convocatoria.

En esta fase es importante apoyar la labor informativa que realizan los directores/as al claustro. Los apoyos externos a la escuela deben estar en disposición de acudir a cuantas reuniones sean precisas para clarificar o ampliar las dudas que pueda suscitar el proyecto. El objetivo sería que, independientemente de la decisión que tome el centro, se haya podido disponer de la información más detallada posible y se defina con claridad el compromiso del centro educativo y del CPR.

3.5. Fase de implementación y desarrollo

Tras el compromiso del centro a participar en el proyecto, es el momento de comenzar la práctica. En el curso 2008/2009 se intervino en seis sesiones extraordinarias de la CCP de cada centro con los siguientes contenidos: el concepto de las competencias básicas, reflexiones sobre el PCC/programaciones y libros de texto, los procesos cognitivos implicados en los procesos de aprendizaje, las tareas y la fundamentación de la evaluación asociada a las competencias básicas y la evaluación censal de diagnóstico. Los miembros de la

CCP debían replicar «en cascada» las sesiones formativas a los ciclos y departamentos. Hay valoraciones muy diversas en este punto del proceso y, siempre que sea posible, es preferible que sea todo el profesorado el que participe presencialmente cuando acude el asesor al centro. La formación en cascada tiene riesgos y puede adolecer de graves contaminaciones y simplificaciones. En el 2009/2010 los equipos de nivel, ciclo o departamento están diseñando, aplicando y evaluando tareas concretas de trabajo en las aulas.

3.6. Fase de evaluación

Un plan de estas características no puede estar exento de un proceso de evaluación riguroso y formal.

La evaluación final se está realizando a partir de dos aspectos: uno, la utilidad de los recursos facilitados al docente y su práctica diaria. No hay mejor evidencia de la utilidad del proyecto si el propio docente llega a desarrollar, a partir del mismo, mejoras en su práctica docente concretas. Y dos, un cuestionario de evaluación on-line en el que se recogen los siguientes aspectos a evaluar:

- Valoración general del plan formativo.
- Valoración de su estructura temporal.
- Valoración de los diferentes agentes implicados en el asesoramiento.
- Valoración de los contenidos específicos tratados.
- Conveniencia de la modalidad formativa planteada (proyecto de centro).
- Conveniencia de continuidad de mi propio centro en un proyecto de centro.
- Necesidades formativas para el próximo curso.

Los resultados obtenidos muestran un elevado grado de satisfacción y utilidad por parte de los docentes participantes en los diferentes proyectos formativos. De los mil cuestionarios contestados, en junio de 2009, el 91,7 por ciento de los docentes considera conveniente mantener la estructura formativa de proyecto de centro integrado como forma de mejorar la realidad de su centro educativo y de su propia práctica docente. Además, la función asesora de la red de formación es considerada como útil y fundamental en el desarrollo de dichos proyectos, con una valoración superior a 3 sobre 4 puntos. Este aspecto apoya la posibilidad de seguir trabajando en la línea descrita. Es decir, formar a una red de asesores técnicamente preparados para asumir los retos que les plantea el sistema educativo actual y la realidad de los centros educativos, y potenciar la coordinación entre los diferentes agentes externos implicados en el asesoramiento a centros.

En relación a las necesidades formativas que manifiestan los docentes participantes en el plan de Zaragoza, se destaca la necesidad de que éstas tengan relación con la atención a las necesidades concretas del día a día del aula y que se mantenga la estructura grupal de formación. Se valora de manera muy positiva la intervención en la comisión de coordinación pedagógica y en los equipos de nivel/ciclo/departamento.

4. Materiales del plan Zaragoza Competencias básicas: 2008-2010

Como ya hemos dicho, cada equipo pedagógico ha debido preparar sus materiales de asesoramiento a los centros. Ha sido muy frecuente el intercambio de materiales entre los distintos centros de profesores: diversas presentaciones sobre la conceptualización de las competencias básicas, cuestionarios de reflexión sobre el funcionamiento del centro, DAFOS, tablas de análisis de los libros de texto, adaptaciones de los documentos recogidos en diversos DVD del proyecto Atlántida, ejemplificaciones de tareas, etc.

4.1. Las matrices y pósters de Zaragoza para una evaluación formal de las competencias básicas y las áreas atendiendo a los mismos criterios oficiales de evaluación

La LOE indica que la evaluación tendrá por objeto identificar los aprendizajes adquiridos por el alumnado en función del ritmo y características de cada uno. A estos efectos, se tomarán como **referencia los criterios de evaluación** de cada una de las áreas incluyéndose, además y como novedad, la evaluación del grado de desarrollo de las competencias básicas.

Los criterios de evaluación de las áreas serán el referente fundamental para valorar tanto el grado de desarrollo de las competencias básicas como el de consecución de los objetivos de las diferentes áreas que conforman el currículum de la Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

El profesorado, tomando como referencia los criterios de evaluación, debería establecer indicadores que permitan valorar a lo largo de cada ciclo-nivel la consecución de los objetivos y el desarrollo de las competencias básicas. Estos indicadores deberán estar asociados coherentemente con los criterios de evaluación preceptivos y adaptados a las características y necesidades del alumnado. Empiezan a aparecer materiales, desglosando los criterios de evaluación por indicadores que ayudan a decidir especialmente «la calificación de suficiente» (mínimo exigible).

La evaluación del grado de consecución de las competencias básicas se realizará en la etapa de Educación Infantil (con carácter global y solo para el segundo ciclo), Primaria y Secundaria. Esta valoración se trasladará al informe individualizado al finalizar Primaria. Es posible que en el futuro, según recogía el Pacto por la Educación, los IES deban emitir un certificado del grado de consecución de las competencias básicas al alumnado que no titule en ESO, que podría determinar las convalidaciones para obtener el certificado en Educación Secundaria Obligatoria.

Con este cúmulo de evidencias, parecía obligado que un plan formativo asociado a las competencias básicas, debiera tener en cuenta los criterios de evaluación como eje fundamental para la evaluación de las competencias básicas.

Según Salinas (2002)1, la evaluación sería el conjunto de experiencias y vivencias de profesores y alumnos que tienden a tratar y evidenciar o constatar determinados aprendizajes del alumno (unos y no otros), con la finalidad de juzgarlos. Los criterios de evaluación definirían qué aprendizajes imprescindibles, y no otros, deben ser evaluados (a través de ejercicios, actividades y especialmente tareas) y, por lo tanto, qué aprendizajes mínimos e imprescindibles deberían suponer una prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

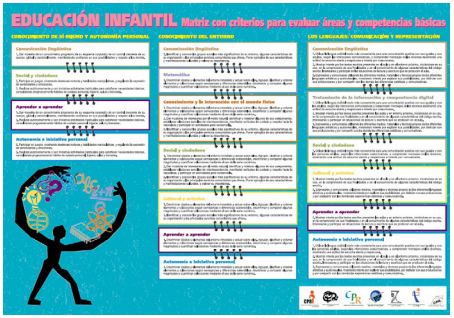
Tal y como se ha comentado anteriormente, los criterios de evaluación son guías preceptivas que orientan la búsqueda de información relevante para comprobar el grado de desarrollo y maduración de las capacidades expresadas en los objetivos generales de etapa, ciclo, área y/o materia y del grado de consecución de las competencias básicas. Cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje diseñado por el docente debe contener los criterios de evaluación, indicadores de evaluación, criterios de calificación y mínimos exigibles que se plantean al alumnado.

La propuesta y aportación de la red de Zaragoza fue proporcionar al profesorado una asociación lógica y restrictiva de los criterios de evaluación y las competencias básicas. En la figura 3 aparece la imagen de la web que la provincia de Zaragoza implementó desde el curso 2008-2009 para aportar recursos pedagógicos asociados a las competencias básicas.

1. Salinas, D. (2002). *¡Mañana examen!* Barcelona: Graó.

Figura 3. Web de competencias básicas: www.competenciasbasicas.net.

Cada criterio de evaluación se puede relacionar con una o varias competencias básicas (asociación restrictiva). Es decir, a partir de su redacción literal, el docente puede asociar (asociación lógica) dicho criterio a, al menos, alguna de las ocho competencias básicas. Esta asociación no la plantea el currículum de ninguna comunidad autónoma. Tampoco se ha realizado hasta el momento por los docentes y estaría dentro de la capacidad de autonomía de los centros educativos, los cuales, a través de su proyecto curricular y sus programaciones didácticas, concretarían esta asociación, clave en el proceso de evaluación de las competencias básicas. Hasta el momento, tan solo la provincia de Zaragoza (www.competenciasbasicas.net), en su apartado de matrices de evaluación, ha realizado una asociación orientativa de todos los criterios de evaluación del currículo de la comunidad autónoma del segundo ciclo de Infantil, Primaria y Secundaria con las competencias básicas. En las figura 4, 5 y 6 se muestra dicha asociación en 2.º ciclo de Infantil, tercer ciclo de Primaria y 2.º de ESO.



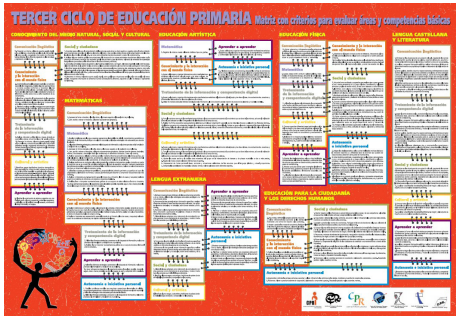


Figura 4. Asociación de criterios de evaluación y competencias básicas en 2.º ciclo de Infantil. De cada área «cuelgan» los criterios de evaluación organizados por competencias.

Figura 5. Asociación de criterios de evaluación y competencias básicas en tercer ciclo de Primaria. De cada área «cuelgan» los criterios de evaluación organizados por competencias.

Figura 6. Asociación de criterios de evaluación y competencias básicas en 2.º de ESO. De cada área «cuelgan» los criterios de evaluación organizados por competencias.

Con el fin de facilitar al docente esta asociación entre criterios de evaluación y competencias básicas, la web aporta un «motor de búsqueda» que identifica de manera rápida y fácil dicha asociación. Así, a partir de la identificación de una competencia básica, el nivel educativo y la materia/área, el docente puede acceder a los criterios de evaluación que se ajustan a las opciones seleccionadas. En la figura 7 se muestra una imagen del buscador criterios-nivel-competencias básicas.

Figura 7. Buscador que asocia criterios de evaluación y competencias básicas.

Esta asociación no debe plantearse como un «dogma de fe». Todo lo contrario, simplemente supone una referencia, un apoyo que la red de formación permanente ha puesto a disposición de todo el profesorado. Lo interesante sería que cada centro educativo, a través de su órgano de coordinación pedagógico (CCP), entrara en un proceso de debate-acuerdo que permitiera «adaptar al centro» dicha asociación.

Los criterios de evaluación permiten fundamentar la nota cualitativa y cuantitativa de los objetivos planteados e, igualmente, la nota del grado de adquisición de las competencias básicas. Así pues, si un determinado alumno/a «ha aprobado» una secuencia didáctica (es decir, ha adquirido suficientemente los objetivos planteados en un tema o unidad didáctica), y dicha evaluación se ha realizado en base a uno o varios criterios de evaluación (definidos preceptivamente por el currículum de cada área-materia), también dicho criterio de

evaluación fundamentará igualmente la evaluación positiva de las competencias básicas que inicialmente se hubieran asociado a dicho criterio de evaluación.

La dificultad de este proceso no estriba en la nota que se le otorga a las diferentes competencias básicas, sino en cómo llegar a acuerdos en el centro que permitan, primero, cerciorarnos de que utilizamos los criterios de evaluación preceptivos para enseñar y evaluar a nuestro alumnado, y segundo, definir un proyecto curricular «vivo» que sirva de soporte documental para reflejar los acuerdos pedagógicos de centro.

Queda claro que este proceso de evaluación de las competencias básicas debe pasar por un acuerdo de centro que garantice que todos los docentes plantean un proceso de evaluación coherente con el currículo y fundamentado en la objetividad de la evaluación al alumnado.

4.2. El cuaderno de tareas en Zaragoza: un instrumento orientativo para la aplicación en el aula de las competencias básicas

Aquello que realmente debe ocupar el tiempo y la motivación del profesorado es la adecuada selección de tareas. Del acierto en la formulación y selección de la estructura de tareas dependerá que el alumnado alcance el nivel de competencia. Este es un nuevo reto del profesorado y de la comunidad educativa.

El cuaderno de tareas que hemos utilizado ha resultado demasiado pesado y denso en el sentido de tener que rellenar demasiados aspectos, pero dado que está en un formato Word, permite que cada profesor/centro lo adapte como estime oportuno. Sus características y estructura se recogen en las tablas 1 y 2.

¿CUÁLES SON SUS APARTADOS?	La red de formación de CPR de Zaragoza. Puede descargarse de la web www.competenciasbasicas.net
	Facilitar al profesorado el diseño, análisis, aplicación y evaluación de una tarea
	El cuaderno consta de dos partes: Plantilla con siete apartados, que suponen la secuencia lógica de una tarea Orientaciones explicativas y ejemplificaciones de cada uno de los apartados
	Pinchando en el título de cada apartado del formato accederás al mismo apartado de orientaciones donde tienes la explicación que te ayudará al diseño de la tarea
	Fundamentalmente es un documento orientativo para el análisis y la reflexión del docente (individual y/o grupal) Será considerado el principal documento de la para justificar la certificación Las tareas presentadas por el profesorado podrán ser difundidas y publicadas en la web

Tabla 1. Características del cuaderno de tareas.

APARTADO	DESCRIPCIÓN
1. Título de la tarea	Para que el alumno se enfrente a la **tarea** con motivación, en el título debe expresarse, con claridad, el **producto** que se quiere lograr —ha de ser **relevante—** y la **finalidad** que se pretende —ha de estar inserta en una **práctica social—**
2. Descripción de la propuesta de trabajo	Relación de actividades y ejercicios que profesorado y alumnado deben realizar para conseguir la tarea. Cómo vamos a organizarnos para hacer la tarea. Se señala el estímulo, orientaciones al alumnado, se indica lo que se va a evaluar…
3. Contexto de desarrollo	Se fijan cuatro contextos básicos (individual, escolar, familiar y comunitario), que ayudan a relacionar los aprendizajes con la vida cotidiana de los alumnos vinculando los mismos al entorno de los alumnos, tanto al social (familia, amigos, barrio, pueblo...), como al natural (entorno próximo, población, comunidad...) y al entorno cultural en el que el alumno se desenvuelve
4. Metodología, organización y recursos	Metodologías a utilizar en función de las actividades, espacios a utilizar, tiempos, agrupamientos…
5. Elementos del currículo asociados	A través de este apartado el docente debe contrastar su propuesta con el currículum de su área/ materia. Es fundamental que la tarea planteada sea integrada dentro de la programación de aula, por lo tanto, asociada a los objetivos, contenidos y, en especial, los criterios de evaluación del currículum oficial
6. Procesos cognitivos	Dichos procesos facilitan el diseño de actividades diversas asociadas a la tarea. El docente debe conocer dichos procesos e implementarlos a su planificación: comprender, aplicar, analizar, sintetizar, investigar, valorar, crear
7. Evaluación	El docente evaluará el conjunto de experiencias y vivencias de su propia actuación docente y la tarea propuesta a sus alumnos. El objetivo es tratar de evidenciar o constatar determinados aprendizajes del alumnado (unos y no otros), con la finalidad de juzgarlos. Los criterios de evaluación definirían qué aprendizajes, y no otros deben ser evaluados (a través de los ejercicios, actividades y especialmente tareas) y, por lo tanto, qué aprendizajes deberían suponer una prioridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Igualmente se deberán proponer los preceptivos procesos de apoyo, refuerzo y recuperación en virtud de la diversidad del alumnado.

Tabla 2. Estructura del cuaderno de tareas.

PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE COMPETENCIAS BÁSICAS. CURSO 2010/2011-2011/2012

CUADERNO DE TAREAS
COMPETENCIAS BÁSICAS

TITULO			
Tarea de nivel		Tarea interdisciplinar	
Tarea departamento/ciclo		Proyecto Integrado	

Centro educativo		Infantil		Primaria	Secundaria
CPR de referencia					
Autor/es					

Acotación temporal	Fecha inicio	
	Fecha Finalización	

Figura 8. Ficha del cuaderno de tareas.

5. Conclusiones: dificultades, oportunidades y perspectivas de futuro

5.1. Dificultades del plan

- Intervenir en la comisión de coordinación pedagógica.
- La temática del asesoramiento: el currículum.
- Excesiva «distancia» entre el asesoramiento recibido por D. José Moya y las necesidades de los asesores de la red.
- La complejidad de algunos materiales: cuaderno de tareas.
- Falta de concreción por áreas/materias.

- El plan se ha visto como un proyecto más dentro de los ofertados por la Administración.
- Falta de implicación y de coordinación con otros agentes educativos.
- Amenaza: continuidad de la «esencia del plan» en próximos cursos.
- Mayor exigencia y control en el seguimiento de los proyectos.
- Seguimiento desigual por los centros de las fases propuestas en el proyecto inicial.
- En el segundo año, cuando ha habido que empezar «a hacer, a aplicar», ha habido abandonos.

5.2. Oportunidades del plan

- Información completa sobre las competencias básicas.
- Cambio en el modelo de asesoramiento a centros.
- Presentación y secuenciación del plan a lo largo de los dos cursos.
- El objetivo del plan se ha logrado: el docente sabe qué son las competencias básicas, para qué sirven, cómo llevarlas a la práctica y cómo evaluarlas. Otra cosa bien distinta es que se trabaje sistemáticamente teniendo las competencias como referencia.
- Se han elaborado materiales para el aula: www.competenciasbasicas.net.
- Planteamiento del plan en equipo de cada CPR y provincial.
- Se ha iniciado una línea de asesoramiento válida para otros programas.
- Impulso a la modalidad formativa de proyectos de centro aunque haya poco hábito de proyectos de centro.

- Docentes más activos en su formación.
- Flexibilidad y posibilidades de agrupamientos formativos y de horario.
- Posibilidad de generar debate y foros de discusión entre el profesorado del centro (comisión de coordinación pedagógica, claustro, equipos de nivel, reuniones de tutores)
- Potenciación de los proyectos interdiscplinares.

Los planes formativos no son suficientes por sí mismos para modificar los hábitos en un contexto laboral de libertad profesional y voluntariedad. El plan ha permitido al profesorado conocer el tema de las competencias básicas. Se aprende por necesidad, por obligación o por motivación, y esas premisas no se cumplen en la mayoría del profesorado. La implementación en las aulas no depende exclusivamente de los centros de profesores.

El modelo de asesoramiento practicado con el tema de las competencias básicas puede ser igualmente válido para el asesoramiento en cualquier otro tema. Mejorará si establecemos un procedimiento concreto que regule rigurosamente las responsabilidades que asumen los centros de profesores y los centros educativos.

El Plan ha mejorado la autoestima de muchos asesores y la entrada del CPR en la CCP de los centros la consideramos un salto cualitativo significativo.

El plan se diseñó para dos años vista y su necesaria continuidad debería enmarcarse en los planes de mejora de los centros surgidos del análisis de resultados de las evaluaciones de diagnóstico y de las memorias anuales.

La legislación vigente, y experiencias como las llevadas a cabo en la provincia de Zaragoza con la excusa de las competencias básicas, argumentan la necesidad de establecer medidas para favorecer dinámicas de mejora integral de los centros.

En primer lugar, desde la Administración educativa se debe procurar una política educativa que tienda a orientar a los centros a proyectos integrados de mejora permanente (que recojan los planes de mejora y todos los programas en los que el centro participa). Este hecho requerirá revisar la multitud de convocatorias que se ofrecen a los centros, con el fin de aunar los esfuerzos de los docentes que los integran. Se debería evitar que algunas de las convocatorias ofertadas supongan simplemente un reclamo económico exento de utilidad para el cambio hacia la mejora de la enseñanza del alumnado. Este hecho provoca que haya centros participando en varios proyectos que dependen exclusivamente del interés particular de un docente (o pequeño grupo de docentes). La dependencia hacia ese docente es tal que, si dicha persona decide cambiar de centro, el proyecto suele desaparecer.

Ante esta dinámica se hace difícil que el centro evolucione y mejore sobre su propio proyecto contextualizado. Siempre estará supeditado a «rachas educativas», atendiendo al tipo de docentes que componen el claustro y su posible implicación. Teniendo en cuenta que la propia Administración favorece el derecho del funcionario docente a la movilidad, igualmente debería favorecer y garantizar que dicha movilidad no suponga un lastre para la mejora continua de los centros. Un centro no puede redefinirse cada curso empezando de cero.

Una posibilidad de paliar esta situación sería la constitución de **proyectos de centro** que preservaran, independientemente de la posible movilidad de los docentes del claustro, la mejora del mismo curso tras curso. Los proyectos de centro deberían ser la modalidad formativa preferente y prioritaria para la Administración

educativa. Estos deberían tener la cobertura formativa y económica necesaria para ser llevados a cabo con garantías de éxito.

En segundo lugar, los equipos directivos deberían **integrar** en sus proyectos de dirección, a cuatro años vista, su propio proyecto integrado de formación asociado a la mejora del centro. Dicho proyecto sería planteado contextualizadamente a partir de las necesidades propias del centro y las líneas prioritarias formativas marcadas desde la Administración. En dicho proyecto se debería implicar la totalidad del centro, especialmente a través de sus órganos colegiados y de coordinación docente (especialmente la CCP y las reuniones de equipo docente de nivel o ciclo). La dirección de los centros educativos debería articular las medidas organizativas, de gestión y pedagógicas necesarias para el correcto desarrollo del proyecto de mejora. Estos objetivos serán asumidos por el claustro de profesores y tendrán como finalidad la mejora de la situación definida por la dirección del centro y el consejo escolar.

En tercer lugar, **la inspección educativa, el servicio de orientación y la red de formación tendrían un papel relevante en el asesoramiento del desarrollo de dicho proyecto**. Estos agentes deberán tener acceso facilitado a los órganos de coordinación. Además, tanto la definición, seguimiento y evaluación del proyecto de mejora por parte de la dirección de los centros, como la participación activa del profesorado del centro en dicho proyecto, deberían ser supervisados y evaluados por parte de la inspección educativa (Título VI LOE).

En cuarto lugar, cualquier proyecto de centro que aspire a ser útil y a propiciar una mejora en la organización, gestión y aspectos pedagógicos del propio centro, debería contar con la participación de la comunidad educativa, especialmente de las familias.

6. Anexo. Convocatoria de proyectos de formación de centros en competencias básicas, curso 2008/2009

El Servicio Provincial de Zaragoza del Departamento de Educación Cultura y Deporte del Gobierno de Aragón en Zaragoza convoca **Proyectos de Formación en Centros en Competencias Básicas para el curso 2008/2009.**

Los proyectos de formación en centros deben contribuir a lograr un plan de formación permanente del profesorado que suponga una mejora cualitativa de la enseñanza. Son instrumentos básicos para la autonomía de los centros porque:

• Surgen del profesorado.

• Favorecen la labor de equipos de profesorado de un mismo centro docente.

• Dan respuesta a situaciones específicas de cada centro docente.

BASES DE LA CONVOCATORIA

Apartado I. **Destinatarios y requisitos**

1. Podrán participar en esta convocatoria los centros docentes públicos, que impartan enseñanzas de niveles anteriores a la Universidad y que se encuentren en el ámbito territorial de gestión del Servicio Provincial de Educación, Cultura y Deporte de Zaragoza.

2. El Profesorado solicitante estará constituido, como mínimo, por los miembros que integran la Comisión de Coordinación Pedagógica y el Equipo Directivo.

3. Los proyectos solicitados por los centros docentes deberán cumplir los requisitos siguientes:

a) La propuesta será avalada por el Director del Centro, aprobada por el Claustro y el Consejo Escolar deberá ser informado de la misma.

b) El tiempo previsto para su desarrollo estará comprendido entre veinte y sesenta horas.

c) Todo proyecto podrá tener una o dos personas que actuarán como coordinadores internos (al menos una de ellas deberá ser un miembro del equipo directivo).

El número de coordinadores estará en función del número de participantes y de las características del proyecto y asumirán las funciones siguientes:

- Coordinación y dinamización del trabajo programado sobre Competencias Básicas.
- Propuesta de distribución de los recursos económicos asignados.
- Elaborar el acta correspondiente de cada sesión formativa y el control de la participación de cada docente en el proyecto, dando fe del modo en que esta se realiza.
- Relaciones con el exterior (instituciones de formación, administración, etc.), representando al equipo docente participante en el proyecto.
- Presentación de los informes que se requieran.

Para el desarrollo de estas funciones contarán con la colaboración de un asesor/a del CPR al que está adscrito el centro.

El equipo directivo del centro incluirá el proyecto en la Programación General Anual y procurará que, dentro de la organización horaria del centro y siguiendo las instrucciones de principio de curso, los coordinadores y el profesorado participante cuenten con el tiempo necesario para llevar a cabo sus objetivos.

Además, al finalizar la actividad, hará la propuesta de certificaciones al CPR de su ámbito.

Apartado II. **Compromiso del Centro: características del proyecto**

4. Aquellos Centros Educativos que soliciten el Proyecto de Formación en Centros deberán organizarse en torno a la aproximación de los procesos de enseñanza aprendizaje a través de competencias básicas.

5. El proyecto definirá de forma concreta y clara qué se quiere hacer, cómo se va a hacer, qué tiempos se van a dedicar (incluyendo las sesiones de CCP necesarias), el contenido de las sesiones de trabajo presenciales, el contenido de los tiempos no presenciales, la organización del profesorado participante en gran grupo, pequeños grupos, ciclos, departamentos… el producto final que se espera, la asesoría externa necesaria, certificación solicitada y presupuesto imprescindible.

6. Las sesiones de CCP, a las que podrá asistir el asesor de formación y/o inspector de referencia del Centro, se destinarán al trabajo en Competencias Básicas. En concreto se desarrollará:

- Primer trimestre (2 sesiones): Presentación del discurso de competencias y su material básico para la relación con los elementos del currículo. **Descripción de la tarea de aula** como clave para la adquisición

de competencias con ejemplificaciones de tareas bien y mal formuladas.

- Segundo trimestre (2 sesiones): Presentación del tipo de tareas que pueden formularse para el enriquecimiento de la actividad en las aulas, ejemplificaciones de tareas específicas de área y tareas comunes para la integración del currículo. **La programación** por CCBB.
- Tercer trimestre (2 sesiones): Presentación de la relación entre tareas y modelos de enseñanza/metodología, así como propuesta para **la evaluación** de tareas por competencias básicas. Ejemplificaciones para su desarrollo.

Apartado III. **Compromiso del CPR**

7. El Centro de Profesores y Recursos que corresponda ofrecerá apoyo y asesoramiento para el diseño de los Proyectos de Formación en Centros a los centros de su ámbito que lo soliciten.

8. Para el desarrollo de los Proyectos de Formación en Centros, los Centros de Profesores y de Recursos realizarán las siguientes tareas de apoyo, asesoramiento, seguimiento y evaluación:

a) Asistir a las reuniones de la Comisión de Coordinación Pedagógica (en especial a aquellas destinadas a trabajar el PFC en CCBB), departamentos didácticos y/o de ciclo.

b) Colaborar con los miembros del grupo o equipo de profesores que desarrollen el proyecto.

c) Planificar las estrategias de intervención y seguimiento del trabajo en Competencias Básicas aplicado al aula.

d) Realizar el seguimiento y evaluación de cada proyecto.

e) Gestionar la asignación económica y demás recursos.

f) Expedir los certificados de participación en la actividad.

9. La gestión económica de los proyectos seleccionados se realizará por los Centros de Profesores y de Recursos, con cargo a sus presupuestos. Serán conceptos justificables los siguientes:

a) Gastos por docencia.

b) Adquisición de material. El material inventariable adquirido con cargo a dicho presupuesto deberá ser inventariado en el Centro de Profesores y de Recursos y será devuelto a este una vez finalizada la actividad.

c) Gastos derivados por reprografía y material fungible.

d) Desplazamientos. Solo cuando sean necesarios para el desarrollo de alguna actividad propuesta y con los permisos reglamentarios.

Apartado IV. **Plazos**

10. En primer lugar, los Centros que deseen elaborar un PFC en Competencias Básicas deberán presentar (a través de su coordinador/es) la solicitud de participación (ver anexo I), antes del 30 de junio de 2008 en el Centro de Profesores y de Recursos a cuya demarcación pertenezca el centro docente.

11. Posteriormente, el coordinador del proyecto dispondrá de plazo hasta el 10 de octubre de 2008 para adjuntar:

a) Fotocopia de la solicitud (anexo I) presentada antes del 30 de junio de 2008.

b) Certificación del Secretario del Centro, con el visto bueno del Director, acreditativa de la aprobación del proyecto por la CCP y el Claustro de profesores.

c) Relación de participantes ajustada al modelo que se recoge como anexo II.

d) PFC en Competencias Básicas (anexo III).

12. El plazo de solicitud y entrega de documentación (anexo I, II, III) de los Proyectos de Formación en Centros en Competencias Básicas finalizará el día 10 de octubre de 2008

13. Antes del día 31 de mayo de 2009, el centro docente, a través del coordinador del proyecto, presentará al Centro de Profesores y de Recursos la memoria final de la actividad (de acuerdo con el guión del anexo IV) y la propuesta de certificaciones firmada por el Director.

Apartado V. **Selección de proyectos**

14. Finalizado el plazo de admisión de solicitudes, y en un plazo máximo de 20 días, el Consejo del Centro de Profesores y de Recursos publicará a través de su web el listado de Centros que, cumpliendo los requisitos anteriores, comenzarán a trabajar sobre dicho PFC en Competencias Básicas. Además, se informará por escrito a los Centros sobre las condiciones de participación.

Dicho Consejo tendrá la facultad de introducir modificaciones en los proyectos en lo relativo al número de créditos de formación y al presupuesto, contando con el informe emitido por el Equipo Pedagógico del Centro de Profesores y de Recursos.

Los proyectos aprobados tendrán la consideración de actuaciones prioritarias en el Plan de trabajo del CPR por lo que se garantizará el apoyo y asesoramiento necesarios.

Apartado VI. Certificación

Ante los informes recibidos por el asesor del CPR y teniendo en cuenta lo aportado en la Memoria final del PFC en competencias básicas, el Consejo del Centro de Profesores y de Recursos determinará los proyectos que son acreedores de certificación positiva así como el número de horas a certificar a sus participantes y expedirá los certificados correspondientes.

Zaragoza, a 25 de abril de 2008

La Directora Provincial.—Ana Isabel Ayala Sender.

PLAN PROVINCIAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ZARAGOZA

Intervenciones educativas integrales

Antonio Blanca Pérez

Resumen:

La educación sobre competencias claves es una piedra angular de nuestro sistema educativo y el trabajo prioritario de nuestros centros en la actualidad. ¿Es esta una tarea que las escuelas deberían realizar en solitario o necesitaríamos ampliar los agentes participantes? En las décadas pasadas se han aprobado una serie de leyes escolares con el objetivo de dar respuesta a los nuevos desafíos sociales. Esta legislación ha intentado ordenar y transformar la realidad de la escuela, pero ha sido incapaz de implicar al resto de sectores sociales. Si aceptamos que la sociedad donde se ubica la escuela debería intervenir en el hecho educativo, una nueva legislación, no solo escolar, es necesaria. Esta nueva legislación debería interpretar y tener en cuenta las responsabilidades de todos los sectores sociales implicados. Si el desafío educativo es no solo ayudar a los ciudadanos a desarrollar sus capacidades potenciales, sino ayudarles a desarrollar su nivel de competencia en diversos campos personales y profesionales, sería lógico pensar que estas competencias deberían ser ejercidas en, con y desde la propia sociedad a la que pertenecen. Por esta razón se propone la elaboración de una normativa que sea capaz de organizar la participación de todos los agentes implicados, no solo educativos, sino también sociales, culturales, asistenciales, terapéuticos, sanitarios, laborales, etc. Esta propuesta podría llevarse a cabo mediante la creación y puesta en marcha de redes educativas integrales con capacidad de intervención real en el proceso educativo, desde diversas ópticas, en el diseño, planificación, puesta en práctica y evaluación de acciones educativas dentro de la comunidad.

Palabras clave:

competencias básicas, modelo educativo, formación permanente del profesorado.

1. Introducción

El progreso científico y tecnológico, especialmente en la industria de las comunicaciones, ha promovido la integración y la cooperación internacional, pero también ha intensificado la competitividad internacional. Con el fin de dar respuestas rápidas a los retos de este nuevo orden económico, al tiempo que salvaguardar y mejorar sus niveles sociales, los países europeos han reconocido al conocimiento como su recurso más valioso para promover el crecimiento económico.

Existe una preocupación creciente en los países europeos para que sus ciudadanos identifiquen los conocimientos, las destrezas, competencias y actitudes que les permitirán tener un papel activo en esta sociedad regida por el conocimiento. Otra preocupación es el impacto que las competencias clave ejercen sobre la justicia social y económica.

En España, se han promulgado tres leyes educativas fundamentales (LGEFRE de 1970, LOGSE de 1990 y LOE de 2006), entre otras, de hondo calado social y profesional. En cada una de ellas ha existido la intención de los diferentes gobiernos promotores de las mismas de acomodar el sistema educativo español a las demandas sociales del momento. Pero han sido, todas ellas, leyes que han afectado al ámbito exclusivamente escolar, es decir, se han buscado soluciones a los retos y problemas de las escuelas desde la propia escuela.

Cuando el saber, el conocimiento y el aprendizaje ya no están exclusivamente en las aulas, cuando los problemas y las soluciones a los mismos ya no se circunscriben a las cuatro paredes de los centros educativos, cuando la democratización de las estructuras de participación social se ha incorporado a la tarea de la educación, se hacen imprescindibles medidas educativas que afecten no solo a los agentes escolares

(alumnado y profesorado), sino que inviten a la participación en dicha búsqueda de soluciones al resto de la comunidad: administración local, agentes culturales, de participación ciudadana, social, asistencial, médica, empresarial, etc. Hoy en día, el acceso a la información se produce desde nuestros propios hogares a través de las tecnologías de la información y la comunicación, las lecturas, los medios de comunicación de masas, siendo el individuo el protagonista principal de su elección, superando con creces cualquier oferta que pueda recibir desde los propios centros educativos.

Es necesaria la transformación profunda de las estructuras educativas de nuestro país, no podemos continuar formando ciudadanos del siglo XXI, en centros del siglo XX, con profesorado del XIX.

La promulgación de la primera ley educativa, no escolar, podría suponer una señal de avance en la búsqueda de las soluciones a los problemas que, actualmente, se detectan en nuestro sistema educativo.

2. La educación en España

2.1. Educar en contenidos (Ley de 1970)

Cuando, a finales de la década de 1960, los movimientos políticos, sociales y culturales provenientes de Europa empujan al gobierno español a iniciar procesos de apertura de sus estructuras, la educación no podía quedar al margen.

Como elemento esencial de cohesión social y transmisor de ideologías, el Ministerio de Educación pone en marcha una ley que, con carácter general, pretende ordenar todo el sistema, contemplando reformas estructurales que afectaban al profesorado, al alumnado, a los centros y al régimen de los mismos, así como un compromiso claro de financiación.

Se pretende con ella atajar el escandaloso porcentaje de analfabetismo de la población rural, introduciendo medidas de ayudas económicas al alumnado proveniente de familias pobres. Esencialmente, se trata de dotar al alumnado de unos conocimientos curriculares y culturales básicos que, aunque intentan superar el modelo memorístico, imperante en las escuelas, no lo consigue del todo[1]. Se trataba, sobre todo, de atajar el analfabetismo y de dotar de unos conocimientos básicos a la gran mayoría de nuestra sociedad, intentando alcanzar los umbrales mínimos de acceso de la población a una educación secundaria y universitaria.

1. Objetivos de la Ley de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa de 1970:

«Artículo primero. Son fines de la educación en todos sus niveles y modalidades:

Uno. La formación humana integral, el desarrollo armónico de la personalidad y la preparación para el ejercicio responsable de la libertad, inspirados en el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias; la integración y promoción social y el fomento del espíritu de convivencia; todo ello de conformidad con lo establecido en los principios del Movimiento Nacional y demás leyes fundamentales del Reino.

Dos. La adquisición de hábitos de estudios y trabajo y la capacitación para el ejercicio de actividades profesionales que permitan impulsar y acrecentar el desarrollo social, cultural, científico y económico del país.

Tres. La incorporación de las peculiaridades regionales, que enriquecen la unidad y el patrimonio cultural de España, así como el fomento del espíritu de comprensión y de cooperación internacional.

Artículo segundo.

Uno. Todos los españoles, de conformidad con lo establecido en la declaración novena de la Ley de principios del Movimiento Nacional y el artículo quinto del Fuero de los Españoles, tienen derecho a recibir y el Estado el deber de proporcionar una educación general y una formación profesional que, de acuerdo con los fines establecidos en el artículo anterior, les capacite para el desempeño de una tarea útil para la sociedad y para sí mismos.»

2.2. Educar en capacidades (Ley de 1990)

Consolidada ya la democracia, con un proceso de integración en Europa, España necesita una respuesta educativa adecuada a estos retos. En octubre del año 1990, se promulga la LOGSE, que, al igual que la anterior Ley General de Educación, intenta dar respuesta a la nueva situación sociopolítica que vive nuestro país en esos años.

En el ámbito educativo, conseguida ya una fase de universalización de los conocimientos básicos entre la población en edad escolar, surge la necesidad de renovar tanto la intención de los aprendizajes como la manera de llevar a cabo el proceso de enseñanza.

Así se propugna, de una parte, la necesidad de que los conocimientos no sean las únicas herramientas con las que se dota al alumnado, sino que también, en su bagaje curricular exista una cierta carga axiológica y procedimental, como utilidades básicas; de otra, la intención de que lo aprendido sirva para dotar a ese alumnado de unas capacidades que puedan permitirle un cierto grado de desarrollo personal autónomo.

Se invita al profesorado a iniciar procesos de reflexión y revisión de sus métodos pedagógicos, sus proyectos educativos y sus propuestas curriculares de aula, adaptándola a los postulados de las corrientes psicológicas y pedagógicas de referencia en el momento.

Simplificando el mensaje, podemos decir que se hace un propuesta pedagógica innovadora que, alejándose de los modelos conductistas, se trabaje más desde un enfoque constructivista, en el que el alumnado pasa a ser el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje, el profesorado un «facilitador» de dicho proceso y el contexto educativo el elemento determinante a la hora de realizar la propuesta curricular correspondiente a cada centro educativo.

2.3. Educar en competencias (Ley de 2006)

En el año 2006 es aprobada y promulgada la LOE. Esta nueva ley contempla un aspecto novedoso y diferencial: la visión y el tratamiento normativo, explícito e implícito, del hecho europeo.

Las políticas de convergencia europea en materia educativa, recogida en el pacto de Lisboa de 2009[2], muestran unas líneas maestras que los Estados miembros deben de intentar recoger en sus respectivas normativas educativas.

Los informes PISA[3] , realizados en 2003 y 2006, vienen a señalar que ni en matemáticas ni en ciencia ni en lectura, los alumnos españoles de 15 años (secundaria obligatoria) logran alcanzar la media de conocimientos de los países desarrollados. Su nivel se sitúa entre los peores, hasta el punto de que más de un 20 por ciento ni siquiera es capaz de superar ejercicios básicos en dichas materias. Tampoco corre mejor suerte el nivel de excelencia, uno de los más bajos de Europa. Así lo demuestra el Informe PISA 2003 que, mediante 275.000 pruebas directas a estudiantes realizadas en los propios centros, compara los resultados educativos de los países de la OCDE. A la cabeza de la clasificación se sitúan, con diferencia, Corea del Sur, Japón y Finlandia[4].

No pretendo entrar en el análisis de los resultados de estos u otros informes sobre los resultados académicos o escolares de nuestro sistema educativo, no es el objeto de este artículo, pero sí pretendo focalizar la atención sobre el hecho de que las decisiones políticas en materia educativa se desarrollan, cada vez más, dentro del marco de la OCDE, del entorno UE en nuestro caso.

2. http://europa.eu/lisbon_treaty/glance/index_es.htm.

3. The OECD Programme for International Student Assessment (PISA).

4. http://www.stecyl.es/prensa/041207_ag_informe_PISA_2003.htm.

¿Cuál es, entonces, el modelo propugnado? Un modelo basado en la dotación a cada individuo, independientemente de sus condiciones personales, sociales, económicas o ideológicas, de unas competencias personales y profesionales que le hagan resolver con garantía de éxito personal y profesional los retos que se les puedan presentar en el futuro. Estos retos están muy ligados a los retos del mundo laboral.

Ya no se trata de dotar al alumnado de ciertas capacidades, sino de competencias que muestren, que les muestren, que las capacidades adquiridas están siendo empleadas en la resolución de un determinado proyecto o reto. Para poder poner en marcha todo el potencial de competencia profesional, es necesario un determinado marco social, que sirva de contexto y de agente comprobante de las propuestas realizadas. Se trata, pues, de avanzar en el modelo constructivista de la década de 1990, y caminar hacia un modelo basado en la comunicación e interacción con los demás, asumiendo los retos que puedan presentarse como oportunidades privilegiadas de conocimiento.

2.4. Del conocimiento a la competencia

El Diccionario Inglés de Oxford[5] define el conocimiento como «el hecho de saber una cosa, estado, etc., o persona». Define la destreza como el «conocimiento de saber cómo hacer una cosa en especial».

La literatura sobre el tema también menciona el «saber qué» para el conocimiento de hechos o información y al «saber cómo» para los conocimientos operacionales o destrezas.

Lundvall y Johnson (1994)[6] distinguen cuatro tipos de conocimiento importantes para la economía basada en el conocimiento: el saber qué, el saber por qué, el saber cómo y el saber quién. El primero se refiere

5. *The Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principies*. Oxford: Oxford University Press, 1973.

6. Johnson, B. y Lundvall, B.Å. (1994). Sistemas nacionales de innovación y aprendizaje institucional. *Comercio Exterior,* 44, 695-704.

al conocimiento de hechos codificables que se transmite fácilmente. El segundo está relacionado con la comprensión científica y con el impacto de la ciencia en la humanidad. El tercero es la capacidad de llevar a cabo ciertas tareas. Finalmente, el cuarto se refiere a conocer qué personas poseen el necesario «saber qué», «saber por qué» y «saber cómo».

Si en la Ley de 1970 había una gran preocupación por el «qué», en la de 1990 por el «cómo», en esta, la de 2006, existe una verdadera inquietud, por el «cuánto».

3. Educar en competencias. Labor social

3.1. Concepto de competencia

Ser competente es utilizar los recursos necesarios para poder resolver satisfactoriamente un reto en un contexto y un tiempo concreto. La competencia no es equivalente a la inteligencia o a la sabiduría, sino a la habilidad. Por ejemplo, una persona extremadamente inteligente puede aprenderse todos los manuales de fabricación de un caza de combate, puede memorizar pormenorizadamente las instrucciones de manejo y funcionamiento del aparato y, sin embargo, ser incapaz de hacer volar un avión de estas características.

Ya no basta con poseer unos conocimientos determinados, ni siquiera con haber desarrollado capacidades, ahora se requiere al ciudadano que demuestre su nivel de competencia en el momento de afrontar una situación problemática, eligiendo para ello la respuesta más eficaz.

Pero el grado de requerimiento va más allá. Vivimos en un mundo global, condenado a entenderse y a cooperar, en el que los cambios aparecen con una velocidad hasta ahora desconocida. Cambios que no solo pertenecen al ámbito cultural, político o económico, sino que afecta sobre todo a la ciencia, la investigación

y la innovación. La era de la comunicación global está aquí y ha llegado para quedarse: «Esto no ha hecho más que comenzar».

Estas nuevas estructuras de comunicación planetaria, de intercambios de información, de colaboración entre diferentes países, culturas y economías, suponen nuevos retos ciudadanos que solicitan respuestas globales.

La educación ha sobrepasado, ha desbordado, a la escuela. Ya no está únicamente en ella, y el ciudadano tiene que tener las herramientas necesarias para poder iniciar un proceso continuo de formación personal y profesional que le permitan ser feliz. Se trata de alcanzar un nivel adecuado de competencia personal y profesional ajustado, que se lo permita.

Pero no hay que ser ingenuos. No todos los ciudadanos están en situación de alcanzar ese nivel de competencia frente a los retos del presente y del futuro. De ahí que los gobiernos mundiales encarguen, a los organismos correspondientes, estudios sobre cuál debe ser el itinerario a seguir para conseguir una dotación básica competencial de todas las personas.

3.2. Nivel básico de la competencia

El hecho de llegar a acuerdos entre diversos países en materia educativa ya es importante en sí mismo. En este sentido, todos los países de la UE han conseguido algo tremendamente difícil, tan difícil que ni siquiera lo hemos podido conseguir en España: llegar a un acuerdo sobre lo que es básico en materia educativa (sea esto una conducta, un comportamiento, una capacidad o un conocimiento).

Siguiendo al profesor José Moya Otero, en educación, para que algo sea básico, debe cumplir tres condiciones[7]:

- Tiene que estar al alcance de la mayoría. Este argumento supone el destierro de la función selectiva de la enseñanza, ya que si el objetivo es dotar al ciudadano de una educación básica, no parece entenderse cómo a estos niveles se puede segregar por cuestiones evaluadoras a aquellos que no la alcanzan, cuando esto es un imperativo legal.

- Tiene que ser común a nuestro ámbitos vitales, tiene que servir para desempeñar las funciones personales y profesionales necesarias en la sociedad actual. En este sentido, son muchas las voces provenientes desde el mundo de la sociología, la psicología, la filosofía, etc., que vienen reclamando unas señas de identidad bien definidas. España ha superado traumas sociales muy difíciles: Guerra Civil, dictadura… Se ha incorporando al mundo occidental con una democracia que sirve de ejemplo a países con deseos democráticos, ha incorporado a su estructura un sistema político de reconocimiento del hecho diferencial, ha acogido a una cantidad importante de personas inmigrantes, renovación de las leyes de mercado, cambios en la industria... Con esta situación, se reclama una clarificación de cuáles son las normas básicas de convivencia, de participación ciudadana y de formación profesional y laboral.

- Tiene que ayudar a seguir aprendiendo. El tercer requisito es aquel que alude a la necesidad de incorporar a los aprendizajes, la herramienta necesaria para prescindir del carácter final de los mismos. El reto consiste en dotar a nuestro alumnado de las herramientas necesarias que le permitan seguir aprendiendo y formándose de manera autónoma.

7. José Moya Otero. *Conferencia CEP de Motril sobre competencias básicas*. En http://www.youtube.com/watch?v=oH-B-m7jCQ0.

Los cambios, como argumentábamos antes, van demasiado rápido. Los retos de hoy son superados a una gran velocidad y nuevos retos vuelven a surgir. La calle no es la misma de la que vivimos en un pasado reciente, el saber ya no está solo en las aulas, las empresas no buscan un perfil de empleado rígido. Tenemos que adaptarnos a nuevas situaciones sociales, educativas y laborales, desde la perspectiva de la adaptación y la colaboración con los demás.

Se trata, pues, de dotar a toda la ciudadanía de una formación básica en determinadas competencias que les permitan incorporarse a la vida adulta con unas garantías de participación, pertenencia y bienestar social adecuados. Para ello el Estado deberá realizar el esfuerzo necesario para conseguir el principio de equidad propugnado en sus leyes.

3.3. Las competencias básicas

A finales de la década de 1990, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) encargó el proyecto denominado DeSeCo (*Definition and Selection of Competencies*). Su objetivo, proporcionar un marco conceptual sólido que estableciese los objetivos a alcanzar por cualquier sistema educativo que pretenda fomentar la educación a lo largo de toda la vida.

¿Qué competencias personales se consideraban imprescindibles para poder afrontar los retos de la sociedad del S. XXI? DeSeCo estableció tres categorías de competencias:

- Interacción social en grupos heterogéneos.
- Autonomía.
- Uso interactivo de diferentes herramientas.

Estos tres bloques constituyen el núcleo del marco conceptual del informe final del proyecto publicado bajo el título *Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society*[8].

¿Qué y cuáles son estas competencias?

Según las define el informe DeSeCo: «Una competencia es la capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos [...], motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y comportamentales que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de una manera eficaz»[9].

Las competencias son, pues, un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes «relevantes para afrontar determinadas situaciones y problemas», y transferible.

El informe DeSeCo establece ocho competencias claves:

- Comunicación en lengua materna.
- Comunicación en una lengua extranjera.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.

8. *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*, por Rychen, Dominique Simone y Salganik, Laura Hersh (Eds.).
9. OCDE, proyecto DeSeCo, 2002, pág. 8.

- Aprender a aprender.
- Competencias interpersonales y cívicas.
- Espíritu emprendedor.
- Expresión cultural.

Los diferentes sistemas educativos asumen las conclusiones de la OCDE y la Comisión Europea e integran este paquete de competencias en sus currículum. Para acercar el sistema educativo español a las exigencias internacionales, España introduce, mediante la Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, las denominadas *competencias básicas* incorporándolas al currículum, en un anexo normativo, como otro más de sus elementos, junto con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación.

3.4. Ámbitos de los aprendizajes

Esta incorporación tiene como finalidad integrar los diferentes aprendizajes: los *formales*, *los informales*, y los *no formales,* con los aprendizajes correspondientes a las diferentes áreas del currículum.

En palabras de la comisaria europea María Barreiro, el concepto de aprendizaje permanente ha pasado a ocupar hoy día un lugar prominente en el ámbito de la educación, y la UE le está prestando una especial atención.

La Comisión Europea subrayó recientemente la complementariedad de los aprendizajes formal, no formal e informal en este contexto, y en su comunicación «Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente» ofrece las siguientes definiciones, que siguen el modelo clásico:

Aprendizaje formal [*formal learning*]: aprendizaje ofrecido normalmente por un centro de educación o formación, con carácter estructurado (según objetivos didácticos, duración o soporte) y que concluye con una certificación. El aprendizaje formal es intencional desde la perspectiva del alumno.

Aprendizaje informal [*informal learning*]: aprendizaje que se obtiene en las actividades de la vida cotidiana relacionadas con el trabajo, la familia o el ocio. No está estructurado (en objetivos didácticos, duración ni soporte) y normalmente no conduce a una certificación. El aprendizaje informal puede ser intencional pero, en la mayoría de los casos, no lo es (es fortuito o aleatorio).

Aprendizaje no formal [*non-formal learning*]: aprendizaje que no es ofrecido por un centro de educación o formación y normalmente no conduce a una certificación. No obstante, tiene carácter estructurado (en objetivos didácticos, duración o soporte). El aprendizaje no formal es intencional desde la perspectiva del alumno».

Es evidente que estos conceptos se solapan a veces con otros que han venido utilizándose en diversas épocas en los ámbitos nacionales. En el caso español, podemos citar como ejemplo la tradicional distinción, todavía vigente, entre enseñanza reglada y no reglada, que en ciertos aspectos coincidiría con la formal y la no formal. Pero lo que nos interesa sobre todo desde el punto de vista de la traducción es el hecho de que todos estos conceptos surgen en un contexto concreto y se utilizan hoy día en un marco teórico y con unas connotaciones determinadas. Para utilizar en cada caso la terminología adecuada, hay que tener muy en cuenta, pues, el contexto de que se trata[10].

10. http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/84/pyc841_es.htm#fn3.

Si, como indica la Comisión Europea, los aprendizajes se producen en tres ámbitos perfectamente diferenciados, existe una necesidad real de complementar dicho ámbitos. Poco a poco van surgiendo experiencias de prácticas educativas en las que los centros van propiciando la participación de familias, ONG, centros culturales de barrio, etc., en el desarrollo del trabajo colaborativo del proyecto educativo del centro.

El establecimiento de planes de trabajo de determinadas competencias presentes en el ámbito familiar, las experiencias de mediadores sociales en centros de Secundaria, proyectos de recuperación de espacios en las barriadas, etc., van surgiendo en nuestros centros educativos ya que, conscientes de la complejidad de la tarea, han encontrado en la colaboración una herramienta satisfactoria que les están permitiendo alcanzar unos objetivos deseados por todos.

De acuerdo con la propuesta mencionada anteriormente, el currículum español introduce ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.

2. Competencia matemática.

3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.

4. Tratamiento de la información y competencia digital.

5. Competencia social y ciudadana.

6. Competencia cultural y artística.

7. Competencia para aprender a aprender.

8. Autonomía e iniciativa personal.

¿Cómo se relacionan estas competencias con las diferentes áreas de conocimiento? Cada área de conocimiento debe plantearse su contribución a las «competencias básicas», tanto aquellas con las cuales está directamente relacionada, como con el resto. Es decir, las competencias básicas deben ser un aporte para el desarrollo curricular en todas las áreas.

4. Conectando redes

4.1. Estableciendo redes educativas integrales. Un nuevo reto educativo

La Administración debería realizar el esfuerzo político necesario para que, dentro de la «autonomía pedagógica» de los centros educativos, hubiese canales, tiempos y espacios de participación regulados, que permitiesen la participación y colaboración de otros agentes sociales, no necesariamente escolares, implicados en cada uno de estos aprendizajes o ambientes. Sin olvidar las experiencias que van surgiendo en los últimos años en diversas comunidades educativas de nuestro país, es necesario establecer un marco normativo que regule dicha participación. Pero la participación requiere formación, tanto del profesorado como del resto de los agentes sociales llamados a colaborar.

No se trata de de intervenir solo en aquellos contextos que presenten dificultades organizativas, de convivencia o resultados académicos, sino de regular los procesos de participación en todos y cada uno de los centros educativos que lo requieran.

4.2. Diseño y planificación

Debemos partir de la realidad y del contexto del centro educativo. Cada centro pertenece a un contexto determinado: se encuentra en un espacio arquitectónico determinado, con unos servicios sociales, culturales, asistenciales y sanitarios determinados. Ni los claustros de profesores son iguales, ni el alumnado tiene las mismas características personales y ambientales, ni las familias asumen su responsabilidad con la misma decisión, ni con expectativas similares.

Si tomamos el centro educativo como eje central de las intervenciones, este debería ser el organismo que unificase y aglutinara las propuestas de intervención del resto de «ambientes».

Para ello, deben explicitarse de manera conjunta qué tipo de compromisos serían necesarios asumir para conseguir el mayor nivel de desarrollo de las competencias en el alumnado. Una reunión propiciada desde el propio centro educativo, coordinada por el equipo directivo del mismo y con presencia de todos los agentes implicados en el centro (servicios de apoyo externo al mismo), en la que se fijasen los objetivos educativos a conseguir durante ese curso escolar. Fijados estos, se deberían indicar las responsabilidades de cada ámbito con presencia en el proyecto y las actuaciones propuestas para la consecución de los mismos. El siguiente momento de este proceso sería aquel que recogiese las revisiones trimestrales del grado de cumplimiento de responsabilidades y del grado de desarrollo de estos objetivos. Finalmente se procedería a la elaboración de un informe o memoria final que recoja los logros conseguidos, las carencias detectadas y las medidas correctoras propuestas para el próximo curso.

4.3. Participación ciudadana

En muchas ocasiones, se ha comentado el hecho de que el desarrollo de determinados proyectos o planes educativos hayan estado en manos del voluntarismo o el oportunismo de determinados equipos directivos o claustro de profesorado y en otras, por el contrario, centros educativos han sido condenados al ostracismo por la laxitud pedagógica de sus componentes. Esta es una realidad que debe cambiar llamativamente. Si queremos realizar intervenciones educativas integrales, debemos fijar, de manera clara, los espacios y tiempos en los que se van a realizar las mismas.

Los aprendizajes, como hemos visto en apartados anteriores, no solo se dan en ambientes escolares, sino que continúan más allá de sus límites. ¿Cómo incorporar entonces esos aprendizajes a la propuesta educativa de nuestro alumnado?

La propuesta es la siguiente. Se trataría de potenciar el papel de liderazgo pedagógico de los CEP. El modelo que sustenta la tarea de los centros del profesorado comienza a estar superado. Se necesita introducir nuevos elementos de innovación en el funcionamiento de los mismos. Durante los más de veinte años de existencia, desde su creación a comienzos de los años ochenta, los CEP han circunscrito su actividad formativa al profesorado al que atiende. Ahora tienen que hacer el esfuerzo para adaptar su oferta a nuevos agentes implicados en la educación de los ciudadanos. Ellos pueden jugar un papel fundamental en dicho proceso. Pueden facilitar el lugar de encuentro para la coordinación del proceso. Disponen de recursos personales, medios técnicos y niveles de funcionamiento adecuados a tales objetivos.

5. Mirando hacia Europa

5.1. Innovación en el modelo educativo

Recientemente, un grupo de asesores de formación del centro del profesorado de Jaén tuvimos la oportunidad de participar en un encuentro de profesorado europeo en la ciudad sueca de Goteburgo, al que acudió un centenar de profesores y profesoras de veinte países. Se trataba de mostrar los distintos modelos educativos existentes en cada uno de estos países.

Suecia ocupa uno de las posiciones más destacadas en los resultados de las pruebas PISA, realizadas recientemente, y la estancia nos permitió, conocer *in situ* centros educativos de todos los niveles no universitarios, desde el preescolar hasta el bachillerato. También tuvimos la oportunidad de entrevistar a las autoridades educativas y poder conocer, de primera mano, el diseño de su organización.

Independientemente de cuestiones sociales, religiosas o políticas, lo que llamó poderosamente nuestra atención fue una estructura organizativa que servía para el diseño de las actuaciones en los centros. Atendían a un número amplio de centros, todos ellos dentro del mismo barrio, y en ella se integraban, bajo la coordinación de un órgano único de gestión, todos los servicios que, de una u otra manera, intervienen en los mismos. Allí se gestionaban recursos materiales y humanos, se revisaban las líneas maestras de las propuestas curriculares, los resultados académicos del alumnado, las dificultades que podía encontrar el profesorado en su tarea diaria, los niveles y responsabilidades de participación familiar, las actuaciones técnicas provenientes de los servicios sanitarios y asistenciales del barrio, etc. Este órgano de decisión dependía, directamente, del ayuntamiento local y es ante él donde los directivos del mismo rinden cuenta de su gestión.

El hecho de disponer de autonomía de gestión les suponía una mayor implicación en el proceso, y aunque un servicio estatal de inspección educativa velaba por el correcto funcionamiento del sistema, era oste órgano de decisión más cercano el responsable inmediato de adoptar decisiones.

Esta estructura de organización tenía una sede independiente de cualquier centro educativo, médico o asistencial, con personal propio que se encargaba de la supervisión de todos los acuerdos que se tomaban en su demarcación. En la misma participaban, por cuotas proporcionales de representación, el profesorado, sus representantes sindicales, el ayuntamiento, las familias, los servicios sociales y sanitarios del barrio, los movimientos vecinales y asociaciones culturales del barrio.

El modelo fue apreciado especialmente por el profesorado de los países de la zona mediterránea que participaban en el encuentro, al mostrar diferencias significativas con la organización que poseen dichos países.

No se trata, a mi entender, de «imitar modelos extranjeros», pero sí de aprovechar el conocimiento que de ellos tenemos e incorporar al nuestro ideas y fórmulas que puedan servirnos para la mejora de la respuesta educativa.

En este sentido, los centros del profesorado podrían convertirse en una estructura similar de coordinación y participación democrática del sistema educativo de su correspondiente ámbito de actuación, diseñando las actuaciones, gestionando los recursos necesarios y haciendo un seguimiento del proceso. Una estructura en la que interviniesen, de manera efectiva, todos los agentes implicados.

5.2. Los centros del profesorado, ejes vertebradores de respuestas organizativas

Los centros del profesorado, o centros de profesores y recursos, vienen jugando un papel esencial en la formación permanente del profesorado y en la difusión e implantación de los diversos proyectos, planes y programas de las administraciones educativas.

En los últimos cursos escolares están surgiendo, desde sus consejos de centro, propuestas que, plasmadas en sus respectivos planes de actuación, pretenden superar el objetivo de la formación solo del profesorado. Cada vez con más asiduidad, en las propuestas formativas de los CEP o CPR, van apareciendo actividades formativas o informativas, dirigidas también a las familias o a la sociedad en general y que, con una intención divulgadora, pretenden la incorporación de dichos representantes al hecho educativo de nuestro alumnado.

Entiendo que la educación basada en el desarrollo de las competencias de cada individuo sobrepasa el perímetro escolar para, necesariamente, llegar hasta la sociedad a la que pertenecen. Los centros del profesorado pueden ser un espacio privilegiado para asumir el liderazgo pedagógico de sus respectivos ámbitos de actuación, sirviendo de órgano de coordinación de los diversos sectores que intervienen en los centros educativos.

La estructura actual de intervención en los centros permite, casi en la totalidad de los centros del profesorado, garantizar una presencia (física o virtual) permanente en los centros educativos a través de los asesores/as de referencia. Cada centro dispone de su propio asesor/a de referencia que es, en primera instancia, la persona que estudia, canaliza y responde adecuadamente a las demandas formativas de los mismos. Cuando la demanda formativa requiere la intervención especializada, el equipo de zona, constituido en el centro del profesorado en cada una de ellas, será el encargado de realizarla. Por tanto, es la zona la que tiene capacidad

para diseñar un plan de formación contextualizado a las características de las demandas. En última instancia será la totalidad del equipo asesor, que atiende a todo su ámbito de actuación, aquel que marque las líneas maestras de intervención, a través de su correspondiente plan de actuación, en todos los centros educativos. Una estructura que tiene bastantes similitudes con el sistema público de salud, en el que es el médico de cabecera el que atiende al enfermo en primera instancia y solo lo deriva al especialista en caso de que se requiera una respuesta más específica, pero son los equipos sanitarios de zona los que establecen las distintas campañas preventivas.

Por tanto, si los centros del profesorado tienen esa capacidad de intervención y disponen de los medios adecuados, aparecen ante nosotros como un organismo capaz de producir un avance metodológico en cuanto a la educación competencial del alumnado que se sugiere. La formación permanente del profesorado rara vez ha permitido compartir espacios, tiempos y contenidos con los demás agentes sociales implicados en la educación. Si queremos incorporar a las familias y demás agentes, será necesario diseñar actividades de formación y procesos de reflexión conjuntos. El profesorado necesita un constante proceso formativo para dar respuesta a los retos de aula, las familias también. La colaboración que han aportado las mismas, difícilmente ha superado su colaboración puntual en actividades culturales o lúdicas diseñadas por los centros. Se trata, pues, de intervenir con ellas, también, en un proceso formativo en el que la educación de sus hijos e hijas está en el punto de mira, mostrándole modelos y propuestas metodológicas, contenidos, actividades y formas de intervenir para aportar la colaboración necesaria, más allá de la jornada escolar. La coordinación con los servicios de apoyo (orientadores, logopedas, médicos, etc.) es otro de los aspectos fundamentales en este proceso de formación. Por último, el modelo se completaría con la formación del resto de agentes sociales necesarios para la intervención educativa. Es decir, tendríamos que diseñar un proceso en el que, partiendo de los objetivos que queramos conseguir en un determinado centro, se diese una formación adecuada a

todos los agentes educativos que intervengan en el mismo, permitiendo así el encuentro, la formación y la coordinación de todos ellos.

El intercambio de este tipo de experiencias debe ser otro objetivo a conseguir. Se trata de ir creando unas redes de intercambio de procesos que permitan, de manera presencial o a través de plataformas telemáticas en las que se generen banco de recursos a disposición del resto de la comunidad.

Este modelo supone una transformación en la estructura actual de los CEP, tanto en su modelo de intervención y oferta formativa, no circunscrito en exclusividad al profesorado de su ámbito de actuación, como en su dotación personal, en la que entrarían a formar parte, de manera estable o puntual, el resto de los agentes sociales y equipos de apoyo externo implicados.

El equipo humano que trabaja en ellos, asesores y asesoras de formación permanente con un alto conocimiento de la realidad de los centros, debería ejercer el liderazgo en este proceso de intervención mediante el diagnóstico de la situación de partida, la propuesta de objetivos a conseguir, el diseño de actividades, la formación necesaria para desarrollar dicho proceso y, finalmente, la comprobación de la bondad de la propuesta. A este colectivo se sumaría el grupo de profesionales de apoyo externo a los centros: los equipos de orientación educativa. Estos equipos multiprofesionales en los que orientadores, médicos, logopedas, asistentes sociales, trabajadores sociales y profesionales especializados en diversos tipos de discapacidades prestan sus servicios a dichos centros, podrían incorporarse a dicho proceso formativo y de intervención integrada.

Se trataría de dotar a los centros de «**Proyectos Integrados de Formación**», en los que se contemplaran las necesidades de cada ámbito de los mencionados anteriormente y se formularan las correspondientes respuestas formativas.

El proceso de diseño y puesta en marcha de dichos proyectos podría llevarse a cabo de la siguiente forma:

1. Los primeros días del curso escolar, el asesor de referencia del centro, propiciará una reunión en la que el equipo directivo interesado en la puesta en práctica de un proyecto de trabajo por competencias compartido, exponga sus objetivos.

2. El asesor analizará las demandas y los apoyos necesarios para desarrollar la misma, estableciendo un plan de trabajo en el que aparezcan detalladas las acciones formativas correspondientes a dicho plan, tanto aquellas que atienden las de cada uno de los ámbitos, como las que se realicen de forma conjunta.

3. En dicho plan de trabajo deberán incluirse los objetivos que se persiguen, los contenidos correspondientes, así como las actividades y la metodología de trabajo de las mismas. Dicho plan tendrá unas revisiones trimestrales, en las que se podrá valorar la pertinencia de dichas actividades, las propuestas de mejora y las dificultades encontradas para el desarrollo de las mismas.

4. Se constituirá un equipo de coordinación, bajo la presidencia del director o directora del centro, en el que estén representados todos los ámbitos.

Los proyectos integrados podrán compartir espacios de encuentro y acceso a materiales y experiencias que puedan servirles para mejorar sus propios procesos. Esos espacios darán lugar a las redes educativas integrales, comarcales en un primer momento o provinciales y regionales con estructuras cada vez más amplias. Con el objeto de ordenar dichas redes, convendría dotar a las mismas de entidad normativa que regule su funcionamiento. Pero esta normativa no puede, ni debe, estar desvinculada del modelo de formación

nacional o supranacional que fija los objetivos, los contenidos y la metodología para trabajar de manera eficaz el desarrollo de las competencias básicas con nuestro alumnado.

Se hace preciso un esfuerzo de adaptación al marco europeo, al igual que se ha realizado en la enseñanza de lenguas, en cuanto a las líneas maestras de la formación permanente del profesorado y la formación de los agentes sociales que quieran implicarse en los procesos educativos descritos en este artículo.

5.3. La formación permanente del profesorado: un reto europeo

El 25 de mayo de 1998, los ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron en la Sorbona una declaración instando al desarrollo de un «Espacio Europeo de Educación Superior». Ya durante este encuentro se previó la posibilidad de una reunión de seguimiento en 1999, teniendo en cuenta que la Declaración de la Sorbona era concebida como un primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa.

Se llega así a la celebración de una nueva conferencia, que dará lugar a la Declaración de Bolonia el 19 de junio de 1999. Esta declaración cuenta con una mayor participación que la anterior, siendo suscrita por treinta Estados europeos: no solo los países de la UE, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del Este y centro de Europa.

La Declaración de Bolonia sienta las bases para la construcción de un «Espacio Europeo de Educación Superior», organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema europeo de formación superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo[11].

11. http://www.eees.es/es.

Garantizado el proceso unitario de formación inicial del profesorado, queda pendiente de regular el proceso de la formación permanente o continua del profesorado. En este sentido, nos acercamos a un modelo educativo cada vez más compartido y consensuado en toda Europa que requiere una formación específica del profesorado.

La idea de la puesta al día de conocimientos y técnicas didácticas es compartida por la totalidad de los Estados firmantes del tratado de Bolonia[12]. Pero, si nos acercamos hacia una idea de espacio de educación superior que permita formar inicialmente al profesorado, con la intención de dotarlos de un perfil profesional compartido, que facilite la movilidad y la adecuación de sus intervenciones, si coincidimos en la importancia de una formación permanente ligada a las respuestas educativas que demanda nuestra sociedad, ¿no deberíamos de hacer el esfuerzo de diseñar unas líneas maestras sobre la estructura, el sentido y los contenidos que deberían formar el corpus normativo de esta formación permanente?

La creación de una «**Agencia Europea de Formación Permanente del Profesorado**» supondría el reconocimiento de este planteamiento.

Este organismo sería el encargado de asegurar y organizar los procesos formativos del profesorado en función de los retos que planteasen las nuevas demandas sociales en materia educativa que están por llegar. Sería un organismo que realizase una oferta formativa coherente con el marco europeo en el que situamos nuestra actuación y que permitiría cohesionar la preparación del profesorado, consiguiendo disminuir las diferencias existentes en los resultados académicos obtenidos entre los países de la UE.

12. http://www.cotmec.org/bolonia.htm.

La unificación de estructuras existentes en los países miembros permitiría además una movilidad y conocimiento mayores de los avances en materia de investigación e innovación educativa que se produzcan en cualquiera de estos países.

6. Conclusiones

Desde la promulgación de la Ley Orgánica de Educación en 2006, los centros educativos tienen ante sí el reto de educar en competencias, pero eso les supone acometer la tarea de ser competentes para poder educar.

La incorporación de otros agentes sociales, además del profesorado y los servicios de apoyo escolar, hace necesaria la revisión de la oferta y el modelo formativo propuesto. Con los objetivos bien definidos, queda realizar una labor de puesta en marcha de estructuras que permitan sumar e integrar todos los esfuerzos que se están realizando. Estas estructuras afectan a todos los niveles de responsabilidad que existen actualmente, si bien se propone realizar un esfuerzo de creación y desarrollo de otras nuevas: unas, más próximas a los centros y que garanticen la contextualización de su intervención; otras, de estructura más compleja, que aglutinen las experiencias de los mismos, mostrando sus resultados y sirviendo de puente de unión con las líneas maestras de formación fijadas en el modelo europeo.

Muchos de los recursos necesarios para desarrollar esta idea ya existen, se trata de adaptarlos a esta propuesta o, en otros casos, de crearlos. En cualquier caso, no se trata de aumentar significativamente los recursos disponibles, sino de mejorar su gestión. Sean iniciativas de este tipo o de otro, lo que sí es evidente es que el hecho educativo es, cada vez, más complejo e importante y requiere, por tanto, soluciones acordes con este grado de importancia y complejidad. Muestra de ello son las declaraciones de los máximos responsables

políticos de nuestro país, en las que señalan la necesidad urgente de invertir en educación, en «capital humano», como la herramienta más eficaz para asumir este reto o cualquier otro, educativo, social, económico o político, que nos pudiera afectar.

Necesitamos educar para conseguir una ciudadanía capaz de dar respuesta, con prontitud y calidad, a los retos sociales, laborales y personales de nuestro tiempo; unos ciudadanos que dispongan de un nivel de competencias común al resto de sus conciudadanos. Necesitamos también un profesorado que se sienta reconocido en su liderazgo pedagógico y sea capaz de ejercerlo. Un profesorado preparado, formado, capaz y abierto a coordinar las aportaciones sociales que vengan a participar en la educación de nuestro alumnado.

Formación en competencias: aprender a aprender y competencia digital

Jesús de la Fuente Arias, Francisco Javier Peralta Sánchez y María Dolores Sánchez Roda

Resumen:

Se describe en este trabajo la experiencia de formación en centros llevada a cabo por el profesorado del IES El Parador (Almería) sobre competencias básicas. Dado lo novedoso del tema, deciden abarcar solamente dos de ellas: aprender a aprender y tratamiento de la información y competencia digital. El profesorado participa en sesiones presenciales con personas expertas en el tema y se autoforman a través de lecturas. Se realiza una temporalización de actividades y tareas que cada docente deberá llevar a efecto en su aula. Periódicamente ponen en común los logros obtenidos y las dificultades con las que se van encontrando. Realizan su programación incorporando dichas competencias. Se aplican cuestionarios de evaluación al profesorado y al alumnado antes y después del tratamiento.

Profesorado y alumnado muestran satisfacción por el procedimiento emprendido. Los análisis estadísticos muestran ganancias significativas en el uso y control de las competencias trabajadas.

La consecuencia que extraemos es que los procesos formativos llevados a cabo en los centros de enseñanza pueden ser altamente productivos, habida cuenta la interacción que se produce entre el profesorado, el alumnado y las familias. Además, se contextualizan los procesos de enseñanza-aprendizaje y se socializa al profesorado más reticente en el uso e incorporación de nuevas tecnologías.

Palabras clave:

competencias básicas, aprender a aprender, competencia digital.

1. Introducción

El actual marco legislativo (LOE, LEA, RD 1631/2006)[1] establece como una de las novedades más relevantes en comparación con el anterior marco educativo legal (LOGSE)[2] lo que se refiere a los componentes del currículum. La LOE en su título III, artículo 6.1, define lo que se entiende por currículo: «A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley». La LEA establece ocho competencias básicas para las enseñanzas obligatorias en su artículo 38.2:

> 1. El sistema educativo andaluz tiene como prioridad establecer las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas establecidas para la enseñanza obligatoria.
>
> 2. Sin perjuicio de los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a que se refiere la letra c) del apartado 2, de la disposición adicional primera de la Ley Orgánica 8/1985[3], de 3 de julio, el currículo de las enseñanzas obligatorias en Andalucía incluirá, al menos, las siguientes competencias básicas:
>
> Competencia en *comunicación lingüística*, referida a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, tanto en lengua española como en lengua extranjera.
>
> Competencia de *razonamiento matemático*, entendida como la habilidad para utilizar números y operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión del razonamiento matemático para producir e interpretar informaciones y para resolver problemas relacionados con la vida diaria y el mundo laboral.

1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE 4-5-2006); LEA, Ley 17/2007, de 19 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA 26-12-2007), y Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 5-1-2007).

2. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE núm. 238 de 4/10/1990).

3. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la Educación (BOE 4-7-1985).

Competencia en el *conocimiento y la interacción con el mundo físico y natural*, que recogerá la habilidad para la comprensión de los sucesos, la predicción de las consecuencias y la actividad sobre el estado de salud de las personas y la sostenibilidad medioambiental.

Competencia digital y tratamiento de la información, entendida como la habilidad para buscar, obtener, procesar y comunicar la información y transformarla en conocimiento, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como un elemento esencial para informarse y comunicarse.

Competencia social y ciudadana, entendida como aquella que permite vivir en sociedad, comprender la realidad social del mundo en que se vive y ejercer la ciudadanía democrática.

Competencia cultural y artística, que supone apreciar, comprender y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de disfrute y enriquecimiento personal y considerarlas como parte del patrimonio cultural de los pueblos.

Competencia y actitudes para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de la vida.

Competencia para la autonomía e iniciativa personal, que incluye la posibilidad de optar con criterio propio y espíritu crítico y llevar a cabo las iniciativas necesarias para desarrollar la opción elegida y hacerse responsable de ella. Incluye la capacidad emprendedora para idear, planificar, desarrollar y evaluar un proyecto.

1.1. Semejanzas y diferencias entre el modelo curricular LOGSE/LOE

Desde esta perspectiva legal, supone establecer una nueva concepción de lo que se entiende por el proceso de enseñanza y aprendizaje. Así, en coincidencia con al anterior marco educativo legal, seguimos contemplando un proceso de enseñanza y aprendizaje de forma interdependiente. En nuestras planificaciones, en el *proceso de aprendizaje* seguimos contemplando la inclusión de contenidos como elementos curriculares imprescindibles para el desarrollo de las capacidades y de las competencias. Y no está de más, aunque el marco legal no lo establezca de forma explícita, seguir con la tipología de contenidos conceptuales, procedimentales y

actitudinales, ya que ello contribuye a una mejor organización de la acción psicopedagógica. El otro gran proceso es el *proceso de enseñanza*. Dentro de él, en la planificación docente hay que considerar cuatro categorías:

- *qué enseñar*, contemplando los objetivos didácticos y los contenidos de cada unidad didáctica;
- *cómo enseñar*, considerando todas aquellas decisiones que ayudan a estructurar la acción psicopedagógica (agrupamientos de diversa índole, espacios, materiales y recursos didácticos, rol del docente, rol del alumnado…);
- *cuándo enseñar*, considerando la secuencia y temporalización en el desarrollo de cada una de las fases o elementos que hemos contemplado y, finalmente, una última categoría
- *qué, cómo y cuándo evaluar*, diseñando con claridad los indicadores (dimensiones y criterios de evaluación, los instrumentos de recogida de información (instrumentos de evaluación) y las fases o momentos en los que se va a llevar a cabo (tipos de evaluación, según el momento en el que se vayan a desarrollar).

Estos procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el anterior como en el actual marco educativo legal, son similares y están destinados a proporcionar un nivel de desarrollo psicomotor, personal, social y moral, cognitivo y lingüístico en el alumnado (véase artículo 2, Fines, en la LOE).

Ahora bien, la inclusión de ese nuevo elemento curricular —competencias básicas— a partir del marco establecido por la LOE, supone considerar que los niveles de desarrollo del alumnado tienen que establecerse y desarrollarse en un ámbito aplicado a un contexto muy concreto. Este nuevo nivel supone diseñar unas competencias generales, desde una doble perspectiva. Primero, el desarrollo de *competencias académicas*,

en cada una de las etapas o niveles educativos, a partir de la Educación Primaria. Y segundo, también hay que incluir, especialmente en las etapas o niveles que conducen a la incorporación al mundo laboral, incluidos los niveles universitarios, claro está, de *competencias de tipo profesional* que capaciten al alumnado para el ejercicio de aquellas profesiones o campos profesionales a los que conducen estos estudios.

Estas competencias tendrán un desarrollo más específico en cada una de las áreas o materias que componen el currículum, por ello las denominamos competencias específicas con un componente conceptual, aquellas competencias que estén destinadas al desarrollo contextualizado de *saberes*; un componente procedimental, aquellas competencias que estén destinadas a saberes contextualizados del tipo *saber hacer*, y finalmente, un tercer tipo de competencias, aquellas que están destinadas a promover un aprendizaje contextualizado desde la perspectiva del *querer saber* o el *querer saber hacer*. Gráficamente, puede observarse en la figura 1.

Figura 1. Del desarrollo de capacidades a la adquisición de competencias.

1.2. Las competencias en el modelo curricular LOE

Una vez establecido el marco de competencias en el que nos movemos y centrándonos en los procesos de formación y actualización del profesorado, hay que explicitar que el proceso de formación que presentamos en este trabajo surge desde la necesidad de dar respuesta al diseño de las competencias y su inclusión en las programaciones docentes. Para facilitar el trabajo de perfeccionamiento del profesorado se seleccionaron dos competencias, una de ellas, en virtud del estatus del centro que fue objeto de esta acción formativa, centro TIC, con la dotación de ordenadores para clases específicas y carrillos de portátiles (competencia para el tratamiento de la información y competencia digital), y la otra competencia seleccionada, en virtud de la disponibilidad de instrumentos de evaluación que hacían más factible el evaluar el grado de progreso obtenido por el alumnado (competencia de aprender a aprender).

En este sentido, los países de nuestro entorno están cada vez más preocupados por aquello en lo que los estudiantes deberían ser competentes al finalizar sus estudios obligatorios para su eficaz incorporación a la vida activa, social y cultural (Castelló, Iñesta y Monereo, 2009; Valle, Cabanach, Rodríguez, Núñez y González-Pineda, 2006). En este análisis se tiene en cuenta las demandas y exigencias de la sociedad del conocimiento, incluido el conocimiento de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información, para intentar enlazarlas con los criterios que han de permitir a la comunidad educativa decidir cuándo un alumno ha conseguido las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la enseñanza obligatoria y el desarrollo de las competencias básicas que ello conlleva (Sánchez, De la Fuente y Peralta, 2007).

1.2.1. La competencia de aprender a aprender

Martín y McLellan (2008), en un estudio reciente sobre la autorregulación de los aprendizajes, han constatado la existencia de múltiples definiciones y concepciones sobre este término, especialmente en el ámbito de

la psicología y, particularmente, en el de la psicología de la educación. Actualmente, desde la perspectiva de la investigación psicopedagógica se continúa indagando en varios aspectos, como la participación de la autorregulación en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Torrano, González-Tourón, 2004), modelos desarrollados (Boakaerts y Niemivirta, 2000; Borkowski, 1996; Pintrich, 2000 y Zimmerman, 2000). Algunos de los modelos propuestos han tratado con exactitud el proceso de aprendizaje (Cano y Justicia, 1994; Pintrich, 2000 y 2004; Vermunt, 1998); otros modelos, en cambio, han focalizado la atención en el proceso de aprendizaje (Ramsden, 2003; Vermunt, 2003). Otros modelos, en un intento de explicar cómo se construye el conocimiento y el rendimiento académico, consideran de forma conjunta tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje (Biggs, 2001; Housell, Entwistle et al., 2001; Entwistle y Tait, 1990; Vermunt, 2003).

A pesar de que los modelos anteriores han supuesto un excelente avance, en cambio, el desarrollo de las competencias de *aprender a aprender* (en el alumnado) y de *enseñar a aprender* (en el profesorado) siguen siendo un objetivo de primer orden en cualquier sistema educativo. Esto conlleva la necesidad de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje de forma secuenciada, interactiva e interdependiente, y puede contribuir a redefinir y a ejecutar mejor las tareas, por parte de cada uno de los agentes implicados, profesorado y alumnado.

Por su parte, De la Fuente y Justicia (2007) presentan un nuevo modelos integrador, denominado DIDEPRO®, a partir del acrónimo de Diseño, Desarrollo y Producto. Este modelo integra las aportaciones conceptuales de la regulación, tanto desde la perspectiva del proceso de aprendizaje como del proceso de enseñanza. La esencia de este modelo asume que la autorregulación del aprendizaje pasa de forma ineludible por estar interconectada con la regulación de la enseñanza, por lo que el asesoramiento psicoeducativo tiene que considerar esta interdependencia mutua y recíproca.

1.2.1.1. Autorregulación y aprendizaje

La autorregulación está configurada como variable psicológica y componente de la competencia personal. Está presente en todas las acciones de la vida diaria en cuanto que contribuye a formar sujetos autorregulados (De la Fuente, Peralta y Sánchez, 2009). La autorregulación es el proceso a través del cual las personas generan pensamientos, sentimientos y acciones que conducen hacia el logro de las metas fijadas (Bembenutty y Karabenick, 2004; Schunk y Zimmerman, 1994; Zimmerman, 2002).

La autorregulación en el aprendizaje es un fenómeno complejo que abarca diversos subprocesos: a) conocimiento estratégico, destinado a proporcionar éxito a la persona que aprende, siempre y cuando tenga un buen grado de autoconocimiento de sí mismo y de conocimiento sobre el dominio que posee de la tarea (antes, durante y después de ejecutarla); b) poseer un repertorio de estrategias cognitivas que permiten adquirir, codificar, elaborar, personalizar, memorizar, recuperar y transferir el conocimiento, y c) procesos de carácter motivacional, por ejemplo, finalidades de aprendizaje rendimiento, creencias de autoeficacia, atribuciones, etc.

Torrano y González-Torres (2003) han configurado el perfil del aprendiz estratégico:

- Saben cómo planificar, controlar y dirigir sus procesos mentales hacia la consecución de los objetivos personales (metacognición).
- Conocen y saben emplear una serie de estrategias cognitivas (de repetición, elaboración y organización), que les ayuda a entender, transformar, organizar, elaborar y recuperar la información.
- Presentan un conjunto de creencias motivacionales y emociones adaptativas, por ejemplo, un alto sentido de autoeficacia académica, la adopción de metas de aprendizaje, el desarrollo de emociones

positivas ante las tareas (gozo, satisfacción, entusiasmo), así como la capacidad para controlarlas y modificarlas, ajustándolas a los requerimientos de la tarea y de la situación de aprendizaje concreta.

- Planifican y controlan el tiempo y el esfuerzo que van a emplear en las tareas, y saben crear y estructurar ambientes favorables de aprendizaje, tales como buscar un sitio idóneo para estudiar o solicitar ayuda académica *(help-seeking)* al profesorado o a los iguales en caso de dificultad.
- En la medida en la que el contexto lo permite, muestran mayores intentos por participar en el control y regulación de las tareas académicas, el clima y la estructura de la clase (por ejemplo, cómo será evaluado cada cual, requerimientos de cada tarea, diseño de los trabajos de clase, organización de los grupos de trabajo).
- Son capaces de poner en marcha una serie de estrategias volitivas, destinadas a evitar distracciones externas o internas, para mantener su concentración, su esfuerzo y su motivación durante la realización de las tareas académicas.

La experiencia es la encargada de proporcionar este perfil al alumnado. Se trata de un proceso adquirido y perfeccionable por la experiencia de terceras partes, sin desdeñar la importancia de otras variables personales de tipo motivacional y afectivo.

1.2.1.2. Autorregulación y enseñanza

La competencia de «enseñar a aprender» ha focalizado la atención en el proceso de enseñanza. Dicho proceso requiere planificar y ejecutar una serie de actividades en el diseño y en el desarrollo del trabajo instruccional (Jorba y Casellas, 1997; Jorba y Sanmartí, 1996; Sanmartí, 2001 y 2006). Este proceso concede gran importancia a la representación y apropiación de los objetivos, la anticipación y planificación de la

acción y la representación de los criterios de evaluación (Sanmartí, 2001 y 2006). Jorba y Casellas (1997) han establecido los factores que propician una adquisición regulada del aprendizaje: 1.º) la existencia de un modelo de evaluación formativa, continua y autorreguladora del proceso; 2.º) la puesta en práctica de autorregulación del aprendizaje por parte del alumnado implica la anticipación y la planificación de la acción, a través de las cuales los aprendices deben apropiarse de los objetivos y de los criterios de evaluación, y 3.º) la estructuración de los aprendizajes que tengan en cuenta los distintos momentos en los que se da una interacción alumnado-alumnado y profesorado-alumnado, siendo óptimo para la construcción de significados y concepciones sobre el proceso a desarrollar. Este último proceso pasa por varias fases:

- fase de exploración o explicitación de los contenidos;
- fase de introducción de conceptos, procedimientos, modelización y confrontación de conocimientos;
- fase de estructuración del conocimiento;
- fase de explicitación del conocimiento.

1.2.1.3. La autorregulación como variable interdependiente del proceso de enseñanza y del de aprendizaje

De la Fuente y Martínez (2004) han relatado las ventajas de este enfoque. *En el alumnado*: 1.º) permite acceder al conocimiento de las ideas previas del profesorado; 2.º) anticipa las dificultades que se van a presentar; 3.º) elabora un conocimiento estratégico y condicional, difícilmente accesible para parte del alumnado, al poder dialogar y confrontar ideas en cuanto a decisiones estratégicas del aprendizaje: *por qué, para qué, qué, cuándo, cómo y quién aprender y evaluar el aprendizaje* y no centrarse solo en qué hay que aprender. En general, el uso de estas competencias permite al alumnado ser más autónomo a la hora de aprender significativa y constructivamente.

En el docente: 1.º) facilita la ejecución de un proceso de reflexión y de toma de conciencia metacognitiva en cuanto a los requerimientos mentales del proceso de enseñanza-aprendizaje, respondiendo adecuadamente a las decisiones estratégicas de la enseñanza: *por qué, para qué, qué, cuándo, cómo y quién enseñar y evaluar la enseñanza*; 2.º) promueve la anticipación de las dificultades que se pueden producir a lo largo del mismo y obliga a realizar una ordenación de las secuencias de enseñanza; 3.º) ayuda a modificar posibles concepciones erróneas y restrictivas de los docentes, en cuanto al proceso de enseñanza, como actividad independiente y poco interactiva en relación con el proceso de enseñanza; 4.º) contribuye a promover un diseño del proceso de enseñanza regulado, al facilitar distintas estrategias de la autorregulación en el alumnado: evaluación inicial y de proceso, explicitar los objetivos de enseñanza y la planificación de la acción educativa autorregulada; 5.º) desarrolla la autorregulación del docente, en cuanto al diseño y desarrollo del proceso de enseñanza, porque, por una parte, ayuda a regular el desarrollo del mismo, ajustándose a la propuesta inicial, y 6.º) contribuye a llenar de contenido cognitivo las opciones metodológicas de enseñanza-aprendizaje propuestas en el aula, huyendo del riesgo que supone un planteamiento de carácter netamente activista.

1.2.1.4. El modelo DIDEPRO® como regulación multinivel e interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje

Este modelo intenta realizar una adaptación y profundización de los modelos de Biggs (2001) y de Zimmerman (2000 y 2002). Considera las variables proceso, presagio y producto (De la Fuente, Justicia y Berbén, 2005), así como de los momentos (antes, durante y después) (De la Fuente y Martínez, 2001 y 2004).

Primera dimensión. Niveles de regulación del aprendizaje

El modelo DIDEPRO® parte del supuesto de la existencia de dos niveles de regulación durante el proceso de aprendizaje: la microrregulación y la macrorregulación (De la Fuente, Justicia y Berbén, 2005). La autorregulación se ha estudiado a dos niveles, macrorregulación y microrregulación. La microrregulación ha

sido la más estudiada y se centra en investigar y medir intervenciones en tareas específicas (por ejemplo, resolver un problema, componer una redacción, memorizar un listado de montes, etc.). Sin embargo, la macrorregulación del aprendizaje sería autorregulación de todo el proceso de aprendizaje en sentido amplio, durante el tiempo que este dure (cuatrimestral, semestral, anual); este tipo de trabajos son los menos estudiados por el momento. Este nivel de autorregulación debe delimitarse con mayor precisión.

Segunda dimensión. Niveles de regulación de la enseñanza

La segunda hipótesis del modelo DIDEPRO® considera que las regulación del proceso de enseñanza tiene otros dos niveles, los de micro y macrorregulación de la enseñanza (De la Fuente, Justicia y Berbén, 2005). En la microrregulación de la enseñanza se consideran las variables del proceso instruccional por parte del docente centradas en la ejecución de tareas específicas de enseñanza (ayudar a resolver problemas, enseñar a componer textos, enseñar los nombres de reyes visigodos); la macrorregulación de la enseñanza es considerada como la regulación de este proceso en un intervalo temporal largo (plan de estudios plurianual, anual, semestral, etc.).

Tercera dimensión. Interdependencia e interacción de la enseñanza y el aprendizaje

El tercer supuesto hipotético parte de la concepción interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje de manera que los dos procesos anteriores, enseñanza y aprendizaje, se producen de manera interdependiente e interactiva uno respecto al otro. La relación de interdependencia se explica por el condicionamiento mutuo y el efecto de la relación causal que cada proceso produce en sí mismo y en el otro. De este modo un docente planificador, reflexivo en el diseño y metódico, sistemático y estratégico en el proceso de enseñanza tiene mayor probabilidad de ejecutar un proceso de aprendizaje autorregulado, aunque medido por el propio proceso del alumnado y viceversa. Por otra parte, el alumnado planificador, reflexivo en el diseño y metódico,

sistemático y estratégico en el aprendizaje condicionará y valorará con mayor peso un proceso de enseñanza congruente con sus características de aprendizaje autorregulado y viceversa. La interdependencia también puede ocasionar efectos interactivos cruzados, desequilibrados o incluso contradictorios entre los niveles de regulación de los docentes y el alumnado.

La regulación del proceso de enseñanza va más allá de la simple presencia física del profesor o de la dependencia respecto a este del alumnado. Más bien se refiere a la delimitación conceptual, temporal, material y procedimental del proceso de enseñanza y aprendizaje. Tampoco es cierto que la adecuada autorregulación del aprendizaje tenga que ser considerada como la simple asistencia a clase, sino más bien como la participación activa y constructiva en el proceso a través del alumnado.

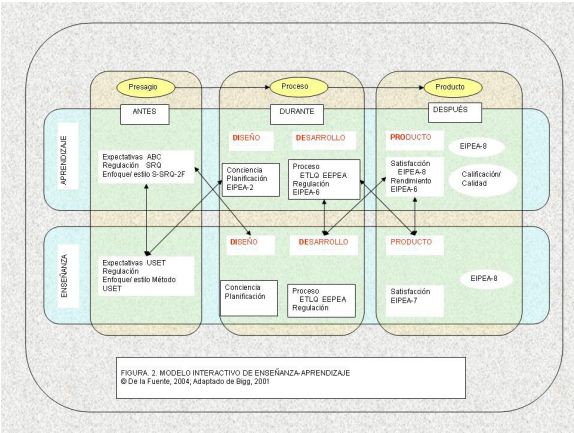


Figura 2. Modelo interactivo de enseñanza-aprendizaje.

Los efectos de interacción vendrían explicados a partir de que el alumnado y el profesorado buscarán activamente y valorarán de manera congruente con su sistema de regulación otro similar al suyo. Cada uno de estos agentes, profesorado y alumnado, tendrá que ser congruente para que el proceso se realice en doble dirección y de manera interactiva.

Para De la Fuente y Justicia (2007) el modelo DIDEPRO® potencia las relaciones de interdependencia e interactividad, entre ambos procesos, tanto a nivel de las variables presagio, como de proceso y como producto. Especial atención requiere el desarrollo del proceso de aprendizaje y de enseñanza. En el modelo DIDEPRO® se asume que el adecuado desarrollo de ambos procesos pasa por delimitar en el diseño y ejecutar adecuadamente las decisiones estratégicas referidas al *por qué*, *para qué*, *qué*, *cómo*, *cuándo*, *dónde*, *quién aprender/enseñar y evaluar* el aprendizaje/la enseñanza. Este hecho le confiere al modelo un marcado carácter curricular, distante de otros modelos:

En el *proceso de enseñanza*, el profesor debe producir una enseñanza reguladora, es decir, debe saber heterorregular el proceso de aprendizaje —lo que supone un alto componente de autorregulación durante la enseñanza (Randi, 2004)— para contribuir a la autorregulación del proceso de aprendizaje de los alumnos. Esta regulación se produce también en los dos niveles de regulación de la enseñanza, es decir, es un principio igualmente válido para aprendizajes concretos (microrregulación) como amplios (macrorregulación). Así, el profesor o educador intenta enseñar y hacer que el alumnado aprenda de una determinada manera, pero esta acción no es unidireccional, ya que está mediada —es interactiva— por la forma en la que quieren o puede aprender el alumnado.

En el *proceso de aprendizaje*, el alumnado debe saber autorregular el proceso de aprendizaje, y a la vez saber heterorregular activamente el proceso de enseñanza del profesor. De manera similar al caso anterior,

este proceso se produce en los dos niveles de microrregulación y de macrorregulación del aprendizaje. El alumnado intenta aprender y hacer que el profesorado enseñe de una determinada manera, pero esta acción está mediada —es interactiva— por la forma en que el profesorado desea enseñar al alumnado.

Cuarta dimensión. Los momentos de la regulación interactiva: DI-DE-PRO®

Esta dimensión, basada en el modelo de autorregulación de Zimmerman (Zimmerman, Greenberg y Weinstein, 1994; Zimmerman y Kintasas, 1997; Zimmerman, 2000 y 2002), establece en la hipótesis cuarta que los momentos más significativos e importantes de la regulación, tanto por parte del proceso de enseñanza (profesorado) como de aprendizaje (alumnado) son tres:

- El momento del diseño (en el momento del comienzo y antes de la ejecución propiamente dicha).
- El momento del desarrollo (durante la ejecución).
- El momento del producto (al finalizar y después de la ejecución). Se asume que la ejecución de regulación en una fase de este proceso, especialmente en las primeras, afecta a la regulación de las subsiguientes.

1.2.1.5. Variables intervinientes en el modelo DIDEPRO®

a) Las variables presagio del aprendizaje y de la enseñanza

Las aportaciones del modelo de Biggs (2001) han sido consideradas y relacionadas con las variables constitutivas del modelo DIDEPRO®. Para obtener información de este modelo se han utilizado varios instrumentos. El Cuestionario del Proceso de Estudio Revisado, R-SPQ-2F en su versión castellana (De la Fuente y Martínez, 2003a) está siendo validado en muestras españolas (Justicia, Pichardo, Cano, Berbén y De

la Fuente, en prensa). El Cuestionario de Expectativas de Autoeficacia, ABC (Sander y Sanders, 2003), en su versión castellana (De la Fuente, 2003a), se ha mostrado útil para evaluar estas variables presagio del proceso de aprendizaje, relacionadas con el modelo DIDEPRO. El Cuestionario de Expectativas de Enseñanza, USET (Sander, Stevenson, King y Coates, 2000), en su versión castellana (De la Fuente, 2003b), ha permitido conocer la enseñanza esperada y deseada en los alumnos.

b) La evaluación de las variables de proceso y de producto: la autorregulación durante el aprendizaje

El proceso de recogida de información avalado por el modelo DIDEPRO® favorece y potencia la autorregulación, también en los momentos de proceso (durante el desarrollo) y de producto (a la finalización del mismo). Además, recoge información respecto a las decisiones ejecutivas del proceso de aprendizaje, ya comentadas. Las Escalas EEPEA (De la Fuente y Justicia, 2007) y las Escalas EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004) permiten la evaluación del proceso de aprendizaje, desde la concepción de la regulación interactiva.

Las primeras son un instrumento de evaluación rápida y permiten una evaluación general fiable de un proceso de enseñanza-aprendizaje corto (una actividad, una sesión) y un proceso largo (un trimestre, un curso, una titulación), tanto durante la fase de ejecución como a la conclusión de dicho proceso. Por tanto, son aptas para realizar una memoria final rápida y aproximada del proceso, con datos empíricos.

Las segundas permiten un mayor nivel de profundización en las estrategias de regulación en la enseñanza (profesorado) y en el aprendizaje (alumnado), y pueden ser utilizadas en cada una de las fases del proceso. Permiten que antes de empezar se tome conciencia y se evalúe la manera de planificar la acción (Escala EIPEA-2, en el alumnado); durante el proceso, permiten evaluar si se está ejerciendo control y las estrategias de aprendizaje y de evaluación que se están utilizando (Escala EIPEA-4, en el alumnado, para la enseñanza; EIPEA-6, en el alumnado, para el aprendizaje); y, al finalizar, permiten evaluar el producto, la satisfacción y los

elementos a mejorar (Escala EIPEA-8 en el alumnado). Ambas están ya disponibles en formato castellano (De la Fuente y Martínez, 2003) e inglés (De la Fuente y Martínez, 2007a), en este último idioma también *on-line* (De la Fuente y Martínez, 2007b).

No obstante, el modelo admite el uso de otros instrumentos, tal y como se ha reflejado en la figura 1. Un instrumento utilizado en la investigación desarrollada (De la Fuente et al., 2003-2006), y pertinente en la concepción del modelo DIDEPRO® es el *Experiences of Teaching and Learning Questionarie*, ETLQ (Housell, Entwistle et al., 2001-2003), en su versión castellana, el Cuestionario de Experiencias de Enseñanza y Aprendizaje, CEEA (De la Fuente y Martínez, 2003b), dado que permite recoger información relevante sobre las vivencias tanto de aprendizaje como de enseñanza.

c) La evaluación de las variables de proceso y de producto: la regulación en la enseñanza

Las escalas EEPEA (De la Fuente y Justicia, 2007a, 2007b) y las escalas EIPEA (De la Fuente y Martínez, 2004) permiten la evaluación del proceso de enseñanza, desde la concepción de la regulación. Como en el caso del proceso de aprendizaje, las primeras son un instrumento de *screening* y permite la evaluación rápida y fiable de un proceso de enseñanza-aprendizaje corto (una actividad, una sesión) y un largo (un trimestre, un curso, una titulación), al finalizar todo el proceso, ya sea corto o largo. Por tanto, son aptas para realizar una memoria final rápida y aproximada del proceso, con datos empíricos. Las segundas, permite un mayor nivel de profundización en las estrategias de regulación en la enseñanza (profesor) y en el aprendizaje (alumnos), y pueden ser utilizas en cada una de las fases del proceso. Permiten que antes de empezar se tome conciencia y se evalúela manera de planificar la acción (Escala EIPEA-1, en el docente); durante el proceso se evalué si se está ejerciendo control y las estrategias de aprendizaje y de evaluación que se están utilizando (EIPEA-3, en el profesorado, para la enseñanza; EIPEA-5, en el profesorado, para el aprendizaje); y, al finalizar, permiten

evaluar el producto, la satisfacción y los elementos a mejorar (EIPEA-7, en el profesorado). Ambas están ya disponibles en formato castellano (De la Fuente y Martínez, 2004) e inglés —en ésta última, también en formato online— (De la Fuente y Martínez, 2007a, 2007b).

d) La evaluación interactiva reguladora del proceso de enseñanza-aprendizaje

Una de las aportaciones esenciales del modelo DIDEPRO® y de los instrumentos derivados es la evaluación interactiva. Esto supone la reflexión y la recogida de información de ambos procesos, aprendizaje y enseñanza, desde ambos puntos de vista: profesor y alumno.

De hecho, la mayoría de los instrumentos de evaluación al uso tienen un formato que no permite una cumplimentación interactiva —cruzada— para contrastar los puntos de vista de profesorado y alumnado, incluido el propio ETLQ (*op. cit.*). Este hecho supone, desde la concepción del enfoque de regulación del modelo DIDEPRO®, una gran pérdida de información relevante para la regulación (en el profesor) y la autorregulación (en el alumnado).

Las investigaciones realizadas con las escalas EEPEA y EIPEA (*op. cit.*), han mostrado su utilidad y sensibilidad para evaluar la regulación de la enseñanza y la autorregulación del aprendizaje (De la Fuente, Justicia et al., 2003-2006). Además, estas escalas se han mostrado muy útiles para la reflexión conjunta y constructiva de profesores y alumnos, tal y como se informa en otros trabajos (Sánchez, De la Fuente y Peralta, 2007; De la Fuente, Cano, Justicia, Pichardo, Martínez, Berbén y Sander, 2007).

1.2.2. La competencia digital y tratamiento de la información

La competencia digital busca que el sujeto que aprende adquiera los conocimientos estratégicos y procedimentales necesarios para informarse y ejercitar un rol activo en los sistemas democráticos. La

importancia de esta competencia se debe a que la enseñanza tradicional trasmite conocimiento e información que con el transcurso del tiempo se vuelven obsoletos en la mayoría de los casos. Por ello, es muy necesario proporcionar al alumnado una serie de habilidades que permitan el acceso a la información disponible en Internet, con actualización dinámica y permanente (Monereo, 2006).

Cualquier innovación metodológica, por vanguardista que sea, debe aplicarse a través de una metodología conocida, aunque en el caso de las TIC son tan numerosas las herramientas y novedades que presentan que pasan por romper el aislamiento tradicional de las aulas, abriéndolas al mundo. Las TIC pueden ser elementos de innovación didáctica en las instituciones educativas (Barberà y Badía, 2004) y, por consiguiente, también son aplicables para ayudar a los estudiantes a aprender mejor en todas las etapas educativas. Permiten la comunicación entre las personas eliminando las barreras del espacio y del tiempo, de identidad y de estatus. Sin embargo, las TIC presentan mayor potencial en la educación no solo en lo que aportarán a los métodos de enseñanza/aprendizaje actuales, sino por el hecho de que están transformando radicalmente lo que rodea a la sociedad y a los centros educativos (Monereo, 2006; Adell, 2004). Para el desarrollo de esta formación en centros se emplearon recursos variados: *webquest, miniquest*, cazas del tesoro, *blogs*, además de dispositivos que aportó *Education & Psychology I+D+i*[4].

2. Objetivos

- Favorecer la formación del profesorado sobre las competencias básicas.
- Incorporar a la metodología docente el tratamiento de competencias básicas como aprender a aprender y competencia digital.
- Favorecer en el alumnado un aprendizaje contextualizado sobre las competencias anteriormente referidas.

4. http://www.education-psychology.com/ebt/new/espanol/index.php.

3. Descripción del trabajo o experiencia (fases, ámbitos, personas implicadas...)

El profesorado del IES El Parador (Almería) decide llevar a cabo una formación en centros sobre las competencias básicas. Dado lo novedoso del tema, deciden abarcar solamente dos de ellas: aprender a aprender y tratamiento de la información y competencia digital.

3.1. Planteamiento de la investigación

Nos encontramos con un diseño correlacional y cuasiexperimental. Correlacional, por estudiar las relaciones de causación y de asociación. Cuasiexperimental con pre-post, por utilizar grupos ya formados como criterio de asignación de los sujetos.

3.2. Planificación y diseño de la investigación

La planificación y el diseño de este trabajo ha sido el siguiente:

- Se parte de un *planning* de trabajo (tabla 1).
- Se evalúa a través de los instrumentos de evaluación previstos.
- Se realizan los análisis de datos.
- Se procede a comunicar los resultados obtenidos.
- Se realizan propuestas de trabajo futuro.

TABLA 1. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN PARA LA INNOVACIÓN EDUCATIVA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE (E/A)	
	Marco general y objetivos del proceso formativo
	La experiencia formativa y de innovación debe servir para. 1. Profesorado: experimentar un proceso de autorregulación docente (E/A), en sus fases correspondientes: antes: conciencia y planificación del proceso de E/A durante: regulación (control) del proceso de E/A después: reflexión (autoevaluación) y prospectivas de mejora de E/A 2. Alumnado: experimentar un proceso de autorregulación del aprendizaje (A), en sus fases correspondientes: antes: conciencia y planificación del proceso de A durante: regulación (control) del proceso de A después: reflexión (autoevaluación) y prospectivas de mejora del A
	Fase 1: Diseño (Planificación) regulador del proceso de enseñanza-aprendizaje. Primer trimestre. Acciones:
	1.1. Proceso de enseñanza-aprendizaje:
Octubre:	1) Conciencia (Profesores): Evaluación inicial del proceso de E/A (profesor). Evaluación inicial del proceso de E/A (alumnos). Contrastación inicial de la percepción de profesores y alumnos. Elaboración de un perfil inicial de aspectos susceptibles de mejorar: metas de mejora de enseñanza: concepciones (1), desarrollo (3, 4), satisfacción (7) metas de mejora del aprendizaje: concepciones (2), desarrollo (5, 6), satisfacción (8)
	2) Planificación (Profesores): para hacer en cada UD (5) 1. Planificación del diseño de cada UD: elementos a introducir en el proceso de E/A
	2. Planificación del desarrollo de cada secuencia o acción didáctica presencial: 2.1. Regulación didáctica de la enseñanza A. <u>Comportamiento didáctico de regulación del profesor:</u> ▪ Cuestionario de evaluación inicial de la UD; al comenzar con parrilla de corrección de resultados. ▪ Hacer explícitos los objetivos de la UD. ▪ Presentar los contenidos de la UD a través de un mapa o esquema. ▪ Relacionar de los contenidos con otros aprendidos anteriormente. ▪ Resaltar los contenidos más importantes de la unidad o tema. ▪ Recapitular al finalizar cada sesión de trabajo ¿qué hemos aprendido? ▪ (Tantos como quiera mejorar el profesorado)

Noviembre	B. Estrategias de enseñanza evaluadoras ▪ Los alumnos corregirán entre ellos los trabajos y actividades. ▪ Les devolveré la actividad corregida. ▪ (Tantos como quiera mejorar el profesorado) 2.2. Regulación didáctica del aprendizaje: A) Actividades de regulación general del aprendizaje ▪ (Tantos como quiera mejorar el profesorado) B) Actividades de regulación didáctica específica de una actividad: ▪ Realizar una actividad elegida dentro de cada UD siguiendo la secuencia del Pro-Regula (preparar la actividad de cada UD): o antes: conciencia y planificación o durante: estrategias específicas de la actividad o después: autoevaluación y mejora
Diciembre	3. Planificación de la utilización del soporte on-line para la regulación 3.1. DIMEPEA (interacción tutorial profesor/a-alumno/a): 1. Regulación didáctica de la enseñanza A) Comportamiento didáctico on-line de regulación del profesor: ▪ Presentación de la programación de la UD on-line ▪ Hacer explícitos los objetivos de la UD. ▪ Relacionar de los contenidos con otros aprendidos anteriormente. ▪ Resaltar los contenidos más importantes de la unidad o tema. ▪ Recapitular al finalizar cada sesión de trabajo ¿qué hemos aprendido? ▪ Responder a dudas generales de aprendizaje de los alumnos ▪ (Tantos como quiera mejorar el profesorado) B) Estrategias de enseñanza evaluadoras on-line: ▪ Devolver información (feedback) sobre la actividad realizada ▪ Presentarles los criterios de evaluación ▪ Posibilidad de que los alumnos consulten modelos de exámenes pasados ▪ (Tantos como quiera mejorar el profesorado)

Diciembre	2.2. Regulación didáctica del aprendizaje: 1) Actividades de regulación general del aprendizaje Hacer sugerencias de estrategias específicas para diferentes actividades a realizar en la actividad. 2) Actividades de regulación didáctica específica de una actividad: ▪ Presentación on-line de un modelo estratégico de realización de la actividad ▪ Responder a preguntas específicas sobre estrategias de aprendizaje de una actividad ▪ Pedir al alumnado que registren on-line las estrategias de aprendizaje utilizadas durante la realización de una actividad específica, de manera similar al Pro-regula (antes, durante, después), de manera similar a la actividad escrita del programa. ▪ (Tantos como quiera mejorar el profesorado)
Diciembre	3.2. PLEYADE (interacción tutorial de grupo-clase): 1. Regulación didáctica on-line de la enseñanza A) Comportamiento didáctico on-line de regulación del profesor: ▪ Poner información general on-line de acontecimientos, noticias, materiales… ▪ Responder on-line a sugerencias y dudas generales de la clase ▪ (Tantos como quiera mejorar el profesorado) B) Estrategias de enseñanza evaluadoras on-line: Devolver información (feedback) on-line general a la clase sobre la actividad realizada (Tantos como quiera mejorar el profesorado) 2.2. Regulación didáctica del aprendizaje: 1) Actividades de regulación general del aprendizaje ▪ Animar al alumnado para que se ayuden on-line en la realización y mejora de las actividades (no mera copia). ▪ Pedir al alumnado que hagan sugerencias entre ellos de estrategias específicas para diferentes actividades. 2) Actividades de regulación didáctica específica de una actividad: ▪ Animar al alumnado a que respondan a preguntas específicas sobre estrategias de aprendizaje de una actividad ▪ Pedir al alumnado que comparta on-line las estrategias de aprendizaje utilizadas durante la realización de una actividad específica, de manera similar al Pro-regula (antes, durante, después), de manera similar a la actividad escrita del programa. ▪ (Tantas como quiera mejorar el profesorado)

	Fase 2: Desarrollo regulador (control) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Segundo trimestre. Acciones
	2.1. Desarrollo didáctico de cada UD: ejecución de las estrategias y acciones reguladoras introducidas en el proceso de E/A según el modelo propuesto.
Enero - Marzo	1.2. Control del proceso didáctico de cada UD: 1) Toma de decisiones didácticas. 2) Reflexión conjunta en equipo docente: días: ___, ___, ___,___ 3) Evaluación, ajustes y mejora en cada UD, estrategias de E/A y actividades. 4) Observación y registro de los acontecimientos más significativos de la experiencia. 5) Guardar registros de conducta del profesor (programaciones didácticas, anotaciones, hojas de autorregistro, materiales de aprendizaje...) que indiquen una mejora cualitativa del proceso de enseñanza-aprendizaje en general y de la ayuda para la autorregulación en las actividades, en particular. 6) Guardar registros de conducta de los alumnos (actividades de clase, actividades del Pro-Regula, trabajos, hojas de autorregistro, exámenes…) que indiquen una mejora cualitativa del proceso de aprendizaje en general y de las actividades en particular.
	Fase 3: Autoevaluación reguladora (reflexión) del proceso de enseñanza-aprendizaje. Segundo-tercer trimestre. Acciones
Abril	3.1. Evaluación del proceso de E/A: 1. Evaluación final del proceso de E/A (profesor). 2. Evaluación final del proceso de E/A (alumnos). 3. Contrastación final de la percepción de profesores y alumnos. 4. Elaboración de un perfil de los aspectos mejorados: o metas de mejora de enseñanza: concepciones (1), desarrollo (3, 4), satisfacción (7) o metas de mejora del aprendizaje: concepciones (2), desarrollo (5, 6), o satisfacción (8) 5. Elaboración de un perfil de los aspectos a seguir mejorando: o metas de mejora de enseñanza: concepciones (1), desarrollo (3, 4), satisfacción (7) o metas de mejora del aprendizaje: concepciones (2), desarrollo (5, 6), o satisfacción (8) 6. Análisis de la relación de estos aspectos con el rendimiento académico y los problemas en el aprendizaje: o mejoras producidas o problemas pendientes: fracaso escolar.
Mayo	3.2. Reflexión sobre la experiencia de innovación educativa: 1. Análisis de resultados con el equipo docente 2. Elaboración de conclusiones personales y del equipo docente
Junio	3.3. Conclusiones de la experiencia: Redacción del informe final del proceso de innovación para el centro. 1. Evaluación: satisfacción de los profesores con el proceso formativo y de innovación didáctica. 2. Presentación al claustro e incorporación en la memoria anual de centro.

El profesorado participa en sesiones presenciales con personas expertas en el tema y se autoforman a través de lecturas. Se realiza una temporalización de actividades y tareas que cada docente deberá llevar a efecto en su aula. Periódicamente ponen en común los logros obtenidos y las dificultades con las que se van encontrando. Realizan su programación incorporando dichas competencias. Se aplican cuestionarios de evaluación al profesorado y al alumnado antes y después del tratamiento.

4. Resultados, conclusiones y prospectivas de futuro

4.1. Resultados

Profesorado y alumnado muestran satisfacción por el procedimiento emprendido. Los análisis estadísticos muestran ganancias significativas en el uso y control de las competencias trabajadas.

Los resultados obtenidos permiten afirmar que los objetivos planteados en la formación en centros han quedado suficientemente conseguidos. El primer objetivo destinado a construir un modelo empírico, a partir del modelo racional, ya existente, que permita *identificar, evaluar* e *intervenir* en el desarrollo de competencias básicas ha servido para delimitar con mayor precisión el modo de operar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto del aula.

Para el segundo de los objetivos también ha habido un cambio sustancial en la metodología empleada por parte del profesorado, incorporando nuevas competencias profesionales que contribuyan al desarrollo de las competencias académicas por parte del alumnado.

En tercer lugar, se constata en los resultados de las pruebas de evaluación y diagnóstico una ganancia significativa, más clara en algunas competencias que en otras, pero con tendencia al alza.

4.2. Conclusiones generales

Los procesos formativos llevados a cabo en los centros de enseñanza pueden ser altamente productivos, habida cuenta de la interacción que se produce entre el profesorado, entre el alumnado y las familias, así como entre los tres colectivos. Además, se contextualizan los procesos de enseñanza-aprendizaje y se socializa al profesorado más reticente en el uso e incorporación de nuevas tecnologías.

También se ha observado que los estudiantes que no están motivados porque no logran aprender, sus estrategias de aprendizaje no les resultan efectivas (López 2005: 85): «Así, los aspectos que se deberían tener en cuenta a la hora de motivar al alumnado serían, por encima de otras consideraciones, la variedad didáctica, el orden en la exposición de contenidos, la búsqueda de aplicaciones prácticas, prestar atención a la evaluación y fomentar la duda en el aula aprovechando, fomentando y respetando la participación del alumnado».

En la actualidad se insiste en la necesidad de enseñar al estudiante las estrategias dentro del propio proceso de aprendizaje de los contenidos curriculares (en la clase), cuándo, dónde, para qué y por qué emplear cada una, cómo aplicarlas y evaluarlas. Así Pozo, Monereo y Castelló (2001: 226) «reivindican la necesidad de que las estrategias de aprendizaje se enseñen al mismo tiempo que se enseñan los contenidos pertenecientes a cada disciplina». Una de las formas más practicables para lograr el aprender a aprender de los estudiantes en las asignaturas es la resolución de problemas. Aebli (2002: 253) se refiere al hecho de que «un estudiante,

que se preocupa por un problema, desea saber o aprender algo. Quien tiene un problema está motivado por aprender».

En la enseñanza de las ciencias, los mapas conceptuales se han utilizado fundamentalmente en el aprendizaje de cuerpos conceptuales y en el entrenamiento de resolución de problemas sobre la determinación de fórmulas empíricas de compuestos químicos, siendo de gran utilidad al profesor para observar las estructuras conceptuales de los estudiantes reflejadas en los mapas y detectar aquellos estudiantes con más dificultades, así como para determinar la calidad del aprendizaje de los contenidos tratados.

En el desarrollo de las acciones que emprende el estudiante, las TIC no son efectivas por sí mismas si no se integran dentro de las estrategias motivacionales intrínsecas, en relación con los intereses del estudiante, de modo que se impliquen en el desarrollo de capacidades relacionadas con el empleo sofisticado y colaborativo de estrategias metacognitivas que posibilitan un conocimiento bien estructurado y de mayor profundidad.

4.3. Prospectivas de futuro

En todo proceso de formación, investigación e innovación quedan cubiertos algunos objetivos, propuestos de antemano o no, pero, sin duda, también van surgiendo nuevas hipótesis, inquietudes, compromisos y expectativas de cara al futuro que no concluirán con ese proceso de formación, todo lo contrario, darán nuevo impulso en fases posteriores. Una de estas prospectivas es continuar con el consenso y deliberación en los ETCP sobre los aspectos que se van a trabajar en ese binomio de enseñanza-aprendizaje. A partir de ahí, surge la necesidad de la puesta en funcionamiento del trabajo colaborativo en grupos pequeños de profesorado, de modo que se apliquen, perfeccionen, deliberen y optimicen las propuestas que surjan de los ETCP. La tercera prospectiva es la necesidad de encontrar una persona encargada de tutorizar, guiar y

reconducir las propuestas de los centros. Esa persona debe estar cercana en el espacio y en el tiempo y, a ser posible, ser externa al propio centro, de modo que tenga una perspectiva global y aséptica al centro. Todos los colectivos con rol de asesoramiento (asesorías de los CEP, inspección educativa y profesionales de la orientación, además de otros), deberían ser altamente competentes en este proceso.

Construyendo el proyecto educativo: CEP de Alcalá de Guadaíra (Sevilla)

Manuel Cáceres Díaz

Resumen:

En el proceso formativo «Construyendo el proyecto educativo» se ha pretendido caminar hacia la elaboración por los centros de un currículum realista y funcional, orientado hacia el logro de las competencias básicas por parte del alumnado. Se ha contando con el asesoramiento del equipo del centro de profesorado, la inspección educativa y el equipo de orientación educativa para ayudar en el análisis de las prácticas docentes y su posible transformación a fin de mejorarlas. Este proceso formativo se ha desarrollado mediante reuniones de los grupos de trabajo, trabajo a través del aula virtual del CEP y sesiones presenciales.

Palabras clave:

proyecto educativo, competencias básicas, coordinación de servicios

1. Introducción

Este documento pretende exponer el trabajo realizado desde el Centro del Profesorado de Alcalá de Guadaíra (Sevilla), en relación con el proceso formativo denominado «Construyendo el proyecto educativo», que se ha venido desarrollando durante estos dos últimos cursos (2008/2009 y 2009/2010), dentro del marco de la coordinación de servicios, y en el que participan el equipo asesor del centro del profesorado (CEP), el servicio de inspección educativa (SIE) y los equipos de orientación educativa (EOE) de la zona.

Con este proceso hemos pretendido que los centros se inicien en la elaboración de un currículum realista y funcional, orientado hacia el logro de las competencias básicas por parte del alumnado. Todo ello desde la base del intercambio activo de experiencia y reflexión entre grupos de trabajo, que han contando con el asesoramiento de los mencionados servicios y de profesionales externos a los centros, para ayudar en el análisis de las prácticas docentes y su posible transformación a fin de mejorarlas. En palabras de Ángel I. Pérez Gómez:

> Este nuevo escenario social demanda cambios también sustantivos en la formación de los futuros ciudadanos y por tanto plantea retos ineludibles a los sistemas educativos, a las escuelas, al currículo, a los procesos de enseñanza y aprendizaje y, por supuesto, a los docentes. Los cambios en el quehacer educativo han de ser de tal calado que conviene hablar de cambiar la mirada, de reinventar la escuela. Las reformas parciales sin sentido global ya no son suficientes.

De manera más concreta, nos propusimos los siguientes **objetivos**:

- Compartir experiencias en relación a la manera de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje de las diferentes áreas/etapas, aprovechando las valiosas iniciativas de los centros en esta materia.
- Transformar las prácticas de aula, encaminándolas hacia cambios metodológicos que faciliten al alumnado la adquisición de las competencias básicas.
- Caminar hacia la elaboración del proyecto educativo de centro (PEC), abordando esta tarea de manera consciente y planificada y concibiéndola como un elemento de cambio en las prácticas docentes.
- Hacer más efectiva la coordinación de los servicios de apoyo a la educación y la propia SIE en el trabajo de asesoramiento, seguimiento y ayuda a los centros para mejorar su tarea educativa y con ello sus resultados.

2. Estructura del proceso seguido

2.1. Contexto

Para entender mejor la situación en la cual desarrollamos esta experiencia, aportamos algunos datos. El CEP de Alcalá de Guadaíra es uno de los seis CEP de la provincia de Sevilla (en total, la Comunidad Autónoma de Andalucía cuenta con 32). Nuestra zona de actuación comprende diez localidades: Alcalá de Guadaíra, Dos Hermanas, Arahal, Paradas, Marchena, Mairena del Alcor, El Viso del Alcor, Carmona, Guadajoz y La Campana, con 120 centros (74 CEIP, 33 IES y 13 concertados) y más de 3.000 profesores/as. Cada asesoría tiene varios centros de referencia (localidades completas cuando son pequeñas y subzonas en las localidades grandes, como Alcalá de Guadaíra y Dos Hermanas), de los cuales es su interlocutor y conexión oficial para cualquier actividad relacionada con el CEP. La plantilla del CEP está compuesta por deiciocho personas: una directora, catorce asesores/as y tres personas de administración y servicios. Desde hace varios cursos intentamos eliminar las barreras entre asesorías, evitando distinciones por etapas y/o especialidades siempre que nos es posible. Centramos nuestro trabajo en tres líneas fundamentales: atención a la diversidad, convivencia-coeducación y metodología e innovación en los ámbitos sociolingüístico, científico-tecnológico-matemático, artístico-cultural y TIC.

2.2. Antecedentes

Es importante conocer de dónde partimos. Sin duda, y en primer lugar, de la inquietud propia de las asesorías. El equipo humano de nuestro CEP está comprometido con la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la zona, para lo cual trabaja en cualquier línea que se observe interesante para la mejora de los rendimientos del alumnado, a través de la formación permanente del profesorado.

En segundo lugar, de la nueva legislación que incorpora desde el año 2006 las competencias básicas al currículum, de manera que cada una de las áreas debe contribuir al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias áreas o materias.

En tercer lugar, los resultados obtenidos en nuestra comunidad autónoma, al aplicar (anticipándose al resto del Estado) las pruebas de la evaluación de diagnóstico (PED) al finalizar el 2.° ciclo de Educación Primaria y el 2.° curso de la Educación Secundaria Obligatoria. En Andalucía, la Orden de 28 de junio de 2006 regula estas pruebas y el procedimiento de aplicación en los centros docentes públicos, para comprobar el nivel de adquisición de las competencias alcanzadas por el alumnado.

Para finalizar con estas premisas, destacamos la apuesta de nuestro CEP (desde hace varios años) por el trabajo estratégico desde la coordinación de servicios, con intención de abordar actuaciones comunes de acompañamiento y asesoramiento a los centros en su camino hacia la mejora.

Los objetivos de esta coordinación son promover la coordinación de todos los servicios de apoyo para incentivar y apoyar los mecanismos de mejora de los centros, compartir los resultados e impresiones de los centros derivados de las PED, así como las propuestas de mejoras recibidas, y establecer y coordinar actuaciones de apoyo y asesoramiento necesarias en las distintas zonas y subzonas educativas.

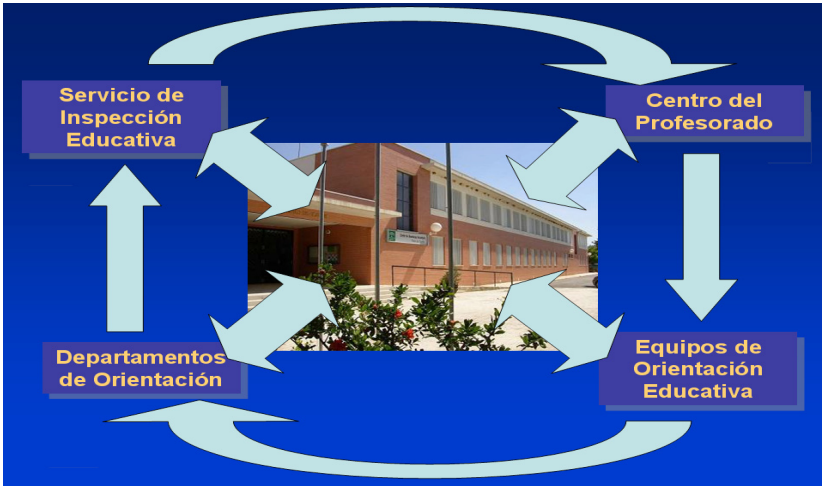


Figura 1. Esquema de la coordinación de servicios.

A partir de los resultados de las PED y, sobre todo, de las propuestas de mejora presentadas por los centros, se abordaron una serie de actuaciones en nuestra zona:

- Reuniones con equipos directivos.
- Reuniones con los equipos técnicos de coordinación pedagógica de los centros de enseñanza primaria (ETCP).

- Reuniones con claustros de centros de Primaria y Secundaria.
- Jornadas para intercambio de experiencias.

Lógicamente, y previo al planteamiento de «Construyendo el proyecto educativo», habíamos realizado actuaciones formativas en la línea de conocimiento y difusión de las competencias básicas mediante jornadas de sensibilización en las que habían participado el SIE de nuestra zona, el CEP y los EOE, diversos cursos con seguimiento sobre metodologías y evaluación, grupos de trabajo orientados a la nueva temática, jornadas formativas para el equipo asesor a cargo de expertos…

Comprobábamos que la incidencia de las acciones formativas tenía poca proyección en la práctica docente. Aunque las actuaciones iniciadas en la zona, a través de la coordinación de servicios, comenzaban a suscitar el debate pedagógico en los centros, si bien necesario, seguía siendo insuficiente. Veíamos la necesidad de continuar en la línea de la coordinación, ya que permite estar cerca de los centros con un objetivo común y economizar tiempos y esfuerzos; pero había que buscar otras estrategias con la intención de que los cambios pudieran llegar más directamente al alumnado.

A continuación distinguiremos tres bloques en cuanto a la preparación de este trabajo colaborativo pues, aunque se hayan simultaneado en parte del proceso, presentan dificultades diferenciadas.

2.3. Coordinación de servicios

Al inicio del curso escolar 2007/2008, celebramos una jornada formativa para todos los servicios implicados con objeto de aclarar intervenciones, el papel de cada uno y cómo podíamos abordar la actuación en los

centros. De esta primera jornada surge la constitución de una comisión permanente de la zona CEP, formada por un representante de cada uno de los servicios, encargada de hacer un seguimiento del proceso a seguir y una evaluación final que se eleva a la comisión provincial de coordinación de servicios.

A lo largo del curso las actuaciones de coordinación van siguiendo procesos diferentes según las distintas zonas del ámbito CEP. A la vista de los procesos seguidos en los centros (aún los vemos insuficientes) y fruto del trabajo que sobre el currículum estábamos desarrollando en el CEP, comenzamos a trabajar en una propuesta de formación conjunta que realmente contemplase una coordinación, posibilitase el trabajo sobre los textos legales, permitiese la reflexión del profesorado sobre su propia práctica, y culminase con la realización de currículum propios, realistas y contextualizados

A finales de este curso 2007/2008, en la zona de Dos Hermanas, surge desde la Coordinación de Servicios la iniciativa de presentar una estrategia formativa a los centros. Estará dirigida a paliar las demandas planteadas y las carencias detectadas tras evaluación de las PED y el análisis del Instrumento núm. 3 (enviado por los centros a la inspección y en el cual se relacionan sus necesidades de formación y asesoramiento). Mediante el envío de una carta, desde la Inspección Educativa de Zona, se explica esta intención a los centros. ¡Ya teníamos un primer empuje muy importante: la inspección convocando a la acción colaborativa!

En el equipo asesor, empezamos a plantearnos la posibilidad de hacer extensible esta propuesta al resto de las localidades. Sabíamos que era muy complicado hacerlo sin contar con el equipo del CEP al completo.

A principios de septiembre del **curso escolar 2008/2009**, se reanudan las reuniones con inspección, tanto por parte de la dirección del CEP para estudiar la posibilidad de extender la propuesta a otros inspectores, como por parte de las asesorías responsables de Dos Hermanas y el EOE de la localidad, para trabajar sobre

la propuesta definitiva que se presentaría a los centros. Se trataba de llegar a un acuerdo de mínimos para actuar conjuntamente desde los tres servicios. Fruto de las reuniones con inspección y de varias reuniones del equipo asesor, concluimos que la propuesta contemplaría:

- Trabajo sobre el currículum de las áreas de Conocimiento del Medio, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y etapa de Infantil. Para los centros, y por tanto para la inspección, era preceptivo tener diseñado el segundo ciclo a final del mes de noviembre.
- Refuerzo educativo. Por primera vez se exigía un plan de refuerzo, por escrito, en los centros. Nosotros aprovechamos y propusimos algo más completo: el plan de atención a la diversidad.

En la agenda de la inspección se quedaban algunos temas, como la gestión de la mejora para los equipos directivos, pero su llamada «Prioritaria 1» centraba la actuación en las pruebas de evaluación diagnóstica, y en la propuesta consensuada estaba perfectamente contemplado. Creímos que podríamos contar también con el apoyo de los EOE, pues los planes de refuerzo entraban de lleno en sus posibles actuaciones.

En el CEP valoramos el trabajo extra que supondría para el equipo, analizando la posible distribución de tiempos y tareas y sobre todo el compromiso de llevar a buen término esta idea. Una vez asumido que la propuesta se extiende a toda la zona del CEP, se va llegando a acuerdos con los distintos representantes de la inspección y se elabora una carta que se enviará a los centros. La carta estaba firmada por los inspectores y en ella se informa a los claustros del trabajo conjunto que deseamos abordar, las líneas de actuación contempladas, la modalidad formativa, la manera en que los centros solicitan la participación y unos anexos para cada una de las líneas de actuación planteadas que debían devolverse cumplimentados al CEP. Esta carta presentaba ligeras variantes según las zonas.

Posteriormente, la comisión permanente de la zona del CEP de Alcalá de Guadaíra, en el informe de conclusiones, eleva a la comisión provincial de coordinación de servicios la necesidad de organizar unas jornadas de formación conjunta. La jornada celebrada el 21 de octubre de 2008 comenzó con una ponencia de D. Antonio Bolívar Botía (Universidad de Granada) titulada «Formación conjunta de los servicios educativos de apoyo a los centros (CEP, EOE, orientación e inspección)».

El objetivo era iniciarnos en una formación conjunta para compartir conocimiento y establecer los presupuestos de partida comunes para desarrollar los procesos de asesoramiento y seguimiento en los centros, por parte de todos los servicios. El resto de la mañana y la tarde se organizó de forma que todos los servicios de una misma localidad compartiesen un espacio de trabajo en torno a cuatro bloques, siendo uno de ellos «El asesoramiento y apoyo desde la Coordinación de Servicios», dirigido a la presentación de la propuesta formativa que se ofrecerá a los centros y a concretar las actuaciones de coordinación de los diferentes servicios.

2.4. Equipo de asesorías y apoyo de expertas/os en las diferentes materias

Al equipo asesor le quedaba una seria tarea o, mejor dicho, varias muy serias tareas. Hemos sido conscientes, desde un principio, de la necesidad de trabajar a fondo la nueva normativa, y además adoptar el papel del profesorado, centrarnos en su situación, con sus tiempos y dificultades. Decidimos seguir el proceso, antes de proponerlo, para así poder detectar las dificultades y las fortalezas que luego, casi con seguridad, encontrarían los participantes. De esta forma, nos adelantábamos a los posibles problemas y nos permitía prever las posibles soluciones.

2.4.1. Diseño del plan de trabajo del equipo asesor

Sirva de ejemplo el diseño de una parte de este plan.

Objetivo 1. Analizar la normativa para conocer en profundidad los nuevos currículum.

Organización. Distribución del equipo asesor en cinco grupos, uno por cada una de las tareas definidas para trabajar dentro de la coordinación de servicios. Dentro de cada grupo se va combinando el trabajo individual y el de equipo mediante la coordinación designada al efecto.

Fases:

- Análisis comparativo de real decreto, decreto y orden de Primaria y Secundaria, respectivamente. Dos compañeros dedicaron su trabajo individual a esta tarea, para posteriormente exponerla al resto del equipo señalando los aspectos novedosos en general y los propios del decreto en Andalucía.
- Lectura y análisis de los anexos del Real Decreto 1531/2006, de 7 de diciembre y Orden de 10 de agosto de 2007. Decidimos trabajar sobre el real decreto por estar mucho más desarrollado que la orden. Primero hicimos una lectura individual del anexo I, con una posterior puesta en común dentro de cada grupo, comentando los aspectos que considerábamos más relevantes.
- Análisis de cada una de las áreas seleccionadas. Se ponen en común dentro del grupo los aspectos más novedosos del área. Por otra parte, desde las plataformas de Matemáticas, Lengua y Conocimiento del Medio, viendo la forma en que estaban estructuradas dichas áreas, decidimos realizar un trabajo de secuenciación de contenidos y criterios de evaluación en cada una de ellas y presentarlo en las plataformas correspondientes para facilitar la comprensión del profesorado participante.
- Secuenciación de contenidos a lo largo de los ciclos. En cada una de las plataformas dedicadas a las competencias objeto de evaluación en las PED (matemática, lingüística, medio natural, social y cultural) se ha elaborado una secuenciación a lo largo de los tres ciclos, plasmando en una tabla de

tres columnas (una por ciclo) la distribución de los mismos y destacando las palabras clave que marcan la progresión de uno a otro.

- Secuenciación de criterios de evaluación a lo largo de los ciclos. Hemos seguido un proceso similar al seguido con los contenidos. Previamente, del comentario que acompaña a cada criterio fuimos entresacando los diferentes ítems de evaluación para pasar a su secuenciación a lo largo de los tres ciclos, destacando en cada uno de ellos el aspecto que marca la progresión.

Durante este trabajo se han ido suscitando variados debates y comentarios sobre la metodología que emana de la normativa. Hemos buscado, leído y esquematizado las ideas más destacadas y comentado la documentación al respecto. Esto nos ha permitido observar cuáles serían los aspectos más complicados de interpretar y/o desarrollar en la práctica. Un ejemplo muy claro lo pudimos observar a la hora de establecer indicadores claros para la valoración de los criterios de evaluación: tarea nada fácil de resolver si se pretende hacer correctamente.

Cada uno de los grupos de asesores presentó el trabajo realizado al resto del equipo en sendas sesiones de autoformación interna. Coincidimos todos en que este trabajo ha supuesto la mejor formación que hemos tenido hasta el momento. Es decir, la autoformación entre iguales ha dado el resultado previsto, al menos en nuestro caso. Por tanto, podemos concluir con que nos encontramos en mejores condiciones para asesorar al profesorado y, a partir de aquí, nos proponemos ofrecer el proceso de autoformación seguido por nosotros para que lo trabajen los centros y diseñar conjuntamente con inspección, EOE y equipos de orientación el plan a seguir en los centros.

2.4.2. Diseño de la estrategia formativa

Necesitábamos establecer una estrategia formativa que pudiese atender todas las demandas y ofrecer un asesoramiento directo a todos los centros. Para ello, tras una serie de reuniones de todo el equipo, se consideró como mejor estrategia, de máximo rendimiento, la formación semipresencial a través de la plataforma Moodle del CEP, ya que así se podría atender a un mayor número de profesorado (¡si se daba el caso!).

El compañero responsable del ámbito TIC presentó un primer diseño con una estructura básica que se fue matizando y estructurando en cada uno de los grupos constituidos para el trabajo de las áreas. En reunión de todo el equipo asesor se presentaron las diversas aportaciones y se concluyó en la siguiente estructura:

Título. *Proceso de coordinación semipresencial para la elaboración de los nuevos currículos para la adquisición de las competencias básicas.*

Este fue el título inicialmente planteado, pero evidentemente no deberíamos usar un título así en una plataforma *on-line.*

Objetivos. Los expresados en la introducción de esta comunicación:

- Compartir experiencias con los centros.
- Transformar las prácticas de aula.
- Iniciar la elaboración del currículum del centro.
- Hacer efectiva la coordinación de los servicios.

Estructura básica en cada una de las 5 actividades abiertas en la plataforma Moodle:

- Foro: como elemento clave de participación.
- Temas: distribución del proceso en 5 bloques de trabajo.
- En cada tema se incluye:
  - La finalidad que se pretende trabajar.
  - Tareas que requieren participar en el foro y/o aportar documentos de trabajo.
  - Documentos de apoyo que facilitan la comprensión de la tarea y/o guían la reflexión sobre la misma.

Evaluación y reconocimiento de la participación:

- Los grupos de trabajo que lleguen al final del proceso recibirán una certificación de 40 horas.

Desde el principio estaba claro que nos encontramos ante un nuevo reto: el uso de un *software* específico para la gestión de actividades *e-learning*. No todas las asesorías tenían conocimiento del trabajo en un entorno *on-line* y tuvieron que ponerse al día por inmersión obligada.

Aparte del apoyo recibido por parte de los compañeros/as más avanzados en el uso de estos medios, aprovechamos la formación que en este sentido se nos proponía desde un programa que a nivel estatal se denominó ENSEÑA. Realmente no fue pensado para la realidad que vivía nuestra comunidad autónoma, en relación a los proyectos que incorporaban las tecnologías de la información y la comunicación, ya desde el año

2003, pero fuimos capaces de aprovecharlo para hacer una introducción básica para el uso del LMS Moodle. Gracias al esfuerzo de actualización de las asesorías ha sido posible la gestión, seguimiento y ampliación de este proyecto en su apartado de teleformación. Mi admiración y agradecimiento, desde aquí, al equipo asesor.

Por otro lado, teníamos que contactar con los ponentes externos que deberían, además de asumir la formación específica de cada plataforma en las sesiones presenciales, hacer el seguimiento y aportaciones necesarias para dinamizar y guiar la fase *on-line* del proyecto a través de los foros diseñados para tal fin. Este apartado, aunque fue valorado como primordial para el éxito, no fue asumido con la suficiente previsión. Después de la experiencia, podemos afirmar que es muy complejo poder contar con personas que presenten un perfil de máximo experto y a la vez tengan tiempo suficiente para hacer un trabajo de seguimiento *on-line* tan exigente como el que necesitaba esta propuesta.

2.5. Profesorado participante en el proceso

El trabajo que quedaba era el de difundir convenientemente la propuesta para hacerla llegar a todos los centros. Se la presentamos así:

Objetivos.

- Promover en los centros la reflexión sobre la práctica y la necesidad de mejora a partir de los resultados de las PED.
- Abordar la realización de un currículum por competencias introduciendo los cambios metodológicos necesarios.

- Contribuir a la formación de un profesorado capaz de ofrecer una educación de calidad en el marco de una escuela inclusiva.
- Conseguir que los documentos del centro sean útiles y respondan a la realidad del mismo.

Pasos a seguir.

- Primeros de septiembre del curso 2008/2009 en reunión prescriptiva del Servicio de Inspección Educativa (SIE) con los equipos directivos de los centros se informa sobre la propuesta de coordinación.
- Envío de la convocatoria por parte del SIE mediante una carta a los centros.
- Visitas a los centros por parte de las asesorías responsables, explicando la propuesta.
- En la segunda reunión prescriptiva del SIE con los equipos directivos, se presenta la propuesta definitiva, con la estructura y visualización en la propia plataforma.
- Una vez recibidas las solicitudes de todos los grupos que se adhieren al proceso, se convoca una reunión para las personas coordinadoras de los mismos en la que se hace la presentación y se informa con detalle cómo se va a desarrollar esta modalidad de formación.

Concreción de cada actividad.

- En los centros se constituirán grupos de trabajo. Uno por cada una de las cinco actividades abiertas.

El trabajo contempla sesiones presenciales (tres o cuatro) a lo largo del curso. Expertos en cada una de las temáticas nos ayudarán a seguir avanzando. En estas sesiones también se contará con los servicios implicados. También habrá un trabajo *on-line* desde el aula virtual (plataforma Moodle) del CEP, a través de los foros y la

subida de tareas. El propósito fundamental es posibilitar la comunicación y el intercambio entre los grupos (más de 150 en el primer año) que trabajarán en este proyecto.

El seguimiento del trabajo se hará a través del aula virtual y en él participarán los servicios implicados, además de profesionales expertos en la materia de cada uno de los grupos.

También habrá sesiones presenciales comunes para las cinco actividades. Las temáticas que concretamos (y sus fechas) para el primer año fueron estas:

- La evaluación de competencias básicas (4 de febrero).
- La programación de tareas complejas contextualizadas como eje para la adquisición de las competencias básicas (30 de abril).
- Intercambio final de experiencias (9 de junio).

Figura 2. Esquema de participación del profesorado en el proceso.

3. Seguimiento del proceso

Desde un primer momento el trabajo estaba enfocado a dos cursos. En el primero, trabajaríamos el diseño y aplicación en el aula de tareas complejas y contextualizadas que permitan al alumnado la adquisición de competencias básicas. En el segundo, a raíz de la experiencia desarrollada, la extensión de las tareas del curso anterior para la concreción del currículum del centro.

De inmediato nos dimos cuenta de que había que reformular las pretensiones. El profesorado manifestaba algunas carencias fundamentales, por lo que estábamos todavía muy lejos de una propuesta tan exigente para ser el primer año de trabajo.

Por tanto, reorganizamos los bloques de trabajo y su temporalización. Ni que decir tiene que esto ha sido una constante a lo largo de todo el proceso.

3.1. Bloques de trabajo y temporalización

Primer curso

- Hasta el 29 de enero: legislación y guías para su interpretación. Reflexionamos en torno a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y contribución del área al logro de las competencias básicas.

- Hasta el 15 de abril: reflexión en torno a los objetivos, contenidos, criterios de evaluación y contribución del área al logro de las competencias básicas.

- Hasta el 4 de junio: ¿Qué estamos haciendo? Transformamos lo que hacemos.

La primera parte del trabajo (hasta abril) ha servido para adentrarnos en el marco conceptual de nuestro proyecto educativo. Entender qué se está requiriendo a los centros educativos en esta etapa de cambios tan profundos y por qué. Consideramos imprescindible este trabajo sosegado para intentar no acometer cambios superficiales, sino del más amplio calado posible. Resultaba esencial conocer en profundidad el currículum oficial establecido en los reales decretos, decretos y órdenes que fijan las enseñanzas mínimas a impartir en cada una de las etapas educativas. Pensábamos que el conocimiento de nuestro marco conceptual y normativo resultaba básico para que cada centro, a la luz de la información obtenida de dichas fuentes, pudiese abordar los cambios necesarios para la mejora.

La segunda etapa del proceso llevaba a cada centro a compartir con el resto de grupos cómo se estaba llevando a cabo su propio proceso de enseñanza-aprendizaje, su práctica real y cotidiana del aula, analizando si guardaba una relación clara con lo que se establece en el marco normativo y conceptual o si, por el contrario, requería de reajustes para encaminarse hacia el trabajo desde un enfoque basado en la adquisición de competencias básicas.

Transformar lo que hacemos es la tercera etapa. Hemos analizado la información apuntada anteriormente, reflexionado sobre las propias prácticas y compartido el conocimiento con los compañeros y compañeras de cada área. Evidentemente, cada centro, cada grupo, incluso cada área, llegados a este punto, se encuentra en situaciones diferentes. De este modo, algunos grupos ya están en disposición de abordar pequeñas transformaciones desde la modificación y/o enriquecimiento de una unidad didáctica utilizada habitualmente. Pero la complejidad del proceso nos hace ser cautos y no tener prisas en cambiar, sino en hacerlo por convencimiento.

Segundo curso

Evidentemente, la propuesta para el segundo año de trabajo estaba organizada en torno a las carencias detectadas en el curso anterior. Por unanimidad, estuvimos de acuerdo en aprovechar esta oportunidad para intervenir en tres ámbitos educativos de suma importancia, sobre los que sigue siendo necesaria una profunda reflexión: el ámbito metodológico, la evaluación y la atención a la diversidad.

- Hasta el 20 de diciembre: metodología.
- Hasta el 24 de febrero: contenidos.
- Hasta el 15 de mayo: evaluación.

El trabajo de la plataforma denominada «Refuerzo educativo» se centró en la elaboración del plan de atención a la diversidad del centro para de esta forma facilitar el documento completo al finalizar el curso.

En consecuencia, analizadas las dificultades encontradas en el primer año, tenemos que dar continuidad al proceso con una doble vertiente: la primera debe facilitar los elementos fundamentales para introducir pequeños cambios en la elaboración de las programaciones, diseñando unidades didácticas que integren todos los aspectos trabajados (selección de contenidos, estrategias metodológicas, evaluación, atención a la diversidad…). La segunda vertiente nos debería llevar al inicio de la redacción del proyecto educativo de centro, al menos en aquellos aspectos concretos que se abordan de manera directa en este proceso formativo.

La idea de estas dos opciones de continuidad no es poner a los grupos de trabajo ante la disyuntiva de elegir cuál de las dos vías se ajusta más a sus necesidades. Pensamos que es necesario que todos aborden la elaboración de la programación y, para aquellos grupos que quieran avanzar aún más, se proponen las orientaciones concretas para la redacción del proyecto educativo.

Esperamos que la comunidad profesional y el enriquecimiento colectivo que está suponiendo el proceso «Construyendo el proyecto educativo» se amplíe y se consolide, teniendo en cuenta que la participación activa de todas las partes implicadas es el elemento clave para el éxito.

3.2. Estrategias para el seguimiento

Estos han sido los pilares básicos en el seguimiento de este proceso:

- Reuniones de los grupos de trabajo en sus respectivos centros. Los centros han organizado sus propias sesiones de reflexión conjunta, de manera autónoma, para dar respuesta a las tareas que se han ido planteando a través de la plataforma. Nosotros hemos intentado conocer, en la medida de lo posible, la dinámica de esas reuniones, la implicación de sus componentes, el grado de participación real en las reflexiones y su posterior reflejo en las tareas propuestas.

  Trabajo a través del aula virtual del CEP (plataforma Moodle). Este ha sido el principal escenario de las reflexiones conjuntas, al que los grupos han enviado sus respuestas a las tareas propuestas, de manera que todos tuviesen acceso a las respuestas de otros (con recepción previa en su correo electrónico personal). Esta es la esencia del intercambio profesional. Para el seguimiento de este proceso en el aula virtual se ha contado con todo el equipo asesor del CEP, algún representante

del SIE, de los equipos de orientación educativa y profesionales expertos en los diferentes ámbitos de trabajo. La labor de este equipo de asesoramiento se ha centrado, esencialmente, en poner en valor las experiencias destacables, aportar información para la mejora de las prácticas, reorientar las experiencias y reelaborar los documentos para devolver un producto más completo, mejorado con las aportaciones de todos.

- Sesiones presenciales específicas por temáticas. Se han celebrado al menos dos reuniones presenciales específicas para cada área en el primer año, y tres/cuatro en el segundo, en las que se ha promovido el intercambio entre los grupos, así como el aporte de formación específica por parte de profesionales expertos en el área correspondiente. Algunos de estos ponentes han sido:
  - Competencia en comunicación lingüística: Pilar Núñez Delgado, de la Universidad de Granada, y Consuelo Allué, del CAP de Pamplona.
  - Competencia matemática: Lluis Segarra, de la Universidad de Barcelona, y Pepe Rubio, del IES María Galiana de Dos Hermanas.
  - Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico: Pedro Cañal, profesor de la Universidad de Sevilla; Rosa Moreno, del IES Joaquín Romero Murube, y Francisco Muñoz, del IES Europa de Arahal.
  - Atención a la diversidad: Julio Ripalda, del IES Ciudad de Hércules, y José Luis Galve Manzano, de la Universidad de Castilla-La Mancha.
  - Currículum de Infantil: Raúl Gómez, del CEIP Ibarburu, y Amparo Rodríguez, del CEA Bujalmoro de Dos Hermanas.

Con ello se pretendía que, además del rico proceso de trabajo colaborativo a través de la plataforma, se potenciase la obtención de mayor información especializada que apoyase los procesos de transformación de la práctica educativa, en el día a día, en el trabajo con los alumnos. Estas sesiones presenciales han huido de teorizaciones para aterrizar en elementos muy concretos y de éxito comprobado, de manera que el profesorado pueda aplicarlos de inmediato en su aula y observar la respuesta de sus alumnos. Valoramos como un éxito el trabajo de estos formadores, pues han sabido transmitir nuevas ideas y formas para trabajar en la consecución de las competencias básicas.

- Sesiones presenciales comunes a todas las temáticas. Se han celebrado sesiones de trabajo comunes para todos los grupos, en las que se han abordado temas de especial interés en el proceso. Algunas se han dedicado al diseño de tareas complejas y a la evaluación (a cargo de Fernando Trujillo Sáez, de la Universidad de Granada) como pieza clave en el cambio de modelo de enseñanza-aprendizaje; también con Diego Ojeda (grupo ICOBAE, Granada), para profundizar en los instrumentos de evaluación como el portafolio y las rúbricas.

3.4. Cuestiones clave que han guiado el proceso

Estas son las cuestiones que hemos utilizado como guía, a lo largo de dos años, y que nos han servido para ir descubriendo nuestro proyecto educativo colectivo:

3.4.1. En el primer año

- ¿Qué tipo de persona queremos formar? ¿Qué aprendizajes consideramos imprescindibles?
- ¿Cómo podemos incorporar a través de las distintas áreas, de la organización y funcionamiento del centro y de los aspectos didácticos y metodológicos, el desarrollo de las competencias básicas?

- ¿Cómo contribuyen las áreas al desarrollo de las competencias básicas?
- ¿Cómo establezco relaciones entre distintas áreas?
- ¿Los contenidos que planteo son útiles y relevantes?
- ¿Propongo situaciones auténticas?
- Valorar la concreción y adecuación de los objetivos del área al curso/ciclo.
- Valorar la organización y distribución de los contenidos y criterios de evaluación en cada uno de los cursos/ciclos.
- ¿Cómo se puede favorecer la transición y coherencia educativa entre los distintos cursos?
- ¿Qué enfoques didácticos y metodológicos considero más coherentes para el desarrollo de las competencias básicas en el alumnado?
- ¿Qué medidas de coordinación, organizativas y curriculares, son necesarias para ofrecer oportunidades de aprendizaje adecuadas a cada alumno/a?
- ¿Qué diseño debe tener el plan de refuerzo?
- ¿Qué aspectos curriculares podemos modificar para eliminar las barreras al aprendizaje y a la participación desde las materias?
- ¿Sobre qué fundamentos se sustenta el currículum de la etapa de Educación Infantil?
- Y sobre todo… ¿qué es necesario revisar?

3.4.2. En el segundo año

Sobre metodología

- Las actividades que proponemos: ¿Parten de situaciones reales? ¿Sirven para comprender la realidad y saber responder ante la misma? ¿Facilitan la aplicación de lo aprendido a resolver situaciones y problemas de la vida real? ¿Son útiles? ¿Son variadas y abiertas? ¿Fomentan la creatividad, la autonomía del alumnado y la atención a la diversidad? ¿Integran los conocimientos de varias materias?
- ¿Qué materiales y recursos didácticos vamos a utilizar?
- ¿Cómo agrupamos al alumnado?
- ¿Qué principios metodológicos podemos acordar en el centro para promover el desarrollo de las competencias básicas, la consecución de objetivos y la atención a la diversidad del alumnado?

Sobre selección y secuenciación de contenidos

- ¿Qué aprendizajes consideramos imprescindibles?
- ¿Qué tipo de personas queremos formar?
- ¿Qué elementos del contexto son relevantes para atender las necesidades y el progreso educativo del alumnado?
- ¿Cómo podemos favorecer la transición y coherencia educativa entre los distintos cursos?

- ¿Cómo podemos coordinarnos entre los distintos ciclos/departamentos?
- ¿Qué criterios seguimos para la distribución temporal de los contenidos en cada curso?
- ¿Cómo priorizamos los contenidos?
- ¿Cómo podemos organizar la secuenciación de los contenidos de manera interdisciplinar?
- ¿Cómo se potencian las competencias social y ciudadana, aprender a aprender y autonomía e iniciativa personal?

Sobre evaluación

- ¿Qué modelo de evaluación es coherente con los principios didácticos recogidos hasta ahora?
- ¿Qué variedad de procedimientos podemos utilizar para evaluar desde esta perspectiva?
- ¿Los procedimientos que utilizamos proporcionan al alumnado información sobre su avance y facilitan su progreso educativo?
- ¿En qué momentos y cómo se va a informar al alumnado y a las familias qué aspectos se van a evaluar y cómo?
- ¿Qué aspectos ofrecen información sobre la práctica docente?

Como puede observarse, algunas de ellas se repiten en los dos cursos, con la intención de remarcar su importancia.

4. Valoración de los resultados obtenidos

4.1. Participación

En el curso 2008/2009 se dieron de alta en la página *web* del CEP unos 150 grupos, provenientes de 56 centros (casi la mitad de la zona), con un total de 650 participantes. Siempre nos ha parecido del todo exagerada la respuesta que obtuvimos en este primer curso; un inspector llegó a comentar que esto era «morir de éxito», y no estaba muy descaminado, pues nadie la esperaba.

En el curso 2009/2010 las cifras descienden drásticamente, aunque nos causan menos sorpresa que la afluencia masiva del curso anterior. Aproximadamente, un total de 170 participantes de unos 34 centros.

Creemos poder localizar las causas de esta diferencia en tres claves. En primer lugar, el primer año el proceso contó con el apoyo explícito de la inspección. En segundo lugar, en el curso 2008/2009 la modalidad formativa fue de grupo de trabajo con sesiones presenciales y en el curso 2009/2010, por cambios en la normativa de actividades de autoformación, la propusimos como curso semipresencial. Durante este segundo año, unas instrucciones de la Consejería de Educación prohíben participar al profesorado en más de un grupo de trabajo o formación en centros de manera simultánea, lo cual hizo a algunos profesores/as seleccionar muy restrictivamente el ámbito de autoformación en el que querían participar. Y, por último, la gran exigencia de trabajo, acompañado de una temporalización ciertamente mejorable, hizo que parte de los que empezaron se retirasen del compromiso.

4.2. Valoración de los asistentes

Presentamos en las figuras 3 a 6 las valoraciones realizadas por los participantes en la actividad del curso pasado, pues aún no disponemos de los datos ordenados del presente curso escolar. Estas valoraciones son fruto de la síntesis de los resultados arrojados por la encuesta alojada en la plataforma de cada una de las actividades. Se ha hecho de forma totalmente anónima y nos ha servido como uno de los principales instrumentos de evaluación del proceso.

Los datos numéricos van desde 1, la valoración más negativa, a 4, la más positiva):

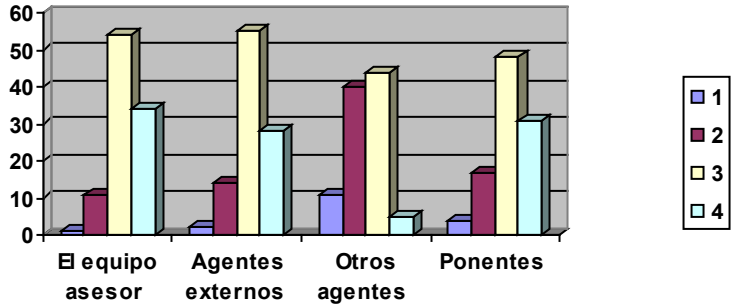


Figura 3. Valoración en relación a los recursos humanos.

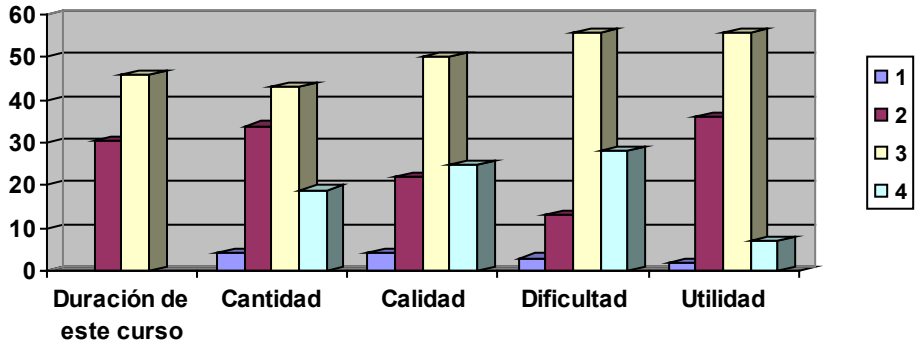


Figura 4. Valoración en relación a los contenidos trabajados.

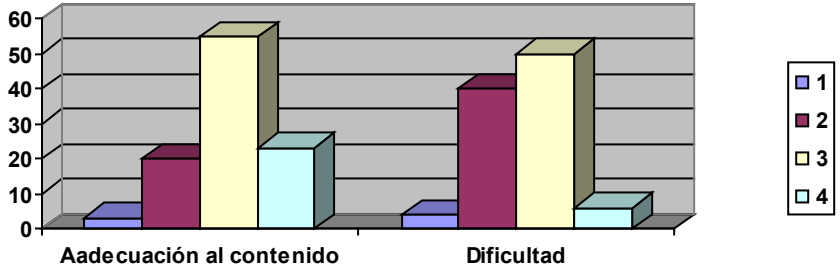


Figura 5. Valoración en relación las tareas propuestas.

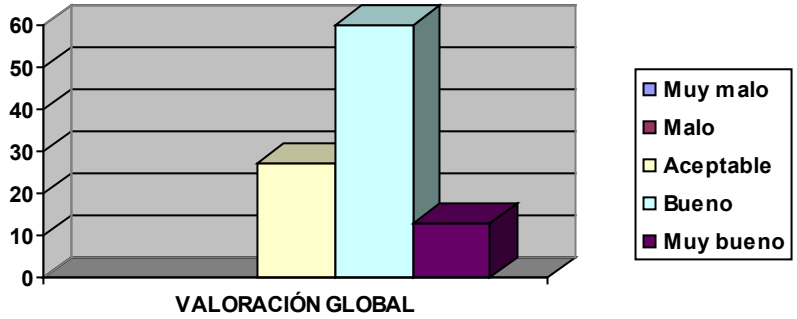


Figura 6. Valoración global del curso.

Continuamos presentando, de manera sintética, algunas valoraciones cualitativas sobre el desarrollo del proceso «Construyendo el proyecto educativo», extraídas también de la retroalimentación propuesta desde el aula virtual del CEP.

Lo que menos ha gustado

- Dificultades técnicas (acceso a la plataforma, recepción masiva de correos...).
- Excesiva teoría y falta de debate en los foros.
- Falta de tiempo para la reflexión profunda.
- Fecha de comienzo demasiado tardía.
- Dificultades para asistir a las sesiones presenciales (todas se han celebrado en Alcalá).

- Escasez de contacto personalizado con las asesorías.
- Dificultades para traducir todo el trabajo hecho en la elaboración del proyecto educativo.
- La sobrecarga de trabajo en los centros dificulta la realización fluida de las tareas propuestas en el proceso.
- El proceso está más orientado a Primaria que a Secundaria.
- No se han cumplido las fechas previstas inicialmente.
- Se siguen sin tener claros aspectos esenciales, como la evaluación de las competencias básicas.
- Las tareas propuestas han sido bastante complejas.

Lo que más ha gustado

- La forma de presentación de las tareas.
- La documentación aportada.
- La ayuda prestada a lo largo del proceso (seguimiento directo a través de la plataforma, respuestas rápidas y efectivas, aportaciones muy positivas, «innumerables muestras de apoyo recibidas desde el CEP…).
- La posibilidad de debatir y contrastar con los compañeros en el seno de un trabajo sistemático.
- Posibilidad de compartir con otros compañeros y compañeras: «El poder reflexionar y compartir experiencias con algunos miembros del departamento, cosa que hasta ahora no habíamos hecho».

- Flexibilidad en la organización del trabajo.
- Ahorro de tiempo.
- Las ponencias llevadas a cabo en las sesiones presenciales.
- Conocimiento y análisis de la normativa, así como su conexión con el trabajo diario: inmersión en el nuevo marco de la LOE y la LEA, así como de su desarrollo normativo.
- Enriquecimiento profesional y puesta en práctica de lo aprendido.
- Reflexión grupal sobre la práctica.
- «Nos ha hecho perder el miedo a las competencias básicas».

Sugerencias para la mejora

- Hacer una distribución y secuenciación más razonable de los contenidos a trabajar.
- Proponer tareas más cortas.
- Aumentar el tiempo de dedicación a las tareas.
- Comenzar el trabajo desde el inicio del curso.
- Celebrar más sesiones presenciales con tiempo para conocer experiencias, compañeros y compañeras, resolver dudas…
- Jornadas de intercambio.
- Crear redes y espacios de trabajo multidisciplinares.

- Concretar la redacción del proyecto educativo con orientaciones más directas y concretas, hasta llegar a la elaboración de unidades didácticas.
- Proponer ejemplos concretos de proyectos integrados.
- Aportar documentación más práctica.
- Seguir una dinámica de aplicación en el aula del trabajo y posterior puesta en común de conclusiones.

4.3. Valoración de las asesorías

4.3.1. Respecto al trabajo en la plataforma

Participación en las actividades propuestas. Tenemos, fruto de la enorme cantidad de información manejada, un excelente diagnóstico de primera mano sobre el trabajo del profesorado y su situación respecto a los cambios que se están produciendo en el sistema educativo.

Muchos de los profesores participantes han manifestado con gran sinceridad y honestidad sus ideas, lagunas y errores, todo ello desde una perspectiva crítica respecto a lo que se hace y lo que se podría hacer en las aulas, confirmando los diagnósticos intuitivos que teníamos. En general, ha habido un alto grado de participación en la resolución de las tareas planteadas, ciñéndose a un calendario verdaderamente apretado.

Nivel de participación en los foros. No hemos conseguido que el foro fuese dinámico, vivo. En ese sentido, el trabajo en el aula virtual ha resultado muy pautado, más como un curso *on-line* para grupos que un proceso centrado en la retroalimentación. Tal vez la propia estructura de configuración de las tareas ha inclinado la participación en ese sentido.

Participación de personas externas al CEP. En este terreno también debemos afirmar que no se han cumplido los objetivos propuestos. No hay una participación clara con opiniones directas en los foros o con acciones de asesoramiento por parte de las personas que aparecen como profesorado del curso. Consta que algunos de ellos leen las tareas o colaboran «en la sombra» en el análisis de documentos, o incluso en la aportación de material, pero estos casos son excepcionales. La tónica general es que la participación de estas personas no está siendo fructífera.

No podemos constatar con claridad el trabajo hecho en el interior de los grupos de trabajo, aunque alguno de ellos nos ha transmitido gran satisfacción al respecto.

Ha faltado más contacto directo con los miembros de los grupos. Conocerse entre sí es útil para todos e imprescindible para el proceso.

Valoración de las sesiones presenciales realizadas. La valoración que se hace de estos encuentros de trabajo es muy positiva y se considera que aportan suficiente contenido y orientaciones claras para el desarrollo del trabajo. Se solicita por un gran número de participantes aumentar estas ocasiones de trabajo presencial.

4.3.2. Respecto al proceso en general

Dificultades

- Respuesta de bajo nivel e implicación desigual del Servicio de Inspección y de los EOE.
- Necesidad de organización interna y formación del equipo asesor.
- Salvar el carácter burocrático que los centros otorgan a estas tareas.
- Distinto nivel de experiencia en el trabajo en un entorno Moodle.
- Un temor: responder a las altas expectativas generadas.

Logros

- La coordinación de servicios como una realidad visible: respuesta más unificada ante las demandas de los centros después de las PED.
- Elaboración *colaborativa* en el grupo de trabajo de la tarea encomendada.
- Mayor conocimiento educativo y diálogo pedagógico en los centros.
- Creación de una red de colaboración, intercambio de experiencias y aprendizaje entre iguales.
- Economía de tiempos y eficacia en el asesoramiento.

4.4. Productos conseguidos

A lo largo de estos dos cursos, hemos trabajado replanteándonos nuestro quehacer en las aulas y nuestra forma de enseñar, para avanzar en la consecución de las competencias básicas del alumnado. Por supuesto, esta reflexión y estas incipientes transformaciones de nuestra práctica nos permiten avanzar en la concreción de algunos elementos del proyecto educativo de centro, así como en la reformulación de la programación didáctica en algunas de nuestras materias.

Los niveles de desarrollo alcanzados en cada área han sido diferentes, pero en todos los casos se ha producido un proceso de autoevaluación grupal que ha repercutido en un tímido inicio del cambio de las prácticas de aula.

Hemos elaborado un CD navegable que contiene toda la información destacable del primer año de trabajo conjunto: reflexiones, documentos de apoyo, referencias normativas... Este dossier se entregó a todos los participantes y además a los grupos que se incorporaron en el segundo año de trabajo, como elemento de acercamiento al trabajo ya realizado por los compañeros del curso anterior.

Estamos elaborando la recopilación de todo el trabajo del segundo año, la cual incorporaremos en un solo CD, para distribuirla conjuntamente con la del primer curso. De esta forma, podemos facilitar el proceso de incorporación a cualquier centro o grupo que pretenda trabajar en su proyecto educativo, teniendo disponibles todas las aportaciones de los compañeros participantes en las plataformas, los documentos de apoyo, la transcripción de las sesiones presenciales y la legislación de referencia.

Además, como colofón, estamos integrando todas las aportaciones de los dos cursos para aportarlas al esquema de un proyecto educativo de centro, de manera que quede plasmado el esfuerzo que poco a poco

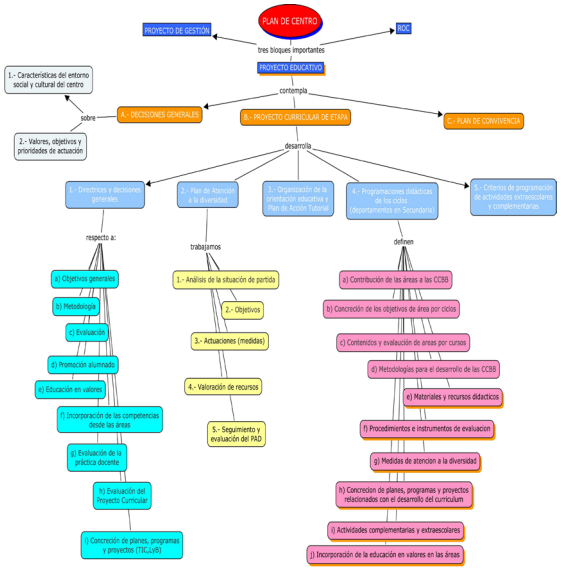


Figura 7. Mapa conceptual del plan educativo de centro.

han ido realizando los compañeros y compañeras en estos años. Sirviéndonos del esquema publicado en *Cuadernos de Educación de Cantabria* (núm. 7), hemos elaborado un mapa conceptual navegable (figura 7) que esquematiza y facilita visualmente el trabajo realizado en estos dos años.

En él encontraremos refundidas la totalidad de las aportaciones, dando respuesta a muchas de las cuestiones que todos los docentes debemos plantearnos a la hora de diseñar un PEC realmente sentido y asumido, que nos sirva de referencia fundamental para nuestra práctica docente.

4.5. Continuidad del trabajo

El proceso sigue siendo un camino abierto y, el próximo curso, continuaremos en esta trayectoria. Animamos a cuantos centros lo consideren oportuno, a través de la constitución de grupos de trabajo o de la modalidad de formación en centros, para seguir reflexionando sobre nuestras prácticas educativas, profundizando en temas metodológicos, de evaluación y fundamentalmente sobre la atención a la diversidad.

Por otro lado, animaremos a la redacción, en cada centro, de los PEC de manera colaborativa, y salvando propuestas editoriales que nos puedan ser ajenas. Durante estos dos cursos, entre todos, hemos dado respuesta a cuestiones que son clave para la concreción del PEC; ya contamos con información y formación suficiente como para ir respondiendo a algunas de las preguntas fundamentales.

4.6. Conclusiones

- Se trata de un proceso frágil.
- Requiere un gran esfuerzo para mantener un nivel óptimo de participación: atención y alimentación continua para los participantes, dinamización y contacto directo con las redes de apoyo externo, coordinación del equipo asesor, evaluación continua...
- Depende de la implicación personal de los miembros de cada servicio, dentro de los cuales el Servicio de Inspección Educativa es un elemento imprescindible.

La experiencia del trabajo desarrollado en estos dos cursos ha sido muy gratificante. Es un proceso costoso, complejo, con un alto grado de implicación para todas las partes, pero si con ello se consiguen cambios reales

en las prácticas educativas, encaminadas hacia el logro de una educación de calidad para todo el alumnado, constataremos que estamos en el buen camino.

Si no es así, nos aplicaremos en este pensamiento del gran escritor uruguayo Eduardo Galeano: «Ella está en el horizonte —dice Fernando Birri—. Me acerco dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que yo camine, nunca la alcanzaré. ¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve: para caminar».

… Y continuaremos trabajando.

Asesoramiento para el desarrollo de competencias básicas en los centros

José Antonio Gómez Alfonso

Resumen:

Conocer la esencia de las competencias básicas y el grado de aplicabilidad en el aula que este nuevo elemento curricular tiene, constituye una necesidad formativa del profesorado en nuestros días. Las instituciones de formación permanente del profesorado se ven abocadas a proporcionar el asesoramiento necesario sobre ambos asuntos y a coordinar y orientar el proceso que lleve a los centros educativos a su puesta en práctica, tarea atractiva pero no exenta de dificultades. El objeto de esta comunicación es difundir el modo en que, desde el centro de profesores y de recursos de Zafra, se ha afrontado la principal línea de intervención sobre dicha tarea (no la única) y cuáles son los resultados obtenidos en este momento del proceso. Dichos resultados hacen referencia a la toma de conciencia por parte del profesorado del reto que supone la incorporación de las competencias básicas a sus intervenciones didácticas, el análisis del currículum oficial de la comunidad autónoma y definición operativa de cada una de la ocho competencias básicas, la creación de una red de centros especializados para llevar a cabo dicho trabajo, y el entrenamiento en el diseño de tareas para el aula, consecuentes con el citado currículum oficial y con sus propios proyectos curriculares.

Palabras clave:

coordinación, asesoramiento, competencias básicas, red de centros, currículum oficial, proyecto curricular, programación de aula, tareas.

1. Quiénes lo han hecho

En esta experiencia han participado los siguientes centros: CEE «Antonio Tomillo» de Zafra, CEIP «Ntra. Sra. de la Encarnación» de Calzadilla de los Barros, CEIP «Pedro de Valencia» de Zafra, CEIP «Ntra. Sra. de la Asunción» de La Parra, CEIP «Ntra. Sra. de la Consolación» de Feria, CEIP «Santísimo Cristo de las Misericordias» de Salvatierra de los Barros, CEIP «San José» de Fuente del Maestre, CEIP «El Llano» de Monesterio, y el IES «Cristo del Rosario» de Zafra.

Todos ellos forman parte del grupo base de zona correspondiente a la demarcación del CPR de Zafra.

2. Qué hemos hecho

A lo largo del proceso, hemos tratado de determinar cuáles son las ideas previas del profesorado respecto a la incorporación de las competencias básicas al currículum, analizar las intervenciones didácticas más usuales para comprobar su grado de adecuación a un enfoque por competencias, y realizar sencillos ensayos que entrenen al profesorado en lo que sería un futuro desarrollo del currículum mediante tareas encaminadas al desarrollo de competencias.

3. Cómo lo hemos hecho

El proceso ha constado de los siguientes pasos.

Primeramente, se celebró un curso inicial, fundamentalmente informativo, sobre competencias básicas, a modo de pistoletazo de salida y actividad motivadora. Para la participación en este curso, ya era preceptivo

que la inscripción se hiciese por centros (no a título individual) y que la misma fuese encabezada por algún miembro del equipo directivo. Con esto ya estábamos dejando clara una concepción estratégica basada en la idea de que, en un proceso de estas características, o está implicada al menos una mayoría del centro con el equipo directivo al frente o la empresa peligra.

Tras el curso, los centros interesados en continuar el itinerario formativo manifiestan su interés y asisten a sesiones de asesoramiento donde se les informa de las vías posibles a seguir:

- Una más pautada, basada en la metodología de trabajo ofrecida por el proyecto Atlántida a la Consejería de Educación, con un recorrido formativo preestablecido y sujeto al asesoramiento externo de Atlántida.

- Otra más autónoma, y autóctona de los centros, diseñada a partir de las apetencias formativas de estos: más abierta, quizá más rica, pero también más incierta en su desarrollo.

Ambas contaban con el apoyo expreso de la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura.

Posteriormente se constituyeron los grupos en cada centro y se eligieron las modalidades formativas más adecuadas a cada propuesta: todas ellas ajustadas a la concepción de la formación en centros de trabajo, es decir, seminarios y proyectos de formación en centro.

Con el inicio de los trabajos, la adscripción libre y mayoritaria de los centros se decantó por la primera opción, asesorada por Atlántida. El devenir de los acontecimientos hará que sea esta la más vertebrada y por tanto se convierta en objeto de esta comunicación.

Dentro de esa primera opción, se creó un grupo base de zona compuesto por líderes pedagógicos de cada centro dispuestos a desempeñar esta triple función: servir de vínculo de coordinación entre los centros, servir de espacio de formación entre iguales, y producir material complementario para el trabajo en los centros.

El grupo base decide reunirse una vez al mes. Estaba integrado además por el equipo pedagógico del CPR de Zafra, por una inspectora y por miembros el EOEP de la localidad.

Figura 1. Red social del grupo base de zona del CPR Zafra.

Figura 2. Espacio web «Degustando competencias.

Se creó una red social en Internet que mantuviese unido al grupo entre las sesiones presenciales y lo apoyase en la realización de las tres funciones encomendadas. La red social fue creada con la herramienta Ning y concebida a modo de «cocina» privada donde el grupo amasaría y cocería amorosamente los platos que

luego los centros iban a degustar. También ha servido para compartir recetas y trucos culinarios producto de las artes pedagógicas de unos y otros.

A la cocina, como espacio privado y recoleto que es en todo hogar que se precie, solo se ha accedido por invitación. Es «nuestra» cocina.

También se creó un espacio *web* en el sitio del CPR, donde se irían publicando las conclusiones y las muestras de los trabajos obtenidos. Continuando con la metáfora de la cocina, lo denominamos «Degustando competencias».

Y se asistió a las reuniones regionales del grupo base regional de competencias básicas, creado por la Consejería de Educación, donde se han intercambiado experiencias con los restantes centros de la comunidad autónoma implicados en el desarrollo de esta iniciativa.

4. Qué hemos obtenido

Como se dice anteriormente, nuestro trabajo ha ido encaminado a la obtención de tres productos fundamentales.

4.1. Exploración de las ideas previas del profesorado respecto a la incorporación de las competencias básicas al currículum

Para su obtención hemos aplicado la técnica denominada «Seis sombreros para pensar», de Edward de Bono. En el contexto que nos ocupa, pretendía valorar el clima de aula y de centro ante el cambio que supone la incorporación de las competencias básicas al currículum.

Con las respuestas del profesorado realizamos el primer informe global, de carácter cualitativo, con algunas referencias cuantitativas genéricas. Las conclusiones globales extraídas de las respuestas del profesorado a las seis preguntas que componen la técnica fueron las siguientes:

¿Qué información necesitaríamos sobre las competencias básicas para empezar a trabajar?

Con esta pregunta tratábamos de averiguar qué necesita saber el profesorado sobre las competencias básicas para poder llegar a aplicarlas en el aula. En este sentido se apreciaba una coincidencia general en todos los centros sobre dos aspectos: ¿Qué son las competencias básicas? ¿Cómo utilizarlas en el aula?

Esencia y aplicabilidad de las competencias básicas parecen ser las dos cuestiones sobre las que el profesorado participante necesita mayor aporte informativo. Las respuestas obtenidas plantean muchas otras observaciones, es cierto, pero parecen en su mayoría encuadrables en alguno de los dos grandes grupos anteriores.

Llama la atención un dato importante: la escasa presencia de comentarios relativos a la evaluación. No hubo ausencia total (algunos centros la mencionan), pero sí una significativa presencia secundaria.

Si la incorporación de las competencias básicas al diseño curricular tiene éxito, ¿qué cambios positivos se producirían en el currículo real?

Ante la posibilidad de éxito el abanico se abre. El profesorado considera que, si las competencias básicas llegasen a buen puerto, se produciría respecto a la enseñanza en general:

- Renovación y mejora en todos sus estamentos.
- Mayores cotas de eficacia en el sistema.
- Aumento de la globalización (Educación Primaria) y la interdisciplinariedad (Educación Secundaria).
- Aumento de la satisfacción y la motivación entre el profesorado.

Respecto al alumnado se produciría:

- Mejor adaptación del currículo al alumnado y a la realidad social.
- Una formación más integral.
- Mejora de la motivación y de la lucha contra el fracaso escolar.
- Mejores opciones de inserción social y laboral.

Las expectativas parecen altas y muy optimistas. Solo por cada una de ellas ya merecería la pena el esfuerzo iniciado.

¿Qué sensaciones tenemos ante el reto que supone la incorporación de las competencias básicas a los diseños curriculares y qué supondrá para los centros?

En cuanto a las sensaciones que la presencia de las competencias básicas produce en el profesorado, este se halla dividido entre quienes experimentan sensaciones de tipos negativo y positivo, con un claro predominio de los primeros. Quizá en algunos casos el sombrero rojo se haya teñido de negro tal como traslucen palabras como: temor, inseguridad, desorientación, duda, incertidumbre, preocupación, agobio, escepticismo o falta de tiempo por el papeleo.

Junto a estas palabras aparecen, de todos modos, otras más esperanzadoras como: curiosidad, esperanza, intriga o desafío profesional.

Conviene anotar también que optimismo y pesimismo campan a veces por barrios diferentes, tal como se desprendía del análisis de los informes parciales de los centros, entre los que se observaban grupos generalmente optimistas (los menos), junto a otros algo más negativos.

Si la incorporación de las competencias básicas al diseño curricular no tuviese éxito, ¿qué consecuencias negativas tendría esto para el centro?

Consecuentemente con lo expuesto en el sombrero anterior, si las competencias básicas fracasasen, la mayoría vaticina consecuencias negativas: frustración profesional, decepción, desilusión, sensación de pérdida de tiempo y energías, merma formativa en el alumnado objeto de la experimentación, desconfianza y apatía ente propuestas futuras, retraso respecto a Europa.

Pero no todos lo hacen, porque hay un grupo significativo que afronta el fracaso con más calma incluso con perspectivas halagüeñas. Así, se afirma que, si las competencias básicas fracasasen, no pasaría nada, todo seguiría igual o mejor, porque de los errores también se aprende, y se suscitaría un positivo debate sobre el proceso desarrollado con el fin de replantear todo aquello que se hubiese realizado mal.

¿Qué podríamos hacer, que no se haya hecho hasta el momento, para que la incorporación de las competencias básicas en los diseños mejore los currículum reales de los centros?

El sombrero verde nos permite aportar pautas de actuación para implementar la incorporación de las competencias básicas e incluso para prevenir el temido fracaso. Así, se propone desde los centros: dar un

margen de confianza al asunto, formarnos convenientemente, coordinarnos mejor de lo que lo hacemos, intentar programar por competencias y aplicarlo en el aula, investigar a medida que se actúa, involucrar al resto de la comunidad educativa, renovar los métodos de enseñanza, aportar mayores dosis de trabajo, en equipo sobre todo, y compartir experiencias con otros centros.

Salen a la luz, por tanto, algunas de las mayores carencias del sistema: confianza, coordinación, investigación…, pero no consideradas como algo negativo y sin esperanza, sino como propuestas de mejora.

Resulta llamativo también que el profesorado formule todas las propuestas en primera persona, sin requerir nada de nadie más.

¿Cómo podríamos establecer procedimientos de control para saber si avanza el proceso? Es decir, ¿cómo podríamos controlar la estrategia y procesos de mediación entre los diseños y los currículum reales de los centros para que el éxito sea el mayor posible?

Algunas personas parecieron no haber entendido del todo bien esta pregunta (algunos incluso lo decían de manera expresa), por lo que es en este apartado donde menor cantidad y variedad de respuestas se produjo; no obstante, las respuestas de los grupos proponen conocer a fondo ambos currículos: el oficial y el real del centro, diseñar procesos de seguimiento y valoración, perseverar en la aplicación de pruebas de diagnóstico y comprobar si mejoran los resultados.

Leídas las respuestas arriba reflejadas, cerramos la tarea extrayendo una serie de conclusiones a modo de remate final:

- Nos enfrentamos a una tarea de gran responsabilidad, de cuyo éxito dependen la educación de centenares de niños y la moral de un nutrido grupo de docentes.
- Las necesidades de formación manifestadas se centran en saber qué son las competencias básicas y en averiguar la forma de aplicarlas en el aula. Tampoco debiéramos pasar por alto el asunto de la evaluación.
- Tenemos ante nosotros un profesorado que augura unas excelentes perspectivas para la Educación si la aplicación de las competencias básicas fuese exitosa, pero que —consciente de algunas carencias del sistema— se muestra mayoritariamente temeroso y reticente ante sus posibilidades de éxito.
- Por su parte, hay otro sector del profesorado, comparativamente minoritario pero más animoso y proclive a la evolución, que afrontaría el proceso de manera más positiva y que debiera convertirse en motor del cambio.

4.2. Análisis de las intervenciones didácticas más usuales para comprobar su grado de adecuación a un enfoque por competencias

Este análisis se llevó a cabo acometiendo los siguientes pasos.

Cada docente debía escoger en la ficha que se reproduce en la figura 3 (elaborada por Atlántida) las cinco intervenciones didácticas que, en ese mismo día en que se le preguntaba, hubiese desarrollado en su aula. De ese modo comenzaba a aflorar el currículo real de cada miembro del grupo y del centro en general.

Una vez recogidas, cada persona trató de determinar qué competencias entendía que había contribuido a desarrollar con ellas. De ese modo obtuvo las primeras conclusiones, de tipo intuitivo más bien, sobre la relación real entre su trabajo y el desarrollo de competencias en su alumnado.

CURRÍCULO DEL AULA-REGISTRO DE ACCIONES DE APRENDIZAJE PROPUESTAS AL ALUMNADO

Realizadas a lo largo de un día de clase

Nivel/Etapa:	Día de registro: ….. / ….. /200…

Área/ Materia	Tiempo aprox.	Descripción de las intervenciones realizadas	Tipo

Figura 3. Ficha de intervención didáctica.

Como la gran mayoría del profesorado desconocía en profundidad el concepto de cada una de las competencias básicas, cada ciclo se reunió con la información y documentación aportadas por los coordinadores (currículum oficiales inclusive) e intentó aclarar e implementar las ideas que tenía respecto a las competencias. Como ejercicio concreto se entrenaron extrayendo descriptores de las diferentes competencias en pequeño grupo. Consúltese una muestra de lo obtenido realizada por el CEIP «San José» de Fuente del Maestre (Badajoz) en la figura 4.

COMPETENCIA EN COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA. (Definición currículos 82/2007 , 83/2007 de primaria y secundaria de Extremadura)			
Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.			
La comunicación Oral - escrita	La representación – interpretación y comprensión de la realidad	La construcción y comunicación del conocimiento	Organización y autorregulación del pensamiento, de las emociones y la conducta
-Expresar de forma oral y escrita pensamientos, emociones, vivencias y opiniones. -Dialogar: escuchar y hablar. -Conversar. -Expresión y comprensión de mensajes orales en situaciones diversas de comunicación. -Leer y escribir. -Comunicarse en otras lenguas.	-Acercarse a nuevas culturas. -Conocer las reglas de comunicación. -Adaptar la comunicación al contexto. -Buscar, recopilar y procesar información. -Interpretar diferentes tipos de discursos acordes a la situación comunicativa en diferentes contextos utilizando activa y efectivamente distintos códigos. -Desenvolverse en contextos distintos al propio.	-Estructurar el conocimiento. -Dar coherencia y cohesión al discurso y a las propias acciones y tareas. -Aplicar las reglas de comunicación de forma efectiva. -Componer y utilizar distintos tipos de textos con intenciones comunicativas y creativas. -Generar ideas.	-Formarse un juicio crítico y ético. -Adoptar decisiones. -Disfrutar escuchando, leyendo o expresándose de forma oral y escrita. -Resolver conflictos de forma pacífica en la comunidad escolar. -Convivir. -Eliminar estereotipos y expresiones sexistas. -Interactuar lingüísticamente de una manera adecuada. -Aceptar opiniones distintas a la propia con sensibilidad y espíritu crítico.

Figura 4. Descriptor de competencias básicas realizada por el CEIP «San José» de Fuente del Maestre (Badajoz).

También tuvieron acceso a la formulación de descriptores elaborados por otros grupos y en otras Comunidades, como los del propio Proyecto Atlántida.

De nuevo en gran grupo, relacionaron las cinco acciones desarrolladas en el aula con las competencias básicas, pero ya con la nueva información y utilizando la documentación elaborada. Fue quizá la reunión más completa y donde realmente se aprendió sobre competencias, porque se aclararon muchas dudas. Para finalizar, se llevó a cabo un debate donde se recogieron unas primeras conclusiones que se reflejan a continuación:

Conclusiones por ciclos y etapas

- Aunque en Educación Infantil se observa un tratamiento más equilibrado de casi todas las competencias, destaca por su intensidad el trabajo realizado sobre la competencia en comunicación lingüística (CL) y las de autonomía e iniciativa personal (AIP) y aprender a aprender (AAA). En zona intermedia quedan la social y ciudadana (SC), la matemática (MAT) y la de conocimiento e interacción con el mundo físico (CIMF); mientras que las menos trabajadas son las de tratamiento de la información y competencia digital (TICD) y la cultural y artística (CA).

- En Educación Primaria persiste la tónica de Infantil con algunas variaciones: hay una leve subida, que el profesorado considera insuficiente, de la matemática (MAT) y la de conocimiento e interacción con el mundo físico (CIMF) junto a un leve descenso en autonomía e iniciativa personal (AIP). La cultural y artística (CA) sigue ocupando los lugares bajos de la tabla. Como hemos dicho, el tratamiento de las competencias matemática y en conocimiento de la interacción con el mundo físico se queda muy corto, lo que sorprende y preocupa. No tanto la escasa incidencia sobre las competencias digital y ciudadana.

Conclusiones generales

Ante todo se ha de destacar que la estimación de impacto de este análisis es de relativa fiabilidad, por carecer de un tratamiento científico y sistematizado. Los resultados son, por tanto, de tipo orientativo (pero muy verosímiles, dicho sea de paso):

- Los currículum oficiales están todavía poco armonizados con la consecución de competencias, porque no proporcionan orientaciones seguras y claras sobre cómo poder trabajar las mismas.

- El tratamiento de las competencias básicas en Infantil es más equilibrado que en Primaria.
- Se trabaja muchísimo la competencia en comunicación lingüística, en clara superioridad respecto a todas las demás. Con la competencia matemática nos llevamos una sorpresa, porque la que se creía más trabajada resulta no ser abordada suficientemente.
- Se trabaja muy poco la competencia cultural y artística, junto con la de tratamiento de la información y digital.
- El somero análisis de la práctica docente realizado revela que a veces proponemos en el aula actividades o ejercicios que no tienen una finalidad explícita y contextualizada.
- Al comienzo no es fácil relacionar tareas con competencias básicas; incluso algunos maestros opinan que el desarrollo de tareas en ciertas áreas es más sencillo que en otras, por ejemplo, conocimiento del medio.
- Una vez informado sobre las competencias básicas, el profesorado se siente más preparado para diseñar tareas y más predispuesto para seguir trabajando en ellas, aunque todavía quede mucho por recorrer.

Interesante resultó también la caracterización y clasificación de dichas intervenciones en tareas, actividades o ejercicios según el grado de relevancia social y de complejidad cognitiva de estas. Realizada la clasificación, los centros concluyeron de manera unánime en que lo que suele primar en sus intervenciones diarias es un currículo basado en ejercicios y actividades en detrimento de las tareas, aunque estas no estén del todo ausentes; sobre todo en intervenciones esporádicas (día del centro, Carnaval, festival de Navidad, etc.). Dicha presencia de tareas debiera ser implementada si se decantase el centro por un enfoque centrado en las

mismas. Los docentes explican esta ausencia achacándola a la dificultad que encuentran para su diseño, derivada de la escasa tradición y práctica docente existente en nuestro sistema educativo al respecto.

4.3. Sencillos ensayos de entrenamiento del profesorado en lo que sería un futuro desarrollo del currículum mediante tareas enfocadas al desarrollo de competencias

Una vez analizado el grado de receptividad que había en los centros sobre las competencias básicas y el grado de acercamiento existente en el «currículum real» de los centros respecto a las competencias básicas, se le propuso al grupo que ensayase el diseño y programación de tareas como unidad de programación didáctica para el desarrollo de las competencias básicas en el aula. En esta línea, se ha desarrollado la tercera fase del trabajo —en la que proseguimos aún—, con los siguientes resultados.

Se han obtenido bocetos de tareas en un primer nivel de acercamiento. La lista de ejemplos que se reproduce a continuación da una idea de la riqueza de las propuestas que brota de los claustros en cuanto se estimula adecuadamente la creatividad pedagógica del profesorado:

- «Elaboración del disfraz de carnaval» (tarea de centro). CEIP «Nuestra Señora de la Encarnación», Calzadilla de los Barros.
- «Realización de un *magazine* digital de Europa» (tarea de centro). CEIP «Virgen de Consolación», Feria.
- «Narrar y dramatizar un cuento al alumnado de los distintos niveles de Educación Infantil» y «Escribir una carta a un amigo que vive en un país extranjero de habla inglesa» (3.er ciclo de Primaria). CEIP «San José de Calasanz», Fuente del Maestre.

- «Excursión al río transfronterizo Ardila» (5.º curso Primaria). CEIP «El Llano», Monesterio.
- «Querido estómago: te presento el mundo» (4º de Primaria). CEIP «Ntra. Sra. de la asunción», La Parra.
- «Preparación de un pasacalle de Carnaval» (tarea de centro) y «Recopilación de problemas sobre la salida a Don Benito». CEIP «Stmo. Cristo de las Misericordias», Salvatierra de los Barros.
- «Celebración del día de la paz y la solidaridad con el pueblo de Haití» (tarea de centro). CEE «Antonio Tomillo», Zafra.
- «Elaboración de un álbum con los hábitos de higiene necesarios para tomar la merienda en el Centro». CEIP «Pedro de Valencia», Zafra.
- «Diseñar una carta de amor con motivo de la celebración del 14 de abril para la persona elegida» y «Elaborar un código para un consumo responsable en casa (y hacer uso del mismo)». Por grupos: «Creación, en un mural, de un código de uso correcto del lenguaje», «Elaborar un menú propio de invierno y otro de verano», «Elaborar un panel con las normas de comportamiento para el aula de apoyo», «Leer en clase un cuento de creación propia, utilizando correctamente la concordancia entre el género y número de los determinantes artículos y el nombre, sobre situaciones conflictivas vividas en el aula», «Presentación en Power Point de las características del grupo clase de 2º C», «Realización de un libro de cuentas del gasto semanal», «Presentación en Power Point de un estudio sobre demografía de la población del alumnado» y «Mural sobre la actividad económica de la comarca». IES «Cristo del Rosario», Zafra.

Consúltense muestras de lo elaborado por los diferentes centros del grupo en el anexo que acompaña a este texto.

En una segunda fase, se ha tratado de perfilar aún más cada tarea relacionándola con el currículum oficial en vigor y con los proyectos curriculares de cada centro. Los centros trabajan conforme a la siguiente plantilla:

- Título de la tarea.
- Competencias básicas abordadas.
- Objetivos.
- Contenidos.
- Criterios de evaluación.
- Actividades.
- Ejercicios.
- Metodología: procesos cognitivos y modelos de enseñanza.
- Rúbricas de evaluación.
- Nivel de competencia.

A la hora de redactar este texto, los centros están entregando los resultados de sus trabajos realizados, por lo que no es posible aportar muestras contrastadas para su consulta.

Como complemento a dichos trabajos el grupo ha acometido la elaboración de un ***documento puente para Educación Infantil y Primaria*** (entre el currículum oficial y el proyecto curricular) que facilite la programación didáctica de las diferentes tareas que compondrían una hipotética programación de aula centrada en el

desarrollo de competencias. Dicho documento persigue obtener una visión operativa e integradora de cada competencia básica, inexistente en los textos legales oficiales, pero muy necesaria para armonizar las propuestas didácticas surgidas del profesorado con la legalidad en vigor.

Del grupo, estos son los centros implicados en su elaboración: CEIP Nuestra Señora de la Encarnación (Calzadilla de los Barros), CEIP Virgen de Consolación (Feria), CEIP San José de Calasanz (Fuente del Maestre), CEIP El Llano (Monesterio), CEIP Ntra. Sra. de la Asunción (La Parra) y CEIP Stmo. Cristo de las Misericordias (Salvatierra de los Barros), todos de Badajoz.

El trabajo se está realizando con decisión, profesionalidad, rapidez e incluso entusiasmo. En estos momentos se halla en fase de borrador. Independientemente de la importancia del documento (una de las escasas muestras existentes ahora mismo en España), el principal rédito de su utilización ha sido el grado de análisis y conocimiento del currículum que esta tarea ha dejado en los centros. Una vez sea debidamente revisado, el CPR de Zafra lo pondrá a disposición de la Consejería de Educación y de los centros de Extremadura y España como la importantísima aportación que significa en cuanto elemento favorecedor del desarrollo de competencias entre el alumnado. Hecho esto, quedará otro reto pendiente: la obtención del *«documento-puente» de Secundaria*, que el CPR de Zafra ya está promoviendo junto con los restantes centros de formación y las unidades de programas de la comunidad autónoma, antes incluso de que se den por finalizados los trabajos sobre el documento de Primaria.

Sobre el sentido y la importancia del documento, el profesor José Moya Otero afirma: «Hará posible que los centros puedan garantizar que sus estudiantes adquieren los aprendizajes previstos (competencias), con los contenidos previstos, y que son evaluados con los criterios previstos. Si se me permite la analogía, diré que

todo eso se hace para comprobar que todos estamos jugando con los mismas cartas y que cada uno de los centros está ofreciendo su mejor jugada».

A modo de conclusión, reproducimos una muestra de definición operativa de una competencia elaborada por el profesorado del CEIP de La Parra (Badajoz).

TAREA 4: VISIÓN OPERATIVA E INTEGRADORA DE LAS CCBB Y EL CURRÍCULO OFICIAL

Identificación

Competencia básica	Conocimiento e interacción con el medio
Área	EDUCACIÓN ARTÍSTICA
Ciclo	PRIMER CICLO

Relación de elementos

Criterios de evaluación	Objetivos de Área	Contenidos
1. Describir cualidades y características de materiales, objetos e instrumentos presentes en el entorno natural y artificial.	2. Explorar y conocer materiales e instrumentos diversos y adquirir códigos y técnicas especificas de los diferentes lenguajes artísticos para utilizarlos con fines expresivos y comunicativos. 3. Aplicar los conocimientos artísticos en la observación y el análisis de situaciones y objetos de la realidad cotidiana y de diferentes manifestaciones del mundo del arte y la cultura para comprenderlos mejor y formar un gusto propio.	Bloque 1. Observación plástica 1. Observación y exploración sensorial de los elementos presentes en el entorno natural, artificial y artístico. 2. Descripción verbal de sensaciones y observaciones. Bloque 2. Expresión y creación plástica 3. Búsqueda sensorial de texturas naturales y artificiales y de las cualidades y posibilidades de materiales orgánicos e inorgánicos. 8. Disfrute en la manipulación y exploración de materiales. 10. Organización progresiva del proceso de elaboración concretando el tema surgido desde la percepción sensorial, la imaginación, la fantasía o la realidad, previendo los recursos necesarios para la realización, explorando las posibilidades de materiales e instrumentos y mostrando confianza en las posibilidades de creación.

Figura 5. Definición operativa de una competencia, elaborada por el profesorado del CEIP de La Parra (Badajoz).

5. El papel de las TIC

Destacable ha sido también la utilidad de las TIC como elemento relacional, no presencial y permanente, entre todos los líderes pedagógicos del grupo base de zona. Nuestra «cocina», ya se ha dicho, nos ha prestado un servicio esencial.

Figura 6. Red social del grupo base de zona del CPR Zafra.

Baste dejar constancia de que, a la hora de redactar estas líneas, está integrada por 28 personas (líderes pedagógicos de los centros, asesores de las unidades de programas, asesores de formación, inspectores, orientadores, responsables de la Administración autonómica, miembros de Atlántida…) y contiene publicados

un total de 87 documentos que, integrando excelentes y variados menús, nutrirán todas las mesas del alumnado de Extremadura con los más exquisitos manjares competenciales. Por lo pronto nutre la zona *web* del CPR de Zafra, donde empiezan a ver la luz los primeros productos y conclusiones de lo que a lo largo de este primer e intenso año de trabajo sobre competencias —llenos de orgullo y satisfacción profesional— hemos ido produciendo. Buen provecho.

Figura 7. Espacio web «Degustando competencias».

6. Anexo. Muestras de tareas diseñadas por los centros

C.E.I.P "Stmo. Cto. De las Misericordias"
Salvatierra de los Barros.

TAREA, ACTIVIDAD, EJERCICIO:

PREPARACIÓN DE UN "PASACALLE" DE CARNAVAL

- Elegir el tema: "Las Plantas".
- Decidir los disfraces por ciclos: E. Inf: tulipanes
  1 C: margaritas
  2 C: amapolas
  3 C: árboles

- Decidir el material con que se elaborarán dichos disfraces: cartulina.
- Diseñar el boceto de una pancarta en tela que anuncie el lema del carnaval este año.
- Decidir canciones por ciclos.

- Elaborar disfraces.
- Pintar pancarta y fijarla a dos cañas, con bridas.
- Inventar letras para canciones seleccionadas.
- Decidir recorrido del "pasacalle".

- Explicación de la elección del tema: es el año de la biodiversidad 2010.

- Escribir el lema de la pancarta y la letra de las canciones, correctamente.

- Buscar en Internet dibujos con flores para el diseño de la pancarta.

- Valorar positivamente las elaboraciones y aportaciones de todos los compañeros/as.
- Aprender a respetar la naturaleza.

TAREA: Preparación de un "pasacalle" de Carnaval.

Competencias	Contenidos	Recursos	Contextos
1. C. en Comunicación Lingüística. 2. C. Matemática. 3. C. Conocimiento e interacción con el mundo físico. 4. T. de la Información y comp. Digital. 5. C. Social y ciudadana. 6. C. Cultural y artística. 7. C. para Aprender a aprender.	• Lectura y escritura. • Medidas. • El entorno y su conservación. • Uso de Internet. • Expresión plástica. • Interpretación y creación musical.	• Cartulinas de colores. • Lápices, tijeras, pegamento, grapadoras. • Tela, pintura de tela, pinceles. • Bridas, cañas. • Ordenador. • Libretas, bolígrafos.	• Escolar. • Familiar. • Social. • Individual.

RESULTADOS DE LA 3º TAREA, 2º PARTE.

TAREA: MAGAZINE DIGITAL DE EUROPA

INFANTIL: CONOCEMOS LAS BANDERAS

ACTIVIDADES

Confeccionar banderas de algunos países de Europa.

Juegos de identificación con las banderas realizadas.

Elaboración de un

EJERCICIOS:

Colorear, recortar, pegar las distintas banderas.

Reconocer el nombre referente a cada bandera.

Utilizar distintas

1º CICLO: JUGAMOS Y COMEMOS

ACTIVIDADES

Elaborar un Memory Loto.

Jugar a juegos europeos.

Realizar una receta de cada país.

EJERCICIOS:

Hacer dibujos de comidas.

Leer las normas de los juegos.

Leer recetas de comidas.

2º CICLO: EL ROPERO DE EUROPA

ACTIVIDADES

Dibujar trajes típicos de distintos países de Europa.

Recoger los nombres de los accesorios típicos.

Recoger información de

EJERCICIOS:

Escribir una redacción sobre los trajes típicos y su uso.

Colorear trajes típicos.

Leer información sobre fiestas populares en

3º CICLO: DÉJAME QUE TE CUENTE

ACTIVIDADES

Buscar distintas leyendas de algunos países europeos.

Ilustrar las leyendas.

Conocer la geografía europea.

EJERCICIOS:

Lectura comprensiva.

Audiciones de las leyendas.

Escribir las leyendas.

Localizar las leyendas en un mapa. Accidentes

COMPETENCIAS :

Competencia lingüística.
Competencia cultural y artística.
Competencia de la información y competencia digital
Competencia social y ciudadana

CONTENIDOS:

- Secuenciación de imágenes.
- Aceptación de la valoración ajena de los propios trabajos
- Uso de documentos a informaciones relevantes (identificación, clasificación, comparación).audiovisuales para obtener, seleccionar y relacionar.
- Hablar, escuchar y conversar.
- Leer y escribir.
- Educación literaria

RECURSOS:

- Humanos: alumnos , profesores, familia.
- Materiales:
- Espaciales: aula, patio , gimnasio, sala informática
- Agrupamiento: flexibles, gran y pequeño grupo, individual.

CONTEXTOS:

- Escolar
- Social
- Familiar

CEIP EL LLANO - MONESTERIO (BADAJOZ)

Tarea: Excursión al río Ardila Transfronterizo

Aplicación: 5º curso (1º nivel, 3º ciclo) Nº Alumnos/as: 45 Maestros/as:3

Descripción y finalidad de la tarea	Competencias Básicas a adquirir	Contenidos	Contexto
Realización de un tríptico donde describir el recorrido del río Ardila desde Monesterio hasta la frontera portuguesa, su flora y fauna, con el fin de conocer, valorar y respetar zonas protegidas de Extremadura.	-Conocimiento y la interacción con el mundo físico. -Comunicación lingüística -Matemática -Tratamiento de la información y competencia digital -Social y ciudadana	-Procedimientos -Conceptos -Criterios -Práctico -Creativo -Actitudinal	-Individual -Escolar -Social/ comunitario

CEIP EL LLANO - MONESTERIO (BADAJOZ)

Tarea: Excursión al río Ardila Transfronterizo

Actividades	Ejercicios
-Debatir dónde podemos recabar información. -Recoger la información en los distintos medios (Internet, enciclopedia, mapas, videos...) por el grupo. -Exponer en clase la información obtenida. -Seleccionar, clasificar la información. -Conocer el recorrido desde Monesterio hasta la frontera con Portugal, en la población extremeña de Oliva de la Fra. Decidir cual es el itinerario más conveniente y los pueblos por donde vamos a pasar. -Elaborar un mural con las normas que debemos tener presentes para respetar el medio ambiente. -Organizar la excursión repartiendo tareas en pequeños grupos: -Buscar empresa de transporte y pedir presupuesto. -Listado de material necesario. -Elaborar un cuaderno de campo para recogida de datos. -Realizar una ginkana en el entorno natural. -Exposición de fotografías del viaje. -Realizar el boceto y posterior diseño de tríptico.	-Localizar en el mapa el recorrido del río Ardila. -Señalar en un mapa físico de Extremadura el recorrido del viaje. -Describir el recorrido del río Ardila. -Cada niño describe un animal y una planta del medio para realizar un mural. -Calcular lo que cada alumno debe pagar por la excursión. -Calcular los km en el mapa del recorrido. -Dibujar el recorrido de la ginkana. Calcular la distancia del recorrido. -Hacer fotografías. Clasificarlas y editarlas. -Hacer las anotaciones en el cuaderno de campo. -Realizar lecturas en voz alta sobre dichos y refranes de los pueblos que visitaremos. -Redacción sobre la excursión. -Hacer en procesador de texto openoffice el tríptico. -Imprimir y difundir por la comunidad Educativa.

C.E.I.P. " SAN JOSÉ DE CALASANZ"
FUENTE DEL MAESTE

TAREA 1: Narrar y dramatizar un cuento a los alumnos/as de los distintos niveles de Educación Infantil.

ACTIVIDADES	• Recopilación de cuentos. • Buscar un cuento adaptado a los distintos niveles de Educación Infantil. • Leer el cuento, para resumirlo después, con un contenido adecuado. • Hacer una presentación en clase a los demás compañeros. • Hablar con las maestras de infantil para quedar día y hora de la semana para contarlo. • Reproducir oralmente el cuento delante de los alumnos de infantil. • Dramatizar el cuento con marionetas. • Hacer preguntas sobre el cuento.
EJERCICIOS	• Hacer un resumen escrito y un dibujo alusivo del cuento (poniendo atención a la ortografía, caligrafía y estructura del mismo). • Realizar fichas del cuento orientadas a los distintos niveles de infantil. • Trabajar con plastilina los personajes del cuento. • Imitar el sonido de los animales.

COMPETENCIAS	CONTENIDOS	CONTEXTO	RECURSOS
• C. en Comunicación lingüística. • C. Digital y tratamiento de la información. • C. Cultural y Artística. • C. Autonomía e iniciativa personal.	• Desarrollo de la autonomía lectora, de la capacidad de elección de temas y textos y de expresión de las preferencias. • Conocimiento activo del funcionamiento de la biblioteca de aula y de centro y participación en actividades literarias en el aula y en el centro. • Dramatización de textos literarios. • Interés por expresarse oralmente con pronunciación y entonación adecuada. • Interés por los textos escritos como fuentes de placer. • Usar textos de apoyo en la produción de un texto escrito.	Escolar Individual Familiar	Cuentos de la biblioteca del centro y de casa. Cartulinas Lápices, colores, plastilina. Muñecos de marionetas.

Nuevos modelos de formación para el trabajo por competencias

Alexandra Herts van Steen y M.ª Asunción Sempere Campello

Resumen:

Ante la aplicación de la LOE y el aspecto novedoso que implica el trabajo de las competencias básicas como eje de toda intervención educativa, la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares ha trabajado y sigue trabajando para que toda la plantilla de asesores reciba una formación teórico-práctica homogénea sobre competencias básicas y para que, posteriormente, esta pueda ser trasladada a los centros educativos, facilitándoles así la incorporación del enfoque competencial en la práctica diaria. Tras esta formación inicial, los equipos pedagógicos de los CEP diseñan y planifican las estrategias para intervenir en los centros educativos. Actualmente son 94 los centros que participan en proyectos de innovación pedagógica (PIP) en competencias básicas con un compromiso de participación de dos años.

Durante el curso 2009/2010 se han conseguido los siguientes objetivos: conocer la propuesta de la LOE sobre qué y cuáles son las competencias básicas, analizar las causas de la incorporación de las competencias básicas y sus implicaciones, conocer cuáles son las mejores propuestas didácticas para trabajar las competencias básicas y observar la conexión de estas con elementos de la vida real. Dichos objetivos se han logrado a partir del análisis y valoración del clima inicial del centro ante la incorporación de las competencias básicas, el reconocimiento del currículum real del centro educativo, la creación de una estructura integrada de tareas, la relación de las competencias básicas con los diferentes elementos del currículum, los aspectos metodológicos, procesos cognitivos y modelos de pensamiento, y el tratamiento de la evaluación.

En cuanto al perfil de asesor, el trabajo en equipo ha enriquecido las aportaciones individuales y las posteriores intervenciones en los centros. El equipo docente tiene mucha información sobre competencias básicas, pues los espacios creados para reflexionar sobre la práctica diaria ha dado lugar a propuestas de cambios organizativos y/o

pedagógicos. En los PIP en competencias básicas de 2.º año, ambos equipos, trabajarán sobre el diseño, aplicación y evaluación de tareas.

Palabras clave:

formación de asesores en competencias básicas, formación en centros educativos, trabajo en equipo.

1. Introducción

Durante las últimas décadas son muchos los cambios que viene sufriendo la sociedad en todos sus ámbitos. A modo de ejemplo podemos destacar los efectos que derivan de la crisis económica, la inestabilidad en el puesto de trabajo; la irrupción del mundo tecnológico, su rápida caducidad, su actualización a un ritmo vertiginoso, la facilidad para acceder al conocimiento; la inmigración, la convivencia con culturas diferentes; las estructuras familiares diversas; las transformaciones en el sistema de valores, etc. Todo ello nos empuja a tener que replantearnos lo que entendemos por educación y por nuestra forma de enseñar.

Si entendemos que la finalidad de la educación es preparar a todos los niños y jóvenes para la vida, para desarrollarse e integrarse eficazmente en el momento histórico que les ha tocado vivir, debemos saber responder a las cuestiones que surgen al participar en una sociedad dinámica y sometida a constantes y rápidos cambios. Es por ello que tanto en la legislación estatal como en la autonómica se especifica la necesidad de presentar las intervenciones educativas desde un trabajo fundamentado en las competencias básicas. Un aspecto que diferencia este nuevo planteamiento de enseñanza es que no es algo que el profesorado pueda abordar en solitario, pues supone reflexionar, consensuar y aplicar todos aquellos aspectos que dan forma a cada proyecto educativo, en definitiva, supone adquirir un compromiso de centro que permita adoptar las medidas necesarias para el desarrollo de las competencias básicas.

En la ***Ley Orgánica de Educación***, destaca la importancia que la formación permanente del profesorado (FPP) tiene como factor clave para la mejora de la calidad educativa. Aunque por una parte no podemos eludir que la actualización científica y didáctica puede ayudar a aumentar la calidad de nuestras intervenciones, tampoco podemos perder de vista que, hoy en día, la exclusiva transmisión de contenidos no supone ninguna garantía para que estos lleguen a aplicarse. Realmente, son pocas las ocasiones en que la formación por sí misma incide en la mejora de las intervenciones educativas, como tampoco lo hace en la innovación, puesto que no se encuentra enmarcada en un proyecto de centro donde se tienen en cuenta todos los aspectos que intervienen en las prácticas educativas.

Considerando estas observaciones, el ***plan de formación permanente del profesorado de las Islas Baleares 2008-2012*** recoge de manera especial la necesidad de que, para que la formación incida en una mejor profesionalización de los docentes, esta tiene que estar directamente relacionada con la práctica educativa. Es por todo ello que, desde hace unos años, en la formación continua del profesorado de nuestra comunidad autónoma adquieren mucha relevancia las actividades enmarcadas en el trabajo con y en los centros escolares, pues es en este contexto donde se dan las condiciones para que el equipo docente tenga la posibilidad de reflexionar y compartir aquellas cuestiones que le inquietan, permitiendo plantear situaciones de mejora, tomar decisiones y trasladarlas a la práctica diaria, para finalmente poder valorar los resultados y concluir qué aspectos sistematiza y cuáles necesitan ser nuevamente revisados. El principal propósito es que el profesorado intervenga conscientemente para decidir su propio proyecto educativo, sintiéndose protagonista y corresponsable de las implicaciones que conllevan las decisiones adoptadas y su posterior implementación. En definitiva, se trata de asentar y consensuar entre todos los miembros los fundamentos teóricos y decidir su aplicabilidad a la realidad educativa en que se encuentran. Este último punto es imprescindible, pues la experiencia nos dice que si no se pasa a la acción no se contribuye a que nuevas formas de actuación puedan incorporarse en la práctica diaria.

Por todo ello, el plan de formación permanente del profesorado 2008-2012 propone

Actualizar el modelo de formación propiciando cambios en la relación entre formadores/as, asesores/as y participantes y haciendo ajustes metodológicos en las características de las modalidades que, en todo caso, deberán contemplar los aspectos siguientes:

1. Posibilitar el intercambio y la cooperación entre profesionales docentes.

2. Facilitar la tarea práctica del profesorado y conocer otras maneras de realizarla.

3. Ejemplificar con algunas intervenciones en el aula o en contextos de aprendizaje con presencia de un asesor/a y/o de algún compañero/a docente de otro centro (modelado).

4. Vincular la formación a proyectos personales y de centro.

5. Incluir el uso interactivo y colaborativo de las herramientas tecnológicas para favorecer una nueva manera de enseñar y de aprender, en actividades ***e-learning*** y ***blended learning*** a través de entornos virtuales de formación y de redes sociales de aprendizaje.

6. Favorecer un espacio para la reflexión y la investigación-acción.

7. Valorar y situar dentro de la actividad formativa las aportaciones y las soluciones que ha planteado el profesorado para afrontar problemas complejos.

8. Contar con profesorado formador y centros formadores (tutelaje) en las actividades que sean necesarias.

9. Deben ser el máximo de significativas para el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado que participe.

Tal y como especifica el artículo 102 de la LOE, donde la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los mismos centros, la Dirección general de Innovación y Formación del Profesorado de la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares, en colaboración con el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universitat de les Illes Balears, durante estos dos últimos cursos ha ofrecido una formación específica para formadores, un experto universitario «Formación de Formadores», con el objetivo de contribuir de una manera efectiva a la mejora del sistema educativo de las Islas Baleares y, desde esta perspectiva, conseguir que los asesores/as trabajen conjuntamente con el profesorado y con los equipos docentes de los centros escolares para aumentar la calidad de las intervenciones educativas. Durante el primer curso se trabajaron elementos clave relacionados con el «rol del formador», mientras que el segundo ha tratado aspectos que inciden más sobre el asesoramiento a equipos docentes de centros y la innovación y autonomía educativas.

> Con todo ello se pretende introducir, en las diferentes modalidades formativas, estrategias metodológicas que posibiliten una nueva relación entre formadores/as y enseñantes que implique un mayor intercambio de experiencias y más oportunidades para compartir conocimientos y construir, desde la reflexión y desde la práctica, una nueva formación más profesionalizada. La formación de los asesores debe poner énfasis en el trabajo cooperativo y en la gestión del conocimiento del conjunto del profesorado del centro[1].

Todos los aspectos mencionados anteriormente pretenden fortalecerse a través de una nueva modalidad formativa experimental, el proyecto de innovación pedagógica (PIP), instrumento que facilita que los centros puedan gestionar su propio proyecto formativo como elemento potenciador de su autonomía, con un compromiso de participación de dos o tres años. La implicación y participación activa de la mayoría del claustro es un elemento clave para su desarrollo y consecución de los objetivos marcados. Cuentan con el

1. Pla quadriennal de Formació Permanent del Professorat de les Illes Balears (2008-2012).

apoyo, seguimiento y evaluación de un/a asesor/a del centro de profesores y en caso de necesidad también se valora la intervención de un experto en la temática solicitada. Inspección Educativa, en el marco de sus competencias, podrá valorar el grado de transferencia e impacto que la realización del proyecto ha tenido en relación a la organización y funcionamiento del centro como también en las intervenciones o presentaciones de situaciones de aprendizaje.

Para que los PIP logren introducir cambios o mejoras en las actuaciones educativas, se tendrán en cuenta las tres fases que muchos investigadores contemplan en relación al desarrollo de todo proceso de cambio:

- **Iniciación:** los docentes son conscientes de los temas a abordar, se implican en un proceso de trabajo en equipo y generan actitudes positivas. Parten de una necesidad real y consecuentemente elaboran un plan de actuación.

- **Implementación**: las propuestas de actuación se convierten en estado operativo. Se planifican rigurosamente las actuaciones a seguir y se incorporan en la práctica diaria.

- **Institucionalización:** ejercitación, sistematización y consolidación del cambio en el trabajo en el centro escolar. Es en esta fase donde se podrá evaluar el impacto que este proyecto de formación ha podido tener.

Con la intención de ofrecer un marco común a través del cual reflexionar sobre la introducción de las competencias básicas en el ámbito educativo, el Servicio de Formación del Profesorado ofertó la posibilidad, a los centros públicos de las islas, de participar en un PIP sobre competencias básicas. Actualmente son 96 los centros que participan en este proyecto, de los cuales 75 son centros de Infantil y Primaria y 21 de Secundaria;

63 pertenecen a la isla de Mallorca, 16 a Ibiza, 15 a Menorca y 2 a Formentera, lo que supone una implicación de, aproximadamente, unos 3.000 docentes.

El compromiso de participación de los centros es de dos años. Las actuaciones realizadas durante este primer curso escolar han servido para que, en primer lugar, los equipos docentes se familiarizaran con las competencias básicas: definición, justificación y su implicación en la realización de una tarea y, en segundo lugar, reflexionaran sobre el currículum real del centro y sobre aquellos aspectos que necesitan ser revisados o modificados para avanzar hacia una mayor calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los **objetivos generales** marcados para esta formación son:

- Fomentar los procesos de reflexión de los equipos docentes sobre su práctica educativa en relación al trabajo sobre las competencias básicas.
- Ayudar a resolver las necesidades actuales de los centros educativos.
- Favorecer el desarrollo del currículum oficial de las Islas Baleares.
- Favorecer la implementación de cambios metodológicos y organizativos derivados de la aplicación y evaluación del proyecto.
- Fortalecer las trayectorias formativas del centro y contextualizar las actividades formativas desde un proyecto global.
- Diseñar la formación del centro de tal manera que responda al interés de la mayoría del claustro y pueda ser reconocida como un elemento común de la trayectoria de formación.

- Fomentar la cultura de intercambio y cooperación entre los docentes, en un marco de autonomía de centro.

2. Plan de asesoramiento e intervención en los centros educativos

2.1. El concepto de formación y el rol del asesor

> El verdadero sabio solo es riguroso consigo mismo;
> con los demás es amable.
>
> Plutarco

Nuestro plan de formación y asesoramiento a los centros docentes se desarrolla sobre cuatro pilares: ***aprender a hacer, aprender a conocer, aprender a vivir juntos y aprender a ser,***[2] y contiene unos elementos que son: un contexto concreto, la idea que se tiene del profesorado como agente educativo y unas formas concretas de mejorar su formación y su preparación.

Este desarrollo pasa por asumir lo que P. Perrenoud[3] denomina las nuevas competencias para enseñar, entendiendo por competencias la capacidad de movilizar recursos cognitivos (conocimientos, habilidades, actitudes) para poder afrontar determinadas situaciones, entre las que destacan:

- Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
- Gestionar la progresión de los aprendizajes.
- Trabajar en equipo.

2. Delors, J., *La educación encierra un tesoro.* Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI.
3. Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Biblioteca d'Aula. Barcelona: Ed. Graó.

- Participar en la gestión de los centros docentes.
- Utilizar las nuevas tecnologías.
- Organizar la propia formación continua.

Así pues, la FPP se entiende como un sistema dinámico y abierto e introduce un rol del asesor que pretende contribuir a aumentar la profesionalidad de los docentes, ofreciendo espacios y elementos para la reflexión sobre su práctica con la finalidad de aumentar la autonomía; que considera la formación a distancia como un recurso importante para esta autonomía, siempre que se complemente con otros; que tiene que ayudar a convertir la formación en un recurso para el cambio y no una finalidad en sí misma que termina con la obtención de una acreditación, y que tiene que resaltar los valores inherentes al aprendizaje de personas adultas y que pasan por la autodirección en el aprendizaje que se manifiesta en un aprendizaje negociado y el aprendizaje basado en la experiencia, con estudios de casos y de simulaciones, experiencias de campo, discusiones en grupos y aprendizaje cooperativo.

Frente al papel histórico asumido por muchos formadores, considerados como expertos y desarrolladores de un modelo reproduccionista y normativo, explicador y aplicador de soluciones de otros en las prácticas educativas, cosa que generaba frustraciones, incomunicaciones y abandonos, la FPP en la actualidad debe proponer un proceso que capacite a este para aprender a aprender, pero también para aprender a desaprender en comunicación, autoanálisis y regulación propia mediante conocimientos, destrezas y actitudes, con la finalidad de desarrollar profesionales inquietos y innovadores, que aprendan de los aciertos y de los errores, aunque no sea fácil.

Para conseguirlo es fundamental el papel del formador en el desarrollo de instrumentos intelectuales que faciliten las capacidades reflexivas sobre la propia práctica docente, teniendo como meta principal aprender a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza y la realidad social de forma comunitaria.

Este cambio tiene lugar cuando la formación pasa de ser un proceso de actualización a convertirse en **un espacio de reflexión e innovación**, lo que facilita a los formadores una visión diferente que crea unas condiciones centradas en el profesorado y en las situaciones problemáticas contextuales.

Ello implicará en los centros de profesores la constitución, a nivel del equipo pedagógico, de lo que el profesor Imbernón señala como la formación en el territorio[4], de equipos capaces de coordinar actuaciones que ayuden a mejorar los cambios a nivel de centro, el clima de trabajo, los procesos de toma de decisiones o las relaciones de poder, siempre a partir de las necesidades reales de los docentes y de los proyectos de formación. Por tanto, se convierte en un proceso de acompañamiento hacia la reflexión, la mejora, la puesta en marcha de otras actuaciones formativas, para posteriormente ser analizadas y comprobar la mejora, la motivación y el rendimiento del alumno.

A partir de esta reflexión en nuestro ***plan de formación para el profesorado 2008-2012***, se concibe un concepto de modelo formativo en el cual la implicación activa del profesorado es un elemento clave, haciendo que estos se conviertan en los protagonistas de la formación. Esto pasa por entender la FPP como un elemento para el cambio individual y de centro en conjunto que favorezca el intercambio, el trabajo en equipo y las discusiones en grupo, basadas en la propia experiencia con la finalidad última de introducir mejoras en las áreas curriculares e innovaciones en el sistema educativo.

4. Imbernón, F. (2007). *La formació permanent del professorat. Noves idees per a formar en la innovació i el canvi*. Barcelona: Graó.

2.2. Organización

Para poder implementar y potenciar la innovación educativa, la Consejería de Educación y Cultura de las Islas Baleares dispuso realizar un plan de asesoramiento e intervención en los centros educativos en competencias básicas, de dos cursos de duración (2009/2010 y 2010/2011), con la finalidad de acompañar a los centros en el proceso de incorporación de las competencias básicas en la práctica educativa, en el que se establecieron unos contenidos para la formación de los asesores, unas estructuras de coordinación y una visión compartida sobre el proceso, que fueron la base de la organización e intervención en los centros. Durante el curso 2009/2010 se ha contado con el asesoramiento de los profesores José Moya y Florencio Luengo, miembros del ***Grupo Atlántida: educación y cultura democráticas.***

2.2.1. Estructuras de coordinación

Existe un **equipo coordinador,** formado por los seis directores de los centros de profesorado de las Baleares y una persona responsable del Servicio de Formación Permanente del Profesorado, que actúa como coordinadora y a su vez como enlace con la administración educativa. Este equipo se ha reunido una vez al mes con la finalidad de concretar las tareas que se realizaron en los centros, coordinar actuaciones, compartir e intercambiar experiencias y materiales elaborados por los equipos y establecer las dinámicas de actuación así como los canales de comunicación.

También existe un **equipo base**, formado por la plantilla de asesores de los CEP, directores de CEP, miembros del Servicio de Ordenación Educativa y miembros de Inspección Educativa. Este grupo se ha reunido en nueve ocasiones para formarse según los objetivos previstos. Los contenidos estaban centrados en la presentación de las tareas que, posteriormente, los asesores debían desarrollar en sus correspondientes centros educativos.

Se realizó una formación inicial, introductoria y preparatoria de las distintas actuaciones que se llevarían a cabo en los centros, dirigida a ambos equipos, a finales del curso 2008/2009; posteriormente se realizaron diferentes encuentros en los meses de septiembre y noviembre de 2009, y enero, febrero, marzo y mayo de 2010, para definir, concretar, resolver dudas y proponer actuaciones sobre las diferentes tareas.

Paralelamente, cada centro del profesorado en el seno del equipo pedagógico, se ha reunido quincenalmente para planificar, debatir y diseñar estrategias de intervención directa en los centros.

Para la intervención en los centros educativos, el ***Grupo Atlántida*** propuso realizar una ***formación en cascada***, consistente en que el asesor presenta y trabaja las tareas con los miembros de la comisión de coordinación pedagógica, posteriormente estos trasladan la información recibida al resto de los docentes que forman parte de los departamentos o ciclos, y a su vez realizan conjuntamente las tareas propuestas a nivel de ciclo o de departamento. Finalmente, valoran cómo los resultados pueden ser indicadores de aspectos sobre los que el centro debe reflexionar.

2.2.2. Visión compartida

Como punto de partida se presentaron unas ideas clave que servirían para crear y compartir una misma visión formativa y la aplicación de las competencias básicas en el ámbito educativo, a partir de:

La función asesora

Los asesores ayudarán y facilitarán la construcción conjunta de las posibles soluciones, muchas de las cuales se encuentran en el propio centro educativo. Con la intervención asesora se pretende hacer una llamada

a la responsabilidad de todos los profesores en la adquisición de todas las competencias básicas, por ello debemos contar con la ayuda de profesores capaces de incorporar nuevos cambios y capaces de incluir las competencias básicas en el currículum del centro.

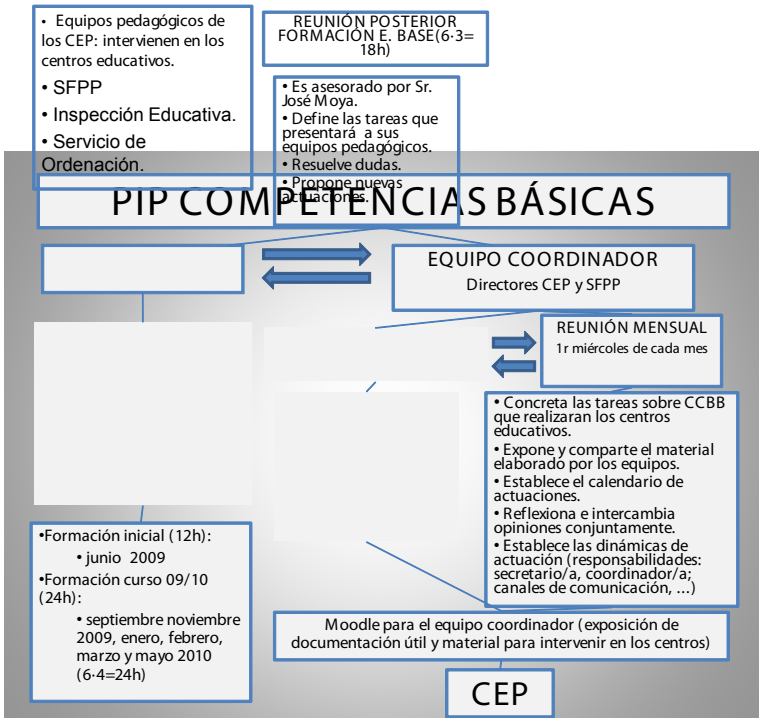


Figura 1. Esquema del proyecto de innovación pedagógica en competencias básicas.

En un mismo centro podemos encontrar cinco niveles de integración de las competencias básicas por eso es necesario tener una visión clara y global de estos niveles; estos son:

- El centro tiene un documento donde cada competencia básica tiene su objetivo, contenido, criterios de evaluación, pero trabaja actividades y ejercicios.
- Además del documento, el centro tiene una estructura de tareas.
- Además, lo hace con diversos modelos de enseñanza (metodologías).
- Además, ha mejorado la evaluación de los aprendizajes.
- Y por último, el centro consigue que las competencias básicas se adquieran a través del currículum formal, no formal e informal.

Los centros educativos

Es necesario que el profesorado conozca el currículum, y no solamente de su nivel o área, sino de todo el centro. Solamente así se tendrá una visión global y podrá decidir sobre las intenciones educativas.

Las competencias básicas dan sentido a los objetivos de área, de ciclo, a los contenidos y a los criterios de evaluación, y su incorporación al currículum real del centro implica cambios a nivel metodológico y organizativo; por tanto, es necesario que todo el claustro tenga una misma visión para que las prácticas educativas resulten útiles para la vida de los niños.

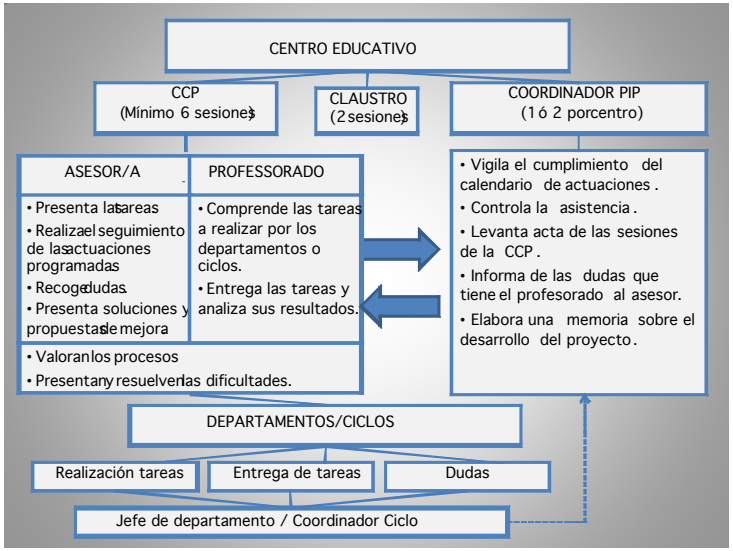


Figura 2. Esquema del proyecto de innovación pedagógica en el centro educativo.

La adquisición de contenidos es importante, pero debe ir ligada al desarrollo de capacidades, valores...; por lo tanto, es importante crear oportunidades para usar el contenido y ponerlo en práctica. Es mediante las competencias básicas que los niños deben ser capaces de combinar todos sus recursos para poder resolver tareas concretas en diversas situaciones. Es por ello que la adquisición de capacidades/habilidades no se adquieren descontextualizando el aprendizaje, sino en contextos diferentes y mediante un amplio abanico de tareas.

3. El plan de trabajo en los centros educativos

Dime algo y lo olvidaré,
enséñame algo y lo recordaré,
hazme partícipe de algo y entonces aprenderé.
Confucio

3.1. Objetivos y contenidos

Una vez establecidas las estructuras de coordinación entre los diferentes centros seleccionados y los asesores de los CEP que en ellos intervienen, se diseñó un **plan de trabajo** propuesto por el ***Proyecto Atlántida*** para la intervención en los centros durante el primer año, que pretendía los siguientes **objetivos:**

- Reconocer y valorar el clima inicial y las zonas de mejora del centro ante un proceso de cambio y de incorporación de las competencias básicas.
- Reconocer el currículum real del centro y del aula
- Relacionar las competencias básicas, los modelos de enseñanza y metodologías.
- Definir una estructura integrada de tareas, actividades y ejercicios que faciliten la consecución de las distintas competencias.
- Definir una visión integradora del currículum integrado en competencias básicas (competencias básicas y elementos del currículum: objetivos, contenidos y criterios de evaluación).
- Evaluar tareas: indicadores y rúbricas.
- Recopilar recursos y experiencias que permitan reflexionar sobre el enfoque en competencias básicas.

La implementación de los ***contenidos*** del plan de trabajo en los centros ha consistido en la realización de seis tareas a lo largo del curso. Para concretar algunos puntos, previamente, se negociaron los objetivos, contenidos, el calendario, etc., con los equipos directivos y los asesores de los CEP, y posteriormente se expuso en claustro las diferentes tareas que se llevarían a cabo junto con su distribución temporal a lo largo del curso escolar. De las seis tareas previstas, se hizo una distribución para trabajar dos por trimestre.

3.2. Las tareas

3.2.1. Tarea 1. Valoración del clima de aula y del centro

Descripción y objetivos. Mediante la técnica de los ***«seis sombreros para pensar»*** de Edward de Bono[5], se pretendió analizar el clima de los centros en torno a la incorporación de las competencias básicas y, al mismo tiempo, ofrecerles un espacio y una oportunidad para que pudieran expresarse tanto a nivel emocional como intelectual. Cuando pedimos al profesorado que se ponga un sombrero, se le está ofreciendo una alternativa diferente a su manera de pensar tradicional, ya que según el color de este estará orientado hacia un pensamiento concreto: aspectos positivos, aspectos negativos sobre el tema en cuestión, la información que se necesita para su aplicación, etc.

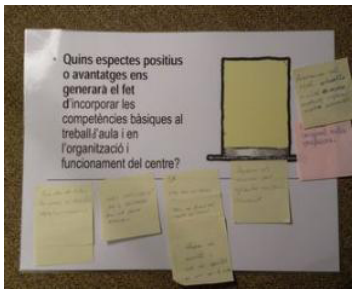
Dinámica de la actividad. Se trata de identificar cada color a una condición y a una pregunta, recogidas en la tabla 1, con las siguientes reglas: todos responden a la pregunta, no hay lugar a la polémica; deben ser grupos heterogéneos, y hay cinco minutos para cada sombrero.

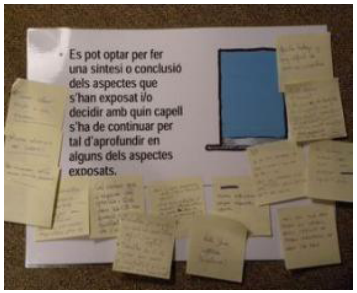
5. Edward de Bono, *Seis sombreros para pensar.*

Una vez contestadas las seis preguntas por todos los participantes, se recogen las respuestas y se hace una reflexión sobre ellas. Se finaliza con la redacción de unas conclusiones sobre los sentimientos que el grupo manifiesta ante el objetivo propuesto, es decir, saber cómo se siente y qué sabe el claustro en relación a las competencias básicas.

• TAREA 1. LOS SEIS SOMBREROS PARA PENSAR (E. DE BONO)			
	• ¿Qué información necesitaríamos sobre las competencias básicas?		• ¿Qué sensaciones tenemos ante el reto que supone la incorporación de las competencias básicas?
	• Si las competencias básicas se incorporan a los diseños y no tienen éxito, ¿qué consecuencias negativas tendría para el centro?		• Si la incorporación de las competencias básicas al diseño curricular tienen éxito, ¿qué cambios se producirán en el currículum real?
	• ¿Qué podríamos hacer para que la incorporación de las competencias básicas en los diseños mejore el currículum real de los centros?		• ¿Cómo podríamos controlar la estrategia y los procesos de mediación entre los diseños y los currículum reales de los centros para que el éxito sea mayor posible?

Tabla 1. Los «seis sombreros para pensar».





3.2.2. Tarea 2. Reconocer el currículum real del centro y del aula

Descripción y objetivos. Es muy importante distinguir entre el currículum real y el diseño curricular. En el diseño curricular las competencias básicas ya están incluidas, desde el centro no se pueden cambiar, pero sí mejorar nuestro currículum integrando las competencias básicas, algo que incumbe a cada centro; por tanto, antes de mejorar el currículum real necesitamos hacerlo visible, y para ello se ofrecieron unos instrumentos que facilitaron esta tarea.

El currículum real de un centro es el conjunto de experiencias que el centro ofrece a sus estudiantes; la finalidad de esta tarea fue que el centro tuviera una visión global del suyo.

Dinámica de la actividad. Se trata de empezar con las tareas y actividades que se hacen diariamente en las aulas y relacionarlas con las competencias básicas:

- Cada profesor anota en un gráfico tres acciones formativas que lleva o ha llevado a cabo a lo largo de un día de clase.
- Señalar qué acciones formativas pueden ser consideradas: ejercicios, actividades o tareas.
- Realizar una segunda clasificación para identificar qué competencia básica se trabaja con cada una de las acciones formativas.
- Por último, se realiza un análisis de las competencias básicas, teniendo en cuenta: número total de acciones formativas (ejercicios, actividades y tareas), ¿Con qué tipo de acción educativa se consiguen mayor número de competencias básicas? ¿Qué competencia básica se trabaja más? ¿Cuál se trabaja menos? ¿Crees que estos resultados corresponden al currículum real del centro? ¿Es equitativa la distribución de las diferentes competencias básicas? ¿Qué propuestas de mejora surgen?

3.2.3. Tarea 3. Creación de una estructura integrada de tareas, actividades y ejercicios

Descripción y objetivos. La tarea tres intenta relacionar los ejercicios, las actividades y las tareas para conseguir integrar las competencias básicas. Entender y aceptar la necesidad de la integración curricular a un nivel superior, teniendo claros los diferentes componentes que contiene una tarea (título, justificación, producto, relevancia social, contexto,...), conduce a plantear actividades bien formuladas y a facilitar la consecución de las competencias.

Dinámica de la actividad. Se trata de empezar con las propuestas de la anterior actividad y empezar a estructurar las diferentes acciones e integrarlas en una tarea. A modo de ejemplo, se siguió el siguiente esquema:

[1](*) REGISTRO DE ACCIONES FORMATIVAS PROPUESTAS A LOS ALUMNOS			
Curso/ciclo:		Día de registro:	
Área/materia	Tiempo	Descripción de la acción formativa	Tipo (E, A, T)

(*) REGISTRO DE ACCIONES FORMATIVAS PROPUESTAS A LOS ALUMNOS											
Curso/ciclo:		Día de registro:									
Área/ Materia	Tiempo	Descripción de la acción formativa	Tipo E, A, T	CB1 Lingüística	CB2 Matemática	CB3 Interacción mundo físico	CB4 Digital	CB5 Social y ciudadana	CB6 Cultural y artística	CB7 Aprender a aprender	CB8 Autonomía e iniciativa personal

(*)Título de la tarea PARTICIPAR EN UNA CAMPAÑA PARA LA CONSERVACIÓN DEL BUEN ESTADO DE LA ESCUELA			
Producto final: Elaborar un cartel			
Actividad: Realizar entrevistas a varias personas			Actividad: Elaborar un informe
Ejercicio: Escribir las preguntas	Ej: Picar el cuestionario en un procesador de texto	Ej: Imprimir el cuestionario	Ej: Copiar/escribir el título correctamente

CONTEXTO EN EL QUE ES RELEVANTE			
Personal / individual	Familiar	Escolar	Social/ Comunitario

COMPETENCIAS QUE SE DESARROLLAN							
C. Ling.	C. Matem.	C. Int. M.F.	C. Digital	C. Soc.Ciu.	C. Cul. Art.	C. Apr. Apr.	C. Autonomía

Niveles educativos		Tarea interdisciplinaria	
Departamentos o ciclos implicados			

3.2.4. Tarea 4. Integración de los diferentes elementos de las competencias básicas

Descripción y objetivos. Aunque el trabajo de esta tarea puede resultar un poco denso, es muy importante ya que permite entender la idea que propone la LOE de integración curricular. Se trata de establecer una relación entre competencias básicas y las áreas curriculares que permitan una visión articulada del currículo oficial.

Esta tarea es la base de la concreción curricular del centro: cómo se relacionan las competencias básicas con los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de una o de diferentes áreas. Ello ayuda a familiarizarse con los restantes documentos oficiales y buscar su operatividad.

Dinámica de la actividad. A partir del documento elaborado en la tarea 3, cada departamento o ciclo tiene que relacionar algunas de las competencias básicas con los objetivos, los contenidos y los criterios de evaluación de las diferentes áreas.

Será necesario trabajar con los currículum de las diferentes áreas de la comunidad y el anexo de las competencias básicas, junto con las dimensiones o indicadores.

CENTRO: CICLO: TAREA:			
Competencias básicas	Área:		
	Objetivos (etapa)	Contenidos (ciclo)	Criterios de evaluación (ciclo)
Competencia en comunicación lingüística			
Competencia matemática			
Competencia en el conocimiento y en la interacción con el mundo físico			
Tratamiento de la información y competencia digital			
Competencia social y ciudadana			
Competencia cultural y artística			
Competencia para aprender a aprender			
Autonomía e iniciativa personal			

3.2.5. Tarea 5. Aspectos metodológicos y modelos de pensamiento

Descripción y objetivos. Cada una de las competencias básicas requiere una combinación de modelos de enseñanza, de aquí que el problema metodológico por excelencia no recae sobre la elección de un buen método de enseñanza. Se trata de integrar y combinar diferentes métodos.

Los modelos de enseñanza contribuyen a la configuración de prácticas educativas y, por tanto, a la construcción de modos concretos de enseñar.

En esta tarea se trata de repasar los procesos cognitivos que hay detrás de las intervenciones educativas y que puede que no sean contemplados en todas sus dimensiones. Incluir en la práctica diaria el trabajo de distintos tipos de procesos cognitivos hará que las tareas sean más cualificadas.

No será igual proponer tareas intuitivas, por medio de las que uno no siempre sabe todos los procesos cognitivos que trabaja, que conscientemente contemplar en las actuaciones educativas la incorporación de procesos analíticos, reflexivos, críticos, deliberativos, prácticos, etc., que favorecerán la adquisición de los conocimientos necesarios para resolver situaciones complejas en contextos diferentes. Se trata de adquirir un cierto dominio en el uso de los diferentes procesos cognitivos para poder integrarlos en la vida diaria de los alumnos.

No hay que perder de vista que las competencias básicas son un nuevo tipo de aprendizaje. No son un paradigma educativo ni una metodología ni una pedagogía nueva. Son un nuevo tipo de aprendizaje que los alumnos tendrán que adquirir al final de la etapa educativa obligatoria.

Si los docentes tenemos la responsabilidad de hacer que los alumnos aprendan de una nueva manera, ***¿podemos seguir haciendo lo que se ha hecho hasta ahora? La respuesta es: no se puede conseguir un nuevo aprendizaje si no se introducen cambios.***

Básicamente, ¿a qué cambios nos referimos? En primer lugar, al tipo y a la secuencia de actividades y ejercicios que se proponen a los alumnos de manera que formen parte de un proceso resolutivo de una tarea. En segundo lugar, a la introducción de un pluralismo metodológico. No existe una metodología concreta con la que desarrollar las competencias básicas de manera homogénea, se deben combinar diferentes metodologías. En tercer lugar, a la formalización del proceso de evaluación de los aprendizajes. Se deben utilizar criterios de evaluación e indicadores, eliminándose aspectos no formales e intuitivos. Y por último, al aumento del trabajo cooperativo, con la adquisición de compromisos compartidos.

Dinámica de la actividad. La tarea 5 va orientada a responder las siguientes preguntas:

¿Qué condiciones deben cumplir el conjunto de ejercicios y actividades de una tarea?

- De esta se deduce que uno de los puntos clave en la introducción de las competencias básicas es enseñar a pensar a los alumnos a través de actividades que utilicen procesos cognitivos y maneras de pensar variadas, mejorando así los procesos de aprendizaje de los alumnos.

- Los diferentes tipos de pensamiento, propuestos por el ***Grupo Atlántida***: reflexivo, lógico, analógico, deliberativo, analítico, práctico, sistémico, crítico y creativo, deben analizarse con las actividades propuestas en la tarea 3.

El conjunto de actividades de una tarea también debe prever la inclusividad del alumnado; se deben contemplar ejercicios y actividades de diferentes niveles para atender la diversidad y facilitar las adaptaciones curriculares.

MANERAS DE PENSAR-PROCESOS COGNITIVOS PARA DESARROLLAR LA TAREA LOS PROCESOS COGNITIVOS SON LA FORMA DE MOVILIZAR Y CONDUCIR, CONSCIENTEMENTE, LOS DIFERENTES TIPOS DE CONTENIDOS. CADA UNA DE LAS ACTIVIDADES QUE CONFORMAN UNA TAREA DEBE TENER EN CUENTA LA COMBINACIÓN DE PROCESOS COGNITIVOS Y TIPOS DE CONTENIDOS								
REFLEXIVO Opera con ideas, sentimientos, emociones, etc..	ANALÍTICO Opera con datos, hechos y permite abstracciones	LÓGICO Opera con razones y crea argumentos	CRÍTICO Opera con preguntas y busca razones, supuestos, condiciones....	CREATIVO Opera con ideas y busca nuevas ideas	ANALÓGICO Opera con datos e ideas y busca metáforas y modelos	SISTÉMICO Opera con datos e ideas y busca establecer relaciones de orden	DELIBERATIVO Opera con criterios para adoptar decisiones	PRÁCTICO Opera con información previa, datos, documentos, hechos…, permite resolver…

¿ Qué modelos de enseñanza-aprendizaje tenemos que utilizar?

- Al no existir una única metodología para desarrollar las competencias básicas, se trata de combinar diferentes, teniendo en cuenta que la mayoría de ellas están presentes en la escuela. Los métodos de enseñanza se distinguen unos de los otros en función del tipo de actividades que se plantean, de la secuencia trabajada y de la frecuencia en que se proponen.
- El tipo de tarea, el producto final, la práctica social que incorpora y el conjunto de acciones educativas condicionan las metodologías. Además requieren utilizar una combinación de estas.

- Una vez formulada la secuencia de actuaciones educativas, se deben combinar diferentes métodos, los cuales incluyen el modelo de aprendizaje transmisor, el modelo de aprendizaje por descubrimiento o por investigación y el modelo de aprendizaje cooperativo (http://www.xtec.es/~cbarba1/indexmetodologies2.html).

3.2.6. Tarea 6. La evaluación: indicadores y rúbricas

Descripción y objetivos. Se trata de entrenar la evaluación de las tareas introduciendo indicadores y rúbricas o «matrices de valoración». La rúbrica es una herramienta que se emplea para medir el nivel y la calidad de una tarea o actividad. En la rúbrica se hace una descripción de los criterios con los que se evaluará el trabajo, así como la puntuación que se otorgará a cada uno de ellos.

Dado que en toda actividad académica tanto los maestros como los alumnos requieren saber en qué grado se han alcanzado los objetivos de aprendizaje, las rúbricas son útiles para establecer de forma clara y precisa los criterios y los elementos involucrados en una determinada actividad de aprendizaje y para tener una guía clara y explícita para realizar la tarea, lo cual es muy útil para el alumno.

COMPETENCIAS BÁSICAS	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES	INSTRUMENTOS	NIVELES DE DOMINIO				
CB1				INSUF	SF	B	NT	SB
	Área de …… 1.1 1.2	1.1.1						
		1.1.2						
		1.1.3						
		1.1.4						
		1.2.1						
		1.2.2						
		1.2.3						
	Área de ……. 1.1 1.2							
	Área de ……. 1.1 1.2							
CB 2	Área							
CB 3	Área							

4. Valoración de la formación e intervención

A continuación se exponen los comentarios realizados por los asesores en torno a la formación recibida, el funcionamiento del equipo coordinador y equipo pedagógico de los CEP y las intervenciones realizadas en los centros educativos.

4.1. Sobre la formación recibida

Aspectos positivos

- Útil como punto de partida.
- En líneas generales ha estado bien diseñada, sistematizada, estructurada y estimulante.
- Positiva por el volumen de centros implicados.
- Formación teórica positiva: fundamentos y justificaciones del cambio.
- La presentación de un camino medio hecho ha dado seguridad.
- Interesante y básica.
- Planteamiento inicial bueno: la estructuración en tareas facilita la organización interna y el proceso de reflexión.
- Presentación progresiva de conceptos más complejos.

Aspectos negativos

- Ha hecho falta más tiempo para experimentar las diferentes propuestas de trabajo.
- Esta primera parte del PIP en competencias básicas se ha desarrollado a través de un proyecto cerrado, lo cual no ha facilitado adaptar sus contenidos a las necesidades de los centros. Bajo este marco tampoco se han tenido en cuenta los diferentes itinerarios formativos de los centros.
- La formación enmarcada en la presentación de las tareas no es suficiente. Es necesario trabajar posteriormente en profundidad, tanto a nivel individual como a nivel de equipo, la asimilación de nuevos conceptos, la elaboración de material, la dinámica de las sesiones, etc.
- Pocas sesiones para mucha información, lo cual ha dificultado la selección de contenidos y procesos para su transmisión e implicación del trabajo por competencias básicas.
- Modelo transmisor. Necesidad de incluir una parte práctica.
- Ha faltado concreción a la hora de trabajar con equipos de diferentes etapas educativas.

4.2. Sobre el trabajo conjunto del equipo coordinador

Aspectos positivos

- Marco de trabajo necesario e imprescindible.
- Positivo, tanto las reuniones presenciales (una cada mes) como el contacto a través del espacio virtual Moodle. Lugar de encuentro para intercambiar ideas, reflexionar sobre las diferentes intervenciones, compartir dificultades, soluciones y propuestas de mejora.

Aspectos negativos

- El impulso inicial se ha diluido un poco a medida que cada centro de profesores ha ido contextualizando las tareas a su realidad.
- A la hora de exponer los guiones de trabajo y los materiales elaborados por los diferentes equipos pedagógicos de los CEP, ha resultado difícil enmarcarlos en la dinámica de trabajo de cada uno de ellos, hecho que no ha facilitado su total entendimiento.

Ha faltado tiempo para concretar cómo trabajar con los centros el material presentado.

4.3. Sobre el trabajo conjunto con el equipo pedagógico del CEP

Aspectos positivos

- Comisión PIP en competencias básicas en el CEP. Agradecimiento al trabajo realizado por la comisión: presentación de documentos para reflexionar y/o adaptar tanto a nivel individual como para los equipos docentes de los centros. Todo ello ha facilitado mucho el trabajo.
- Aprendizaje constante. Interesante y constructivo.
- Todos los detalles se han trabajado conjuntamente con el resto de asesores, lo cual ha resultado tremendamente enriquecedor.
- Un primer nivel de concreción lo ha realizado la comisión, el segundo se ha llevado a cabo con todo el equipo pedagógico. La diversidad de opiniones ha dado una visión más amplia de cómo intervenir en los centros.

- La creación de un espacio y un tiempo para compartir, ayudarnos mutuamente y para reflexionar ha fomentado el debate y la argumentación, la contextualización de las diferentes tareas y las dinámicas establecidas con los centros escolares.
- Ha facilitado entender la naturaleza diversa de los centros educativos.
- A través de este trabajo se ha conseguido tener un mejor conocimiento del equipo, tanto a nivel personal como a nivel profesional Ha ayudado a cohesionar el grupo.
- Un CEP ha creado un espacio virtual para trabajar en red, lo cual ha complementado el trabajo realizado en las sesiones presenciales.
- Se ha compartido un mismo lenguaje, hecho que ha ayudado a compartir una misma visión sobre la incorporación de las competencias básicas en los centros, y ofrecer unas mismas respuestas.
- Ha potenciado poder discutir en profundidad temas relacionados con la intervención asesora, lo cual ha llevado a plantearse aspectos de la línea pedagógica del propio CEP.
- El trabajo realizado con el equipo pedagógico ha hecho que los asesores intervinieran en los centros con más seguridad.
- Ha sido muy beneficioso para todos: se ha mejorado la gestión del tiempo, la toma de decisiones ha sido más operativa, consolidando así el trabajo reflexivo y el nivel de participación.
- Algunos equipos, antes de intervenir en los centros educativos, han realizado simulaciones sobre las tareas a desarrollar con ellos. Ello ha permitido aclarar algunas confusiones y dominar muchos conceptos, procesos y dinámicas de trabajo.

- La libertad de poder adaptar las diferentes propuestas que han surgido del trabajo con los equipos pedagógicos al perfil de cada asesor ayuda a identificarse con lo que uno hace y poder hacer uso de la autonomía profesional.

Aspectos negativos

- Absorbe mucho la inmediatez.
- Llegar a acuerdos no siempre ha sido un proceso fácil, aunque tampoco se pretende que la intervención sea uniforme y unitaria, como tampoco son los centros donde uno asesora.
- Es necesario dedicar mucho tiempo a entender, ubicar los nuevos conceptos, diseñar las tareas y planificar una intervención adecuada al centro educativo.

4.4. Sobre la aplicación en el centro educativo

Aspectos positivos

- Mayoritariamente se han desarrollado sin problemas.
- En ocasiones se ha partido de buenas prácticas en el propio centro educativo. Práctica reflexiva: autoanálisis, contraste y redescripción. Convertir las prácticas del centro en prácticas más competenciales.
- Trayectoria en competencias básicas ya iniciada. Buena coordinación y dinámicas de trabajo establecidas en la CCP.

- Paralelamente se han trabajado aspectos como la cohesión del grupo, definición de prioridades, formas de trabajo y de organización.
- Claustro muy implicado en el proceso de reflexión sobre las intervenciones pedagógicas.
- Creación de un espacio virtual Moodle: aportación de opiniones, de ideas de forma activa y creativa. Mayor operatividad en centros con claustros grandes.
- Ya hay departamentos aplicando tareas.
- Mucha implicación de los coordinadores y de los jefes de estudio.
- Importancia de un equipo docente estable y cohesionado para favorecer la incorporación de las CB en el centro.
- Algunos asesores han contado con un asesor observador.
- El trabajo en centros pequeños (1-2 líneas) ha facilitado el trabajo con la CCP y la totalidad del claustro.
- Se han incorporado nuevas sesiones en los centros que así lo han requerido (desarrollo de un trabajo más concreto, resolución de problemas o dificultades.

Aspectos negativos

- El esquema de trabajo propuesto en la formación no contemplaba la participación de centros que ya se habían iniciado en el trabajo de las competencias básicas.

- La formación en cascada impide conocer la implicación real de los docentes y hacer un seguimiento de todas las sesiones de trabajo, especialmente en centros grandes.
- Poco contacto directo con el profesorado. En general no se sabe cómo llega la información al resto de profesores. La experiencia indica que hay una parte de la información que no llega nunca. Poco funcional.
- El hecho que los miembros de la CCP sean los responsables de trasladar la información hace que esta dependa demasiado de los jefes de departamentos o coordinadores de ciclos.
- No todos los miembros de la CCP participan activamente en el debate. El interés sobre la implementación de les competencias básicas, en la mayoría de centros, no es uniforme.
- En algunos casos, el equipo docente no acaba de ver la necesidad real de mejorar las intervenciones educativas.
- En claustros grandes hay mucha diversidad en relación a las maneras de trabajar.
- En algunos centros se ha observado una falta de dinamismo interno, con lo cual no se ha podido ir más allá y reflexionar sobre la aplicación de posibles cambios.
- Incertidumbre ante el reto de incorporar las competencias básicas.
- Dudas, miedos, inseguridades.
- Poca participación en el Moodle creado para los centros con PIP en competencias básicas. En algunos casos ha influido el escaso conocimiento que se tiene sobre la utilización de este entorno virtual.
- Existencia de claustros poco estables, con poca tradición formativa y reflexiva.

- Ciertas reticencias ante el cambio hace que, a veces, el trabajo realizado por el coordinador de la formación en el centro educativo sea más complejo.

4.5. Otras observaciones que pueden suscitar interés:

- La implicación institucional favorece un marco para la aplicación de procesos de cambio.
- Todo este proceso de formación, finalmente, se ha convertido en una oportunidad de aprendizaje propio y de los equipos pedagógicos de los centros de profesores en general y no tan solo en relación a la implementación del nuevo referente curricular, las competencias básicas, sino también en torno a las tareas que desarrollan los formadores.
- Las aportaciones del Grupo Atlántida no se deben asimilar como esquemas rígidos, más bien todo lo contrario. Tienen que servir para orientar el trabajo de los asesores, siendo necesaria su adaptación a las necesidades de los centros.
- Es necesario conocer qué tratamiento ofrecer a los centros de diferentes niveles educativos.
- Sería muy positivo poder reflexionar conjuntamente con grupos de equipos de docentes reducidos y seguir todo el proceso con ellos.
- Ha resultado muy positivo partir de las buenas prácticas de un centro para el trabajo en equipo de los CEP.
- Algunos departamentos se han reunido por la tarde, hecho que ha ayudado a trabajar interdisciplinariamente y a mejorar la comunicación entre los miembros de dicha comunidad educativa.

- La participación de algunos centros en otros proyectos: mediación, TIC, Comenius, calidad… no ha facilitado la presentación de soluciones, como tampoco la toma de decisiones conjuntas y de forma colegiada.

5. Formación e intervención en los centros durante el próximo curso escolar 2010-2011

5.1. Formación del equipo base

El inicio de la formación vendrá marcada por los resultados de la formación realizada durante el curso escolar 2009/2010 y del trabajo que se ha desarrollado en los centros escolares, como también de los objetivos generales, presentes en la convocatoria PIP en competencias básicas de mayo de 2009 y que todavía no se han logrado.

Durante los primeros días de septiembre, toda la plantilla de asesores de las Islas Baleares recibirá una formación intensiva de unas doce horas. Los objetivos que se han marcado para esta formación son:

- Establecer un punto de partida común a todos.
- Acordar indicadores de evaluación compartidos (al inicio, durante y al finalizar la formación).
- Consolidar los aprendizajes adquiridos y enmarcarlos en el trabajo y la organización de los centros educativos.
- Conocer los elementos que conforman el marco sobre la incorporación de las competencias básicas en los centros y la relación entre ellos.

- Llevar a cabo una práctica para conocer y manejar los recursos disponibles en torno al diseño, la aplicación y la evaluación de una tarea.
- Compartir la visión sobre los procesos de mejora que implica la introducción de las competencias básicas en el centro.
- Adquirir las herramientas necesarias para poder responder y gestionar las necesidades y/o resistencias de los centros.

Los contenidos con los que se trabajarán durante esta formación serán:

- Marco para la incorporación de las competencias básicas en el centro educativo.
- Niveles de concreción curricular. Currículum oficial, PEC, CC, PD y programación de aula.
- Decisiones que el centro deberá tomar: curriculares, organizativas, etc.
- La tarea o situación de aprendizaje. Recursos para su planificación y desarrollo (TIC, técnicas y dinámicas de grupo, metodologías diversas, distribución del espacio y del tiempo, etc.).
- Indicadores de riqueza competencial.
- Estrategias de intervención en los centros.
- Instrumentos para fomentar la participación y planificación de procesos de mejora en los centros educativos.

Posteriormente, y durante el desarrollo del curso 2010/2011, cada CEP, haciendo uso de su autonomía pedagógica, podrá completar la formación recibida con una formación interna ligada a las necesidades de su propio equipo pedagógico. El máximo de horas que se destinará a esta fase será de veinte.

El proyecto de formación del curso anterior facilitó y potenció el trabajo en equipo de los CEP. Gracias a la creación de espacios para reflexionar sobre el papel del formador, intercambiar información, compartir compromisos, verbalizar inquietudes, comunicar y presentar propuestas de trabajo, decidir nuevas actuaciones, etc., este ha sido uno de los mayores éxitos conseguidos. Aunque durante el próximo curso la contextualización de la formación en los centros escolares presentará un mayor abanico de posibilidades de intervención, este aspecto no deberá influir en que los formadores desarrollen un trabajo más individualizado. Es importante consolidar los aprendizajes adquiridos y seguir viviendo desde la práctica los beneficios y las dificultades del trabajo en equipo, pues no olvidemos que este es también el mensaje que trasladamos a los equipos docentes: la incorporación en su día a día de actuaciones interdisciplinarias, de la necesidad de compartir y trabajar conjuntamente hacia unos mismos objetivos, haciendo que todas las actuaciones formen parte de un mismo proyecto educativo.

El equipo coordinador se reunirá trimestralmente para compartir los elementos que conforman este proyecto y tener una visión global de los procesos que los equipos pedagógicos de los CEP siguen en relación a la intervención en los centros y los resultados obtenidos.

También se organizarán dos encuentros con el equipo base. Su principal objetivo será exponer y compartir estrategias de intervención cuyos resultados puedan enriquecer el trabajo de los asesores.

5.12. Intervención en los centros escolares

El trabajo realizado en y con los centros educativos, durante el pasado curso escolar, se basó fundamentalmente en la familiarización y la comprensión de los nuevos elementos derivados de la incorporación de las competencias básicas; el principal objetivo para el próximo curso es enmarcar la formación en las necesidades del centro educativo y diseñar, aplicar y evaluar una tarea. Si el nuevo referente curricular ha de impregnar todos los proyectos y actividades del centro: plan de acción tutorial, plan de convivencia, semana cultural, proyecto europeo, etc., el punto de partida de la formación será el tratamiento de aspectos y decisiones que el centro deberá tomar ante la revisión y actualización de su proyecto educativo, para después seguir el mismo proceso en los diferentes niveles de concreción y llegar así a la planificación, aplicación y evaluación de una tarea o situación de aprendizaje.

Red profesional de capacitación en competencias básicas

Nicolás Guillén Escalona

Resumen:

La Red Profesional de Capacitación en Competencias Básicas forma parte, en su segundo año, de una propuesta formativa experimental consistente en motivar a los centros educativos de nuestra zona de actuación a que se adhieran a un proyecto (dentro de una formación en centro o comisión/grupo de trabajo) dentro de esta temática. En ambos casos se pretende el estudio de las competencias básicas, el diseño de programaciones de aula y de unidades didácticas para el desarrollo de estas competencias, así como su puesta en práctica en el aula. El objetivo principal de esta propuesta es que el profesorado participe en una experiencia de desarrollo profesional a través de la innovación educativa en relación con las competencias básicas y profesionales, mediante un proceso de capacitación del profesorado, siendo el/la «capacitador/a» el/la que lidere y gestione la formación en su centro, coordine y motive a sus compañeros/as participantes y mantenga el «soporte en la red», estando asesorados por los ponentes que, junto con el CEP, han coordinado la propuesta formativa. Con la red profesional se pretende la reflexión y el análisis compartido sobre la práctica educativa y la normativa, el conocimiento e intercambio de experiencias de aula, el aprendizaje de estrategias metodológicas y la evaluación de su puesta en práctica. Además del plan de trabajo en los centros y las sesiones presenciales, la red ha servido no solo como «acompañamiento» a los centros (foros), sino también como facilitadora (de documentación y tareas a realizar) y creadora de espacios que favorezcan la consecución de los objetivos antes descritos. Los resultados son razonablemente satisfactorios, aunque todavía existen, además de las dificultades de coordinación y de creación de espacios y tiempos, una cultura profesional arraigada y reacia a los cambios, además de poco hábito en el uso de las TIC. Sí podemos concluir que se ha conseguido reflexionar sobre la propia actuación docente y al menos, poco a poco, sí se está comenzando a integrar el uso de las TIC, y en particular las plataformas educativas como redes de encuentro del profesorado que comparten unos intereses profesionales.

Palabras clave:

formación del profesorado, competencias básicas, formación en la acción, capacitación, red profesional, plataforma colaborativa.

1. Introducción

La Ley Orgánica de Educación y su posterior desarrollo autonómico, es nuestra Comunidad la Ley de Educación de Andalucía, ha introducido en el currículum las competencias básicas. Esta novedad tuvo como consecuencia una fuerte demanda de formación, detectada en los sucesivos diagnósticos de necesidades formativas de los centros educativos a lo largo de estos últimos años, y ha generado diversas experiencias de formación en los centros del profesorado.

La «Red Profesional de Capacitación en Competencias Básicas» es una propuesta formativa experimental en el ámbito de actuación del centro del profesorado Marbella-Coín, desarrollada durante los cursos académicos 2008/2009 y 2009/2010, que se articula en torno a una serie de acciones formativas presenciales y de autoformación en un proceso de ***formación en la acción*** y de innovación, con un soporte en red dentro de la plataforma colaborativa Moodle del CEP.

Aunque posteriormente se mostrará con más detalle la propuesta, de acuerdo con Arnau y Zabala (2007), se estructuró un plan de trabajo en los centros, combinado con sesiones presenciales a cargo de ponentes y colaboradores con experiencia, usando «métodos formativos basados en la acción y en las ayudas de compañeros que disponen de técnicas y métodos contrastados en la práctica»[1].

1. Arnau y Zabala (2007), pág. 214.

Se ha pretendido dar respuesta a las diversas realidades de las distintas etapas educativas, Educación Infantil, Educación Primaria y especialmente en Educación Secundaria, diseñando un proceso de formación innovador y coherente con la normativa y las propuestas surgidas de investigaciones y estudios relacionados con la formación permanente del profesorado.

Evitando lo que hasta ahora era, cada vez menos afortunadamente aunque todavía se sigue diseñando así, una formación «dirigida» donde el formador daba el «producto» hecho y donde, en el mejor de los casos, después de la formación se proponía la elaboración de una «tarea no presencial», nuestra propuesta es consecuente y coherente con el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado[2]; con este plan se han intentado crear suficientes oportunidades profesionales para que los profesores y profesoras aprendan unos de otros. Pensamos que, en gran medida, se han cumplido algunos de los objetivos de dicho plan:

- Mejora de las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado, con una alta implicación de estos en su aprendizaje, reflexionando sobre la normativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación, y promoviendo, en definitiva, una formación en la acción con la práctica docente como punto de referencia cuyo conocimiento práctico se ha valorado.

- Promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, creando una red como lugar de encuentro del profesorado, de distintos centros educativos, que han compartido un proyecto de incorporación de las competencias básicas. Se ha complementado con las reuniones en los centros y las sesiones presenciales para profundizar en algunos aspectos relevantes, aclarar dudas y evaluar el proyecto.

2. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2003), II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, pág. 8.

- Producir mayor conocimiento educativo favoreciendo y valorando la diversidad, la innovación y la experimentación.

La propuesta de «capacitación en competencias básicas» pretende capacitar al profesorado, no solo para dinamizar y desarrollar en su centro un plan de trabajo que permita la integración de las competencias básicas en el currículo (y cuyo objetivo es, en una última fase, integrarlas dentro de un proyecto educativo de centro), sino también para crear procesos de reflexión, autoanálisis de la práctica docente, canales de comunicación y estrategias de trabajo en equipo, colaborativo o cooperativo (como queramos llamarle y con todos los matices, que los hay).

De acuerdo con Imbernón (2007), se diseñó un modelo de formación que pretendía «unir la formación a un proyecto de trabajo»[3], provocando, en el profesorado y los centros implicados, una reflexión y estudio serio de la normativa (que en ocasiones ni nos molestamos en leer, y mucho menos entender y asumir como propia), la reflexión de la propia práctica docente y de la realidad del centro y su entorno, el fomento del trabajo en equipo, el intercambio de experiencias y la propuesta de un proyecto-plan de trabajo integrado dentro de la formación.

Un objetivo importante del modelo de formación que se propuso es, entre otros, intentar conseguir que el profesorado asumiera ser sujeto de la formación, permitiéndole que se aceptara como una identidad personal y profesional: dar protagonismo al profesorado en su propia formación, ayudarle al desarrollo personal y profesional. Se crea la figura del capacitador/a en los centros educativos, con un rol de dinamizador y coordinador, que lidere el desarrollo del proceso formativo y el proyecto de trabajo en su centro.

3. Imbernón (2007), pág. 53.

2. Objetivos

Desarrollar competencias profesionales docentes, en un proceso formativo y autoformativo que denominamos «formación en la acción».

Profundizar en distintos aspectos cruciales en el desarrollo e integración de las competencias básicas en la práctica docente y el desarrollo profesional, como son: la reflexión y el análisis compartido sobre la práctica educativa y la normativa, el conocimiento e intercambio de experiencias de aula, el aprendizaje de estrategias metodológicas y la evaluación de su puesta en práctica.

Fomentar la reflexión, la evaluación del trabajo realizado y el trabajo en equipo entre el profesorado participante.

Diseñar una línea de formación y capacitación en los centros sobre las competencias básicas, haciendo partícipe al profesorado de una experiencia de desarrollo profesional a través de la innovación educativa en relación con las competencias básicas y profesionales, mediante un proceso de capacitación del profesorado

Usar y fomentar el uso de la plataforma colaborativa del CEP Marbella-Coín como medio de comunicación e intercambio de experiencias en torno a las competencias básicas y su puesta en práctica.

Crear un banco de recursos para compartir con el profesorado.

3. Modelo de formación para la integración de las competencias básicas en la práctica docente del profesorado: descripción de la experiencia y el trabajo desarrollado

La temática tratada, y mayoritariamente demandada, se ha centrado en las competencias básicas y su integración en la práctica docente. Las competencias básicas requieren una planificación formativa rigurosa a medio plazo y en los propios centros. Se ha pretendido que el profesorado entienda, admita y se comprometa con las implicaciones profesionales que deberían significar la incorporación de las competencias en el currículum. Desde esta concepción de las competencias docentes podremos avanzar en una mejora gradual de los modos de trabajar dentro de las aulas, manteniendo lo que funciona bien y potenciando unas tareas más en consonancia con lo que requieren las competencias y con lo que señalan los nuevos criterios de evaluación recogidos en la LOE.

Ya dijimos con anterioridad que este modelo de formación se encuentra en su segundo año de implantación, por ello describiremos la experiencia y el trabajo desarrollado durante este curso académico y el anterior.

3.1. Curso académico 2008/2009

Las actividades formativas que se llevaron a cabo fueron unas jornadas, denominadas de «capacitación en competencias básicas», un curso con seguimiento, denominado de «formación básica en competencias», y unas jornadas, denominadas de «seguimiento e intercambio de experiencias».

El esquema recogido en la figura 1 nos ayudará a explicar el modelo formativo:

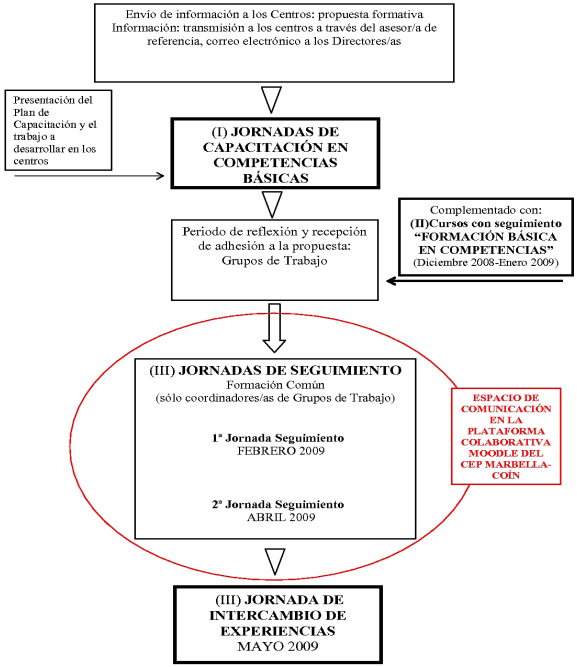


Figura 1. Modelo formativo de capacitación en competencias básicas.

Las Jornadas formaban parte de un desarrollo del plan de formación integral que hemos implementado en los centros de nuestra área de trabajo. Esta «capacitación en competencias básicas» parte de un principio fundamental: si queremos que las competencias básicas cobren vida en nuestros centros, debemos desarrollar en los claustros mecanismos de trabajo para contribuir al desarrollo de estas competencias en nuestros estudiantes. Por ello, nuestra propuesta de «capacitación en competencias básicas» consistió en animar a que se constituyeran, en los centros educativos de nuestra zona de actuación, grupos de trabajo para el estudio de las competencias básicas y el diseño de programaciones de aula y unidades/secuencias didácticas (tareas integradas) para el desarrollo de estas competencias. Previamente se envió información a los centros sobre la estructura formativa en torno a las competencias básicas, complementada con las Jornadas de Seguimiento e Intercambio de Experiencias y el espacio creado en la plataforma colaborativa Moodle del CEP Marbella-Coín denominada «red profesional de capacitación en competencias básicas». La inscripción a esta actividad debía ser previamente solicitada por el director/a del centro, enviando el listado del profesorado interesado en asistir.

El curso con seguimiento de «formación básica en competencias» se llevó a cabo, de manera simultánea, en cuatro zonas de nuestro ámbito de actuación: Estepona, Marbella, Coín y Fuengirola. Los objetivos principales fueron el propiciar la reflexión sobre la práctica docente, el conocimiento de la normativa legal, el diseño de tareas integradas para la educación por competencias y considerar diversas estrategias metodológicas y de evaluación por competencias.

Las Jornadas de Seguimiento e Intercambio de Experiencias, presenciales, se crearon con la idea de crear un mecanismo de comunicación presencial entre los coordinadores/as de los distintos grupos de trabajo en los centros que surgieron a raíz de las jornadas de capacitación. En estas jornadas podían asistir un máximo

de dos personas por grupo, uno de ellos el coordinador/a, que posteriormente transmitiría la información al resto de componentes del grupo de trabajo.

Las distintas sesiones tuvieron la siguiente estructura de trabajo:

- Primera jornada de seguimiento: revisar el trabajo, aclarar dudas y evaluar el proceso, y profundizar en estrategias metodológicas y programación por competencias básicas.
- Segunda jornada de seguimiento: revisar el trabajo, aclarar dudas y evaluar el proceso, y profundizar en la evaluación y sus estrategias.
- Tercera jornada de intercambio de experiencias: presentar un banco de unidades didácticas integradas, mesas redondas por niveles educativos: evaluación conjunta, y exposiciones de los distintos grupos de trabajo.

Estas jornadas se apoyaban, puntualmente, en las visitas presenciales del asesor-coordinador de este proyecto integral de formación en competencias básicas y, de manera continua, en el espacio de la plataforma colaborativa Moodle denominado «red profesional de capacitación en competencias básicas», donde se proporcionaba información relevante, documentos de interés y se crearon foros de comunicación, dudas e intercambio de información-experiencias. También se creó un espacio con documentos y materiales de interés relacionados con la LOE (Ley Orgánica de Educación) y la LEA (Ley de Educación de Andalucía), además de otros que ayudaran a conocer, reflexionar y desarrollar las competencias básicas en el ámbito educativo.

Documentación y materiales sobre competencias básicas en Educación	Espacio público donde se incluirán documentos y materiales de interés relacionados con la LOE (Ley Orgánica de Educación) y la LEA (Ley de Educación de Andalucía), además de documentos y materiales que nos ayuden a conocer, reflexionar y desarrollar las competencias básicas en el ámbito educativo.

Como consecuencia del desarrollo de esta propuesta y una posterior reflexión, se elaboró unas propuestas de mejora para incorporarlas al modelo formativo del curso académico 2009/2010. Estas propuestas fueron:

- Fomentar la presentación, por parte de los centros educativos interesados en esta temática, de proyectos de formación en centro[4], coherentes y fácilmente integrables en este modelo formativo y con un compromiso expreso por parte de una representación significativa del claustro.
- Fomentar una mayor implicación del equipo directivo y miembros de los equipos técnicos de coordinación pedagógica o coordinadores/as de ciclos. En la circular informativa que se envió a principios del curso académico 2009/2010 se hacía indicación expresa, de forma argumentada, de la necesidad de dicha implicación.
- Continuar proponiendo y propiciando líneas coherentes y ámbitos sobre los que actuar, solicitando una mayor colaboración-comunicación entre Administración, inspección educativa, equipos de orientación educativa, centros del profesorado, formadores/as, etc.
- Comenzar con modelos sencillos y prácticos de incorporación de las competencias básicas en el currículum y su puesta en práctica en el aula.
- Fomentar el trabajo cooperativo en todas las acciones presenciales, así como en todas las dinámicas de trabajo que se lleven a cabo.
- Mayor dinamización en el espacio creado en la plataforma colaborativa del CEP Marbella-Coín, incorporando hilos de debate en los foros que se crearán a tal efecto, incorporando los objetivos, la

4. En el momento de elaborar esta propuesta estaba pendiente de redefinirse en una nueva normativa, que finalmente publicó la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía en septiembre de 2009.

dinámica de trabajo y los materiales que se pretenderán llevar a cabo en cada una de las jornadas de seguimiento, así como incorporar la evaluación del proceso.

- Incorporación de una selección de capacitadores/as, que coordinaron durante el curso académico 2008/2009 el grupo de trabajo en su centro, para el acompañamiento de los nuevos centros que se acojan al nuevo proyecto de formación en competencias básicas que se mostrará en el plan de actuación del curso 2009/2010. La idea es dar responsabilidad a los capacitadores y capacitadoras en la formación de compañeros y compañeras más allá de sus centros, con un rol del/la capacitador/a consistente en liderar el proceso y dinamizar el mismo, coordinar, evaluar y mantener el soporte en la red.

3.2. Curso académico 2009/2010

En este curso académico nuestra atención se desdoblaba: por un lado, era necesario seguir trabajando con aquellos grupos de trabajo que participaron en el plan de capacitación 2008/2009 y que deseaban continuar este nuevo curso y, por otro lado, había que atender a las nuevas demandas de formación de los centros para el presente curso. Para ello se plantearán dos líneas de desarrollo profesional diferenciadas aunque complementarias.

3.2.1. Grupos de trabajo que iniciaron el plan de capacitación en el curso 2008/2009

Por un lado, los grupos de trabajo del plan 2008/2009 ampliaron su trabajo mediante dos vías: la primera línea implicó el diseño y puesta en práctica en el aula (especialmente aquellos centros que no pudieron hacerlo el pasado curso) y la ampliación mediante la propuesta de «líneas de innovación para el desarrollo de las competencias básicas»; la segunda vía es la participación de algunos de los capacitadores y capacitadoras

del plan 2008/2009 en el acompañamiento que se les iba a ofrecer a los centros que se adscribieran a este modelo de formación, durante el curso 2009/2010, y que hubieran presentado un proyecto de formación en centro.

La primera vía supuso que la formación en centro o comisión de trabajo[5] establezca un plan de trabajo autónomo que les permita diseñar y poner en práctica tareas integradas, así como algún mecanismo de innovación educativa vinculada a las competencias básicas; este plan de trabajo tiene en las jornadas de seguimiento, que serían compartidas con los grupos de trabajo que participaron en el curso académico 2009/2010, sus fechas de referencia para intercambiar opiniones y mostrar resultados. El espacio, ya creado, en la plataforma colaborativa Moodle, servirá para complementar el trabajo realizado en las jornadas de seguimiento.

La segunda vía supone dar responsabilidad a los capacitadores y capacitadoras en la formación de compañeros y compañeras más allá de sus centros. La experiencia acumulada durante el curso académico 2008/2009 les permitirá servir de ejemplo para el profesorado de los nuevos centros que se incorporen

3.2.2. Centros educativos de nueva incorporación

En primer lugar, y como también se hizo el pasado curso académico, durante el primer trimestre se envió a los equipos directivos del ámbito de actuación del CEP de Marbella-Coín información detallada de la estructura

5. Al comienzo del presente curso académico, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía publicó sendas instrucciones para el desarrollo de la formación en centro y para el desarrollo, seguimiento y valoración de grupos de trabajo, en una de cuyas bases respectivas se indicaba la incompatibilidad de formar parte, simultáneamente, de otros grupos de trabajo o proyectos de formación en centros. Para evitar esta incompatibilidad, y en previsión de que parte del profesorado participante en esta modalidad formativa quisiera participar también en un grupo de trabajo, se optó por crear lo que denominamos «comisión de trabajo».

formativa de la red profesional de capacitación en competencias básicas, así como de los objetivos que se pretendían alcanzar e incluyendo datos sobre la evaluación en el curso anterior. Si el equipo directivo mostraba interés en este plan de capacitación, y así lo consideran oportuno, los asesores de referencia informarán al claustro acerca del desarrollo del plan de capacitación, los objetivos que este plantea, las actuaciones y los compromisos que supone. Si parte del claustro estaba interesado, podían inscribirse y acudir a las jornadas de capacitación en competencias básicas. La inscripción a esta actividad, al igual que el curso académico anterior, debía ser previamente solicitada por el director/a del centro, enviando el listado del profesorado interesado en asistir.

Las jornadas de capacitación, celebradas en noviembre de 2009, supusieron una presentación del trabajo a realizar en los centros, así como la presentación del espacio de comunicación virtual, en la plataforma colaborativa Moodle del CEP Marbella-Coín, denominada «red profesional de capacitación en competencias básicas».

Tras las jornadas de capacitación, los centros interesados debían solicitar la petición de constitución como comisión de trabajo o mediante un proyecto de formación en centro, con la consiguiente planificación y expresión de la voluntad y el compromiso de desarrollar el plan de capacitación en sus centros.

A partir de aquí se propone un plan de trabajo que ocupará desde el mes de enero hasta junio de 2010. Este plan de trabajo, dentro de la red profesional de capacitación en competencias básicas, incluyó dos tipos de encuentros: jornadas y sesiones de acompañamiento. Las jornadas son compartidas por todos los coordinadores y coordinadoras de las formaciones en centros o comisiones de trabajo (admitiendo a más miembros según el número de centros que estuviesen participando en esta propuesta), mientras que las sesiones de acompañamiento se celebraron en los centros que presentaron un proyecto de formación en centro.

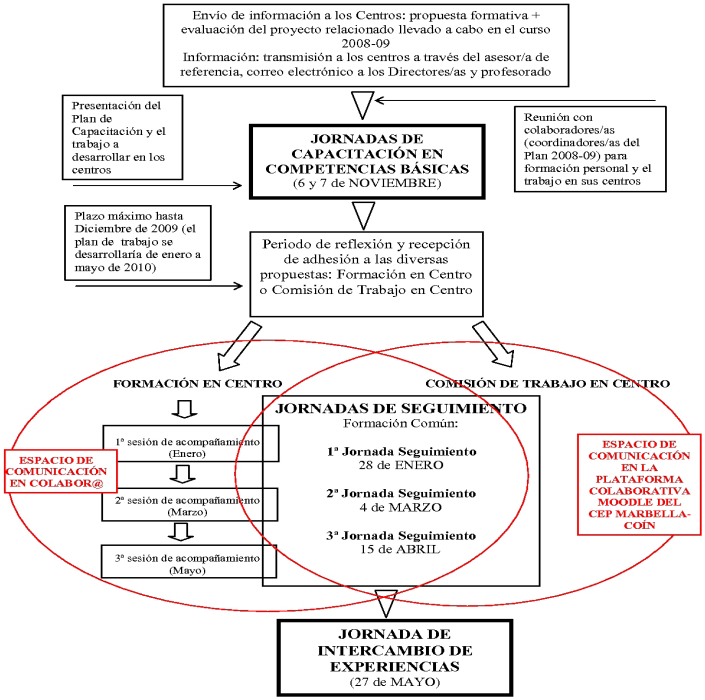


Figura 2. Modelo formativo de capacitación en competencias básicas.

En enero se celebró la primera jornada de seguimiento, dedicada a la programación y a ofrecer modelos de tareas integradas; a finales de este mismo mes de enero se celebró la primera sesión de acompañamiento. A partir de aquí se celebrarán jornadas seguimiento y sesiones de acompañamiento de forma alterna desde febrero hasta junio, según el esquema (figura 2) que resume el modelo formativo propuesto y llevado a cabo durante este curso académico.

En cayo se celebró una jornada de intercambio de experiencias, a la que pudo asistir cualquier participante de las distintas formaciones en centros o comisiones de trabajo y donde, además de que cada centro mostró y explicó el trabajo desarrollado durante el año, se realizó una evaluación conjunta de todo el proceso.

3.2.3. Espacio «red profesional de capacitación en competencias básicas» en la plataforma colaborativa Moodle del CEP Marbella-Coín

Se mantuvo la estructura actual de dicho espacio, pero se introdujeron algunos cambios con respecto al curso académico anterior:

- Dinamizar más la misma, incorporando foros con temáticas que sabemos son problemáticas o que puedan producir estancamiento.
- Inscribir en dicho espacio a todos los participantes de las formaciones en centros o comisiones de trabajo (en el curso académico anterior únicamente se inscribieron a los coordinadores/as de los grupos de trabajo participantes).
- Fomentar el debate y la reflexión, motivando el auténtico intercambio de información y experiencias entre los miembros de los distintos formaciones en centros o comisiones de trabajo (bien como grupo o a título individual).

Las jornadas de capacitación, así como las jornadas de seguimiento fueron impartidas y dinamizadas por los ponentes. Las sesiones de acompañamiento, en los centros, contaron con la participación de algunos de los capacitadores y capacitadoras que participaron en este proyecto durante el curso académico 2008/2009.

Evidentemente se realizaron, durante y al final de proceso, evaluaciones del plan de formación. Las evaluaciones durante el proceso fueron previas a las jornadas de seguimiento y se solicitaban en línea. La evaluación final se realizó en la última jornada de intercambio de experiencias.

4. Resultados y conclusiones

A continuación, y para los dos cursos académicos en los que se ha llevado a la práctica, mostramos los resultados y conclusiones obtenidas de la observación y evaluación del proceso.

4.1. Curso académico 2008-2009

4.1.1. Jornadas de capacitación en competencias básicas

A las jornadas de capacitación asistieron 143 personas pertenecientes a 42 centros educativos de nuestra zona de actuación: 12 institutos de Educación Secundaria (IES), 29 colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP) y un centro educativo concertado de alumnos/as con discapacidad.

Veintiséis centros se adscribieron a la propuesta formativa, constituyéndose cada uno en grupo de trabajo, de los cuales 23 lo finalizaron (hubo tres bajas, anunciadas por el coordinador/a, por diversos motivos), de los cuales cuatro estaban integrados dentro de lo que en el centro del profesorado Marbella-Coín llegamos a denominar proyecto de formación integral en centro[6]. En total, aproximadamente, unos 350 participantes.

6. Modelo formativo original del CEP Marbella-Coín, puesto en práctica durante el curso 2008/2009, que se puede considerar como una mejora de lo que en ese momento era la normativa en vigor sobre formaciones en centros. Actualmente no se está llevando a cabo porque la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía publicó, en septiembre de 2009, las nuevas instrucciones para el desarrollo de las formaciones en centros que actualmente están en vigor y que recogen, en gran medida, la propuesta original antes citada.

4.1.2. Cursos con seguimiento: formación básica en competencias

La participación fue muy alta, hablamos de cuatro cursos realizándose simultáneamente en Estepona, Marbella, Coín y Fuengirola, con un total aproximado de 140 inscritos, y realmente se cumplieron los objetivos propuestos, principalmente el propiciar la reflexión sobre la práctica docente, el conocimiento de la normativa legal, el diseño de tareas integradas para la educación por competencias y considerar diversas estrategias metodológicas y de evaluación por competencias. La valoración general fue muy positiva para la formación individual del profesorado interesado pero, evidentemente, no propició el conocimiento, la reflexión y la integración de las competencias básicas en la práctica y cultura profesional docente de los centros.

4.1.3. Jornadas de seguimiento e intercambio de experiencias

Se cumplieron los objetivos propuestos, especialmente el revisar las ideas y propuestas fundamentales en relación con la incorporación de las competencias básicas al currículum, así como reflexionar sobre las estrategias para la incorporación de las competencias básicas al currículum desde la formación en centros.

La valoración general fue positiva, tanto para la formación individual del profesorado interesado (cursos con seguimiento) como para propiciar el conocimiento, la reflexión y la integración de las competencias básicas en la práctica y cultura profesional docente de los centros (Jornadas de capacitación y de seguimiento). Los grupos de trabajo participaron activamente en cada una de las jornadas de seguimiento previstas y han realizado un número considerablemente alto de reuniones en los centros. En cuanto a los objetivos propuestos en el modelo formativo de capacitación, el diseño de tareas integradas y su consiguiente puesta en práctica y evaluación es uno de los aspectos que tenemos que reconsiderar para futuras ediciones del

plan de capacitación ya que, debido al plan de trabajo propuesto y el tiempo necesario para su desarrollo, hubo un número considerable de grupos que no pudieron llevar a la práctica, ni por tanto evaluar, las tareas integradas diseñadas.

Se detectó una escasa implicación del equipo directivo, así como ideas asentadas difíciles de modificar. La motivación, diversos intereses y el cansancio han hecho dar de baja algunos grupos de trabajo (tres) y hemos tenido sensación de «soledad» en el seguimiento de la formación; por lo menos no los notamos directamente, por parte de la inspección y los equipos de orientación educativa. También se observó que nos encontramos con un proceso lento y se han comprobado, ***in situ***, algunos aspectos negativos ya indicados por el profesorado (falta de recursos humanos y materiales, falta de tiempo para la coordinación, etc.).

Como aspectos, y valoración positiva, se ha observado un profesorado todavía con ilusión, se han descubierto buenas prácticas, un profesorado novel con ganas, inicio de procesos de reflexión de la práctica y la metodología docente, valoración-evaluación positiva, indicios de creación de comunidades de formación, una mayor participación en redes profesionales (uso de las TIC, aunque este aspecto es, y debe ser, claramente mejorable), así como una mayor comunicación entre el profesorado (trabajo en equipo)

En cuanto a la valoración del profesorado, miembros de los diversos grupos de trabajo surgidos a raíz de las jornadas de capacitación consideran que las tareas que han realizado han tenido un alto nivel de aplicación al aula y bastante positivo el nivel de satisfacción de los miembros del grupo.

Muy positiva es la valoración de las jornadas de seguimiento realizadas, muy útiles porque se ha profundizado en temas como la programación y el diseño de tareas integradas, las estrategias metodológicas y la evaluación. Por otro lado, la plataforma Moodle de apoyo al plan de capacitación ha recibido una valoración más dispersa

que, aunque fundamentalmente positiva, nos invita a una reflexión acerca de la manera de mejorar este servicio al profesorado.

Por último, es especialmente destacado el hecho de que la gran mayoría de los grupos afirman querer continuar en una línea de trabajo similar a la realizada durante este curso 2008/2009.

La implicación de los centros en este proyecto de formación integral en torno a las competencias básicas ha sido desigual, predominando claramente la creación de grupos de trabajo reducidos, en comparación con el número de miembros del claustro. Se han sobrepasado claramente las expectativas iniciales creadas, se esperaban menos grupos y por tanto menos implicación de los centros, pero aunque ha habido un número muy aceptable de grupos de trabajo, la gran mayoría se constituyeron con un número pequeño de profesores/as que han representado un porcentaje bajo de implicación. Otros aspectos y valoraciones a tener en cuenta son: el pensamiento de la mayoría del claustro y la dependencia del libro de texto, la motivación de los compañeros/as, la falta de tiempo para reunirse y la saturación del trabajo diario, así como la falta de recursos, que ha dificultado la coordinación y el trabajo.

Se valora positivamente que aun siendo pocos compañeros/as, de diferentes materias, se tienen y trabaja con buenas ideas (al ser un grupo pequeño se ha facilitado la organización y la unificación de criterios). Las reuniones crean conciencia de cambio y apertura, se indica un intento de actualizar la metodología y se ha fomentado la cohesión y el trabajo en grupo del profesorado.

Las necesidades más demandadas han sido las relacionadas con la docencia directa al grupo de trabajo, siendo estas materialmente imposibles de atender por el calendario de trabajo y disponibilidad de los ponentes, así como se ha considerado que las jornadas presenciales de seguimiento, así como el espacio en la plataforma

PROFESORADO	
Aspectos a mejorar: dificultades	Aspectos positivos
Escasa implicación del resto del claustro El pensamiento de la mayoría del claustro y la dependencia del libro de texto La motivación de los compañeros/as Falta de tiempo para reunirnos La saturación de trabajo diario Falta de recursos En las condiciones actuales: Dificultad de coordinación: tiempo y tamaño del grupo. Dificultad para reflejar el cambio en la programación. Dificultad para diseñar unidades integradas.	Pocos compañeros, de diferentes materias, pero con buenas ideas Profesorado novel con entusiasmo y espíritu renovador Al ser un grupo pequeño facilita la organización y la unificación de criterios Las reuniones crean conciencia de cambio y apertura Intento de actualizar la metodología Respuesta positiva del alumnado Se aprende de la experiencia de los compañeros/as Se fomenta la cohesión y el trabajo en grupo del profesorado

CENTRO DEL PROFESORADO	
Aspectos a mejorar: dificultades	Aspectos positivos
Escasa implicación del equipo directivo Ideas asentadas difíciles de modificar La motivación, diversos intereses y el cansancio han hecho dar de baja algunos grupos de trabajo Sensación de «soledad» en el seguimiento de la formación (incomunicación con otros agentes educativos) Se ha comprobado, *in situ*, algunos aspectos negativos ya indicados por el profesorado (falta de recursos humanos y materiales, falta de tiempo para la coordinación, etc.) Proceso lento	Profesorado (todavía) con ilusión Descubrir buenas prácticas Profesorado novel con ganas Inicio de procesos de reflexión de la práctica y la metodología docente Valoración-evaluación positiva Indicios de creación de comunidades de formación Mayor participación en redes profesionales (uso de las TIC) Más comunicación entre el profesorado (trabajo en equipo)

Moodle del CEP, han sido suficientes para el apoyo a los grupos.

Las conclusiones, desde la evaluación del profesorado participante y el CEP se resumen a continuación:

4.2. Curso académico 2009/2010

A las jornadas de capacitación en competencias básicas asistieron 95 personas, pertenecientes a veinte centros educativos: siete institutos de Educación Secundaria-Bachillerato (IES) y trece colegios de Educación Infantil y Primaria (CEIP).

La valoración fue muy buena, consiguiéndose desarrollar con más profundidad la estructura formativa y el plan de trabajo del que previamente tenían conocimiento.

Finalmente, después del periodo de información y reflexión en los centros, ocho centros se adscribieron a la propuesta con la siguiente distribución: dos formaciones en centros (dos CEIP) y seis comisiones de trabajo (tres IES y tres CEIP), formando un colectivo total 151 participantes.

En relación a las jornadas de capacitación en competencias básicas, celebradas en noviembre de 2009, la valoración fue muy positiva. Téngase en cuenta que previamente se envío a los centros educativos, y al profesorado en general, una información somera pero concreta de los objetivos y el modelo formativo que se pretendía llevar a cabo; es por ello importante resaltar, como aspecto positivo a tener en cuenta, que los asistentes tenían una motivación y conocimiento previo de toda la información relevante del modelo y el proceso de formación.

En las jornadas de seguimiento, dado el número de centros implicados, se permitió la asistencia de un máximo de cinco miembros de cada centro participante. La valoración global de estas jornadas presenciales ha sido alta, con una valoración positiva tanto del trabajo realizado en los centros, la utilidad del trabajo realizado y del grado de satisfacción del profesorado de cada centro participante.

4.3. Espacio «red profesional de capacitación en competencias básicas» en la plataforma colaborativa Moodle del CEP Marbella-Coín

La existencia y uso del espacio «red profesional de capacitación en competencias básicas», integrado en la plataforma colaborativa Moodle del CEP Marbella-Coín, también ha sido valorado positivamente por diversos motivos:

- Acompañamiento y asesoramiento en todo momento, tanto de los ponentes como del centro del profesorado.

Red Profesional de Capacitación en Competencias Básicas	Espacio creado como punto de encuentro de las **FORMACIONES EN CENTROS Y LAS COMISIONES DE TRABAJO**, que han surgido en diversos centros educativos de la zona de actuación del CEP Marbella-Coín, como consecuencia de las Jornadas de Capacitación en Competencias Básicas celebradas en Fuengirola los días 6 y 7 de noviembre de 2009.

- La creación de diversos hilos de interés en los foros creados a tal efecto, por ejemplo, sobre el análisis del punto de partida y la realidad en cada centro.
- La inclusión de los objetivos, el plan de trabajo y los materiales de cada sesión de las jornadas de seguimiento.
- El intercambio de tareas, con el resto de compañeros y compañeras de los distintos centros, relacionadas con: el análisis DAFO en cada centro, qué son las competencias básicas y la contribución de cada área/materia para su desarrollo, el diseño y puesta en práctica en el aula de tareas integradas, la documentación legal y otros materiales y documentos de interés.

Los resultados obtenidos por este modelo formativo, su estructura, contenido y desarrollo, son esperanzadores a la vista de las opiniones del profesorado participante, y que se han descrito en las diferentes evaluaciones y se exponen a continuación:

- Se ha conseguido reflexionar sobre la normativa, qué son las competencias básicas, qué se hace y cómo se hace, programar de manera realista por competencias.
- Se han presentado nuevos planteamientos para diseñar propuestas de trabajo interdisciplinar y sobre procedimientos de evaluación.
- Se han conocido puntos de vista y experiencias de diferentes centros.
- Se ha trabajado en grupo, con ilusión y, salvo excepciones, con la total participación del profesorado.
- Se valora muy positivamente el planteamiento práctico de la formación en comparación con otras actividades formativas, más teóricas y poco pragmáticas.

- La existencia del espacio «red profesional de capacitación en competencias básicas», en la plataforma colaborativa Moodle del CEP Marbella-Coín, ha sido valorada positivamente por suponer un punto de encuentro e intercambio de información, así como descargar documentos de interés para el desarrollo de la formación y el trabajo en los centros.

- Aun con dificultades, se han notado los beneficios del trabajo en equipo y las ganas de querer mejorar.

- Los/las capacitadores/as se sienten el motor de la incorporación de las competencias básicas en sus centros.

- Se ha trabajado de una forma diferente, más creativa, siendo muy motivador para el alumnado.

- Se ha hecho una reflexión y un análisis compartido sobre la práctica educativa y la normativa.

- El/la capacitador/a, como coordinador/a de la formación en centro o comisión de trabajo, ha sido fundamental para la dinamización en sus centros.

En las figuras 3 y 4 se muestra el banco de recursos obtenido, representativo del trabajo realizado en los centros educativos participantes:

Tareas integradas mostradas y comentadas por los centros educativos participantes:

Presentación: De alimento a nutriente - CEIP Las Albarizas (Marbella)
Tarea integrada desarrollada: De alimento a nutriente - CEIP Las Albarizas (Marbella)
Presentación: En el IES Las Lagunas seguimos trabajando las competencias básicas - IES Las Lagunas (Mijas Costa)
Tareas integradas: Maratón de Cuentos de Navidad, Mujer y Deporte, El mundo medieval: héroes nacionales y Del cariño al plato
Tarea integrada desarrollada: Mujer y Deporte - IES Las Lagunas (Mijas Costa)
Presentación y tarea integrada desarrollada: La tertulia de Blas - CEIP Blas Infante (Casares)
Derechos y deberes de los niños y niñas - CEIP Las Albarizas (Marbella)
Healthy Shopping - IES Vega de Mijas (Mijas Costa)
Presentación de la tarea integrada: El placer de jugar - CEIP Emilia Olivares (Alhaurín el Grande)
Tarea integrada desarrollada: El placer de jugar - CEIP Emilia Olivares (Alhaurín el Grande)
Presentación y tarea integrada desarrollada: Una guía para el museo - IES Río Verde (Marbella)
Tarea integrada desarrollada: Crea tu libro - IES Río Verde (Marbella)
Presentación y tarea integrada desarrollada: Con las manos en la masa - CEIP Federico García Lorca (Estepona)
Presentación de la tarea integrada: Dora la exploradora, trotamundos - CEIP San Sebastián (Mijas)
Tarea integrada desarrollada: Dora la exploradora, trotamundos - CEIP San Sebastián (Mijas)
Formación en Centro - CEIP El Albero (Mijas Costa)
Tareas integradas: Revista Escolar, Trivial, Vamos al Quiosco y Estamos Sanos

Figura 3. Banco de recursos obtenido en el curso académico 2009/2010.

El huerto escolar - IES Monterroso (Estepona)
Competencias Básicas. Estudio y planificación de tareas integradas - IES Villa de Mijas (Mijas)
Express-A-T. El periódico escolar - CEIP Federico García Lorca (Marbella)
Proyecto Romeo y Julieta - CEIP Los Campanales (Mijas Costa)
Las señoritas de Avignon - IES Las Lagunas (Mijas Costa)
El vivero y sus habitantes las plantas - Aspandem (San Pedro de Alcántara, Marbella)
Tarea integrada en Educación Infantil - CEIP Valdeolletas (Marbella)
Año de la Astronomía - CEIP Hermanos Gil Muñiz (Marbella)
Memoria fotográfica de la tarea "La Semana de los Pueblos" - CEIP San Luis de Sabinillas (Sabinillas, Manilva)

Figura 4. Banco de recursos obtenido en el curso académico 2008/2009.

Evidentemente, han existido dificultades y aspectos a mejorar, entre los que destacan:

- El trabajo en equipo del profesorado no es fácil en centros y niveles educativos en los que no hay una dinámica de trabajo coordinado. La rigidez de los horarios y, en algunos casos, la carencia de aulas específicas supone un importante problema estructural.
- La gran dificultad para la creación de espacios y tiempos para reunirse y trabajar ha sido una dificultad mayoritariamente señalada, especialmente en Educación Secundaria, donde la estructura estanca de los departamentos didácticos y la poca cultura de colaboración son muy visibles (a diferencia de la Educación Infantil y Primaria donde esa cultura colaborativa está más asumida).
- El trabajo diario, unido a los programas y proyectos en los que el centro está implicado, dificulta sobremanera la coordinación y el trabajo a desarrollar.

- La motivación colectiva es difícil en algunos casos.
- Aunque ha habido participación en el espacio creado en la plataforma Moodle del CEP, el tiempo del que se dispone y la poca práctica en el uso de las TIC ha sido también una dificultad a la hora de usarla.
- La interinidad y los desplazamientos, por concurso de traslados, de los/las capacitadores/as que participaron en el curso académico 2008/2009, y que eran candidatos/as a colaborar en los acompañamientos para los centros que optasen a este modelo formativo mediante una formación en centro, ha sido una dificultad añadida que no hace más que reforzar la necesidad de que sean equipos estables que den garantías de estabilidad y continuidad en el proyecto.

4.4. Conclusiones finales

Pensamos que con este modelo formativo se va por buen camino, aunque presumimos será un proceso lento. El cambio en la cultura profesional del profesorado es difícil, pero creemos que se ha iniciado un proceso de reflexión de la práctica y metodología docente para el trabajo por competencias, así como para la incorporación de las mismas en el currículum y la práctica docente. Este modelo formativo presenta elementos importantes: se integra, dentro del mismo, un proyecto de trabajo en el centro y en el aula, el profesorado tiene un gran protagonismo en todo el proceso y se crean espacios en la red para la comunicación y el intercambio de experiencias entre el profesorado.

Para conseguir una mayor implicación, dinamización y compromiso, es fundamental la implicación del equipo directivo y miembros del equipo técnico de coordinación pedagógica/coordinadores/as de ciclos, así como la colaboración entre los diversos agentes educativos (inspección educativa, equipos de orientación educativa, centros del profesorado).

Aunque pensamos que se ha ido por el buen camino, no se ha conseguido uno de los objetivos, ciertamente ambicioso, como es la construcción de comunidades de aprendizaje y educación, pero ciertamente esto requiere una gran labor colectiva, así como una alta implicación no solo del centro, sino también de otros agentes educativos, sectores e instituciones de la sociedad, involucrados en un proyecto educativo y cultural propio. Aun así, las nuevas instrucciones para el desarrollo de las formaciones en centro son un elemento importante para seguir avanzando, ya que debe ser una iniciativa incluida en el proyecto educativo del centro, que responde a una demanda de un sector representativo del profesorado, persigue la búsqueda de soluciones concretas en el contexto del centro e incluye un compromiso, como grupo e individualmente, de realización de tareas específicas.

Por último, recordando que en Educación Secundaria es donde existen más dificultades, en el borrador de decreto por el que se aprobaría el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, pendiente del último trámite para su aprobación, se establece que, dentro de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión, es posible establecer planes de trabajo, formas de organización de tiempos y espacios, agrupamientos, criterios pedagógicos y organizativos que superen las dificultades que el profesorado ha señalado mayoritariamente con anterioridad, eso sí, solo sería posible dentro de un proyecto educativo. En el capítulo VI, sobre los órganos de coordinación docente, se crea, entre otros, las áreas de competencias, donde se integrarán los departamentos de coordinación didáctica, y cuyo objetivo es «[…] integrar los contenidos de las diferentes materias, a fin de ofrecer una visión interdisciplinar de los mismos, y de favorecer el establecimiento de las condiciones que permitan al alumnado alcanzar las competencias básicas y al profesorado desarrollar su trabajo en equipo […]». Este órgano, junto con el Departamento de formación, evaluación e innovación educativa, pensamos serán relevantes en relación al desarrollo de propuestas formativas como la que se presenta.

Experiencia de formación en competencias básicas en el CEP de Málaga

Antonio Merchán Arjona

Resumen:

La aparición de la LOE, la LEA y los decretos de enseñanzas mínimas marcaron el punto de partida de los procesos formativos en torno al tema de las competencias básicas.

Tras un comienzo con poco conocimiento del tema, nos dimos cuenta que era conveniente asegurar la presencia en nuestras actividades formativas de ciertos elementos y de ciertas dinámicas que contribuyeran a alcanzar los objetivos de acercar al profesorado al tema de las competencias básicas, eliminar las desconfianzas que generan cualquier nuevo proyecto y asegurar la presencia de las competencias en la vida de los centros educativos.

Nuestras actuaciones han reunido características de diversos tipos de actividades formativas: cursos presenciales, grupos de trabajo, cursos con seguimiento, jornadas…

Las sesiones con personas expertas, el trabajo en los centros, las reuniones con los coordinadores del trabajo, la disponibilidad de unos materiales básicos de referencia, el trabajo en la plataforma virtual, las visitas a los grupos de cada centro, la tutorización del trabajo realizado…, han creado un clima y una dinámica que ha permitido al profesorado participante avanzar en el tema de las competencias.

Noventa centros de nuestra zona de adscripción han pasado en estos dos años de experimentación por nuestro curso de iniciación, y una parte de ellos han decidido seguir profundizando en el tema, abordando fundamentalmente herramientas de trabajo que contribuyen al desarrollo de las competencias.

Las dificultades también han hecho acto de presencia: desconfianza del profesorado, sometimiento de la práctica docente al libro de texto, rigidez en la distribución de los tiempos y de los espacios, requerimientos desde la

Inspección… E igualmente se nos plantean nuevos retos en nuestra actuación formativa: realización de actividades multicompetenciales, presencia de las competencias en el resto de actividades, apoyo a los centros, desarrollo de las competencias profesionales…

El centro del profesorado de Málaga se ha planteado abordar la formación del profesorado en torno al tema de las competencias básicas de una manera «distinta», para tratar de conseguir que sean una realidad en la vida de los centros educativos de nuestra zona de adscripción.

Palabras clave:

competencias básicas, formación del profesorado.

1. Marco de referencia

Las competencias básicas se han configurado como el marco de referencia del sistema educativo español y de todos los países europeos. Lo cual no ha evitado que durante los dos primeros años desde la aparición de los decretos de enseñanzas mínimas de Primaria y Secundaria hayan sido totalmente ignoradas por la inmensa mayoría del profesorado, más centrado en la crítica a las pruebas de diagnóstico aplicadas al alumnado. Es evidente que el profesorado no ha percibido estos dos elementos, pruebas de diagnóstico y competencias básicas, como las dos caras de una misma moneda.

Los elementos básicos del currículum (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación) han pasado a ser cinco con la incorporación de las competencias básicas. Estas se han convertido en elemento principal, contribuyendo los demás al desarrollo de las competencias básicas del alumnado.

Este cambio no puede ser generador de zozobra en el profesorado, ya que la implantación del trabajo por competencias no supone una ruptura con todo lo hecho hasta ahora. En este sentido hacemos nuestra la afirmación de muchas/os compañeras/os de que «no hay nada nuevo bajo el sol», más bien de lo que se trata es de analizar personal y colectivamente nuestro trabajo, en qué medida contribuye al desarrollo de las competencias, qué debemos desechar y qué debemos incorporar a nuestra práctica docente.

El trabajo por competencias encierra planteamientos, formas de estructurar y relacionar las cosas, que nos pueden ayudar a alcanzar una mayor eficacia del proceso educativo y aporta finalidades con matices capaces de generar cambios importantes en el desarrollo profesional y en el trabajo en la escuela. Esto nos lleva a afirmar, también, que las competencias, en contra de lo que afirman otras/os compañeras/os, «no son más de lo mismo».

2. Primeros pasos

La aparición de los decretos de enseñanzas mínimas de Primaria (diciembre 2006) y de Secundaria (enero 2007) llevó a nuestro centro del profesorado a plantearse la organización de actividades formativas que acercaran las competencias al profesorado.

Participamos de esos impulsos que llevan a organizar actividades sin hacer un análisis previo de cuál era la situación de partida, sin tener siquiera un conocimiento profundo de en qué consistía «esto» de las competencias básicas. Y como era de esperar, no salieron las cosas como deseábamos.

En el curso 2006/2007, dado que las pruebas de diagnóstico en Andalucía habían abordado la competencia en comunicación lingüística y la competencia matemática, organizamos una actividad sobre cada una de esas

competencias. Esperábamos que la percepción del profesorado de que su alumnado no estaba preparado para afrontar ese tipo de pruebas sería una buena razón para plantearse la necesidad de formarse en el trabajo por competencias. No fue así, y los cursos fueron suspendidos por falta de personas inscritas.

En el curso 2007/2008 seguimos insistiendo en la misma dirección, convencidos de que había que seguir ofertando actividades formativas en relación a las competencias que se estaban evaluando.

En este segundo curso incluimos una actividad sobre competencias básicas en general, dos sobre competencia matemática, dos de competencia lingüística, alguna formación en centro y varias sesiones aisladas sobre estas competencias en otras actividades formativas.

Sin haber una respuesta masiva, los cursos salieron adelante con unos índices de certificación aceptables, pero estaba claro que a este ritmo necesitaríamos más de diez años en conseguir, simplemente, que el profesorado de nuestra zona escuchase hablar del tema de las competencias.

3. Análisis y conclusiones. Lo necesario

La experiencia de los dos cursos anteriores nos llevó a reflexionar acerca de la realidad del profesorado de nuestra zona, del nivel de implantación del trabajo por competencias en los centros, de la incidencia de las actividades que habíamos desarrollado hasta ese momento…, y llegamos a cuatro conclusiones:

- Habíamos mejorado el conocimiento teórico acerca de las competencias en el profesorado que había participado en las actividades formativas.
- El trabajo realizado no había tenido repercusión en la práctica docente.

- Estábamos dando una visión parcelada de las competencias y favoreciendo, inconscientemente, la idea de desarrollar cada competencia desde el área que se podía considerar más afín.
- Era necesario mejorar nuestro conocimiento del tema de las competencias y replantear toda nuestra actuación, dándole la coherencia necesaria.

El análisis personal y compartido nos hizo considerar que eran necesarios una serie de elementos básicos para llevar a cabo una propuesta formativa que incidiera realmente en la práctica docente y que favoreciese la presencia de las competencias en la vida de los centros.

Estos elementos son:

- Implicación de un grupo de profesoras/es del mismo centro.
- Combinar formación presencial y aplicación en la práctica docente.
- Seguimiento del proceso de trabajo.
- Acceso a documentación básica sobre el tema.
- Presentación de experiencias.
- Coordinación entre centros.
- Disposición de una plataforma para el intercambio y la comunicación.
- Constitución en el centro del profesorado de una comisión de competencias básicas.

4. Planteamiento y características de las actuaciones

Con estos elementos nos planteamos poner en marcha una actividad de carácter general titulada *Trabajamos las competencias básicas*, en la que la participación fuese como centro y no a título personal.

Los objetivos que nos propusimos alcanzar, en un principio, fueron los siguientes:

- Incorporar a la actividad educativa competencias y saberes necesarios para el desenvolvimiento del alumnado en la sociedad.
- Clarificar el nuevo marco educativo generado a partir de las competencias básicas.
- Favorecer la reflexión sobre la práctica docente.
- Planificar y diseñar tareas desde una perspectiva práctica y contextualizada.
- Iniciar el proceso de programación con competencias básicas.
- Desarrollar líneas de trabajo común (en los centros) por parte del profesorado en torno a las competencias básicas.
- Favorecer el trabajo en red para compartir documentos, bibliografía, experiencias, dudas…

Para alcanzar estos objetivos configuramos un curso (figura 1) donde aseguramos la presencia de los siguientes componentes:

- Sesiones presenciales (figuras 2 y 3) con ponentes expertos en el tema de competencias, donde se aportaron planteamientos teóricos —marco de referencia, descriptores, tareas, estrategias

metodológicas, programación, evaluación—, experiencias de trabajo por competencias, procesos de trabajo a llevar a cabo en los centros y materiales de apoyo.

- Trabajo en el centro entre sesiones presenciales consistente en el análisis de la práctica docente, el debate de documentos y la programación de actividades, tareas, unidades didácticas y evaluación.
- Reuniones de coordinadoras/es para abordar la puesta en común de lo trabajado en cada centro, planteamiento de dudas, ideas, sugerencias, líneas de trabajo…, además de procesos de trabajo, orientaciones de funcionamiento y presentación de la siguiente sesión presencial.
- Visitas a las coordinadoras/es y/o a los grupos en los centros.
- Seguimiento del trabajo a través de las actas y del trabajo realizado.
- Red virtual en la Plataforma de autoformación del CEP de Málaga.

Al objeto de poder llevar a cabo todo el trabajo que suponía la puesta en marcha y desarrollo del curso, nuestro CEP consideró oportuno constituir una comisión formada por cuatro asesoras/es que hemos mantenido reuniones semanales, hemos seguido el mismo proceso de trabajo que el profesorado de los centros, hemos leído y debatido sobre el tema y hemos llevado a cabo el seguimiento del curso, a través de la plataforma, de las reuniones de coordinadoras/es y de las visitas a los centros.

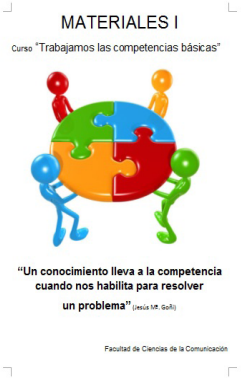


Figura 1. Portada del curso «Trabajamos las competencias básicas».

5. Entresacando ideas

El trabajo con los centros participantes nos ha permitido entresacar algunas ideas de cómo abordar el tema de las competencias básicas. Entre ellas destacamos las siguientes:

- Dada la gran diversidad del profesorado participante, hemos seguido una línea de trabajo unitaria, intentando asegurar unos niveles mínimos, una serie de ideas básicas, y que después cada grupo de docentes se vaya abriendo a nuevos planteamientos.
- Trabajar por competencias no es una cuestión de gusto personal, es el marco del actual sistema educativo y referencia de todo el trabajo docente. Competencias «sí o sí».

- Las competencias, como afirman muchas/os compañeras/os, no son algo totalmente novedoso, pero no son más de lo mismo.
- Las competencias se han de trabajar de una forma integradora. Todas desde todas las áreas. Y todas desde los primeros momentos de escolarización. No hay competencias para Primaria y otras para Secundaria.
- Hay una falta considerable de referentes operativos y de experiencias prácticas. Muchas actuaciones han sido rebautizadas con términos que hacen referencia a las competencias básicas, pero que no responden a sus planteamientos.
- El punto de partida del trabajo por competencias debe ser un buen análisis de la práctica docente, de lo que ya hacemos y contribuye al desarrollo de las competencias y de las carencias que detectamos.
- El trabajo por tareas es un elemento que ayuda en el trabajo por competencias. Ayuda a trabajar la funcionalidad de los aprendizajes, a integrar conocimientos, a valorar los otros «aprendizajes» (no formales e informales, procedimentales, actitudinales…). Pero el trabajo por tareas no es la única forma de desarrollar competencias, ni podemos llegar a reducir nuestro trabajo a la realización de tareas hasta el punto de olvidar que el objetivo último es el desarrollo de las competencias y las tareas una herramienta para conseguir ese objetivo.
- El cambio de estrategias metodológicas es un elemento fundamental en el desarrollo de las competencias. Una misma tarea, dependiendo de las estrategias de trabajo que adoptemos, puede contribuir o no al desarrollo de las competencias.

- La coordinación del profesorado y el trabajo colaborativo del alumnado son especialmente relevantes en el desarrollo de las competencias, debiéndose favorecer el desarrollo de proyectos integrados de centro.
- El trabajo por competencias requiere de otras formas de evaluación más allá de la «objetiva» prueba escrita.

6. Evaluación

La evaluación del curso la hemos llevado a cabo a través de las reuniones de coordinadores, las visitas a los centros, las actas de las reuniones celebradas en los mismos y la encuesta de evaluación final.

Ello nos ha permitido concluir que:

- Ha supuesto para algunos centros un momento de análisis colectivo de su práctica docente y una oportunidad para el diálogo pedagógico.
- La situación del profesorado es muy diversa en relación a este tema. Hay profesorado que afirma que esto es lo que ha hecho siempre, otros que afirman que «siguen el currículum, que es lo que viene en el libro de texto», y otros que ven en el trabajo por competencias una buena oportunidad de cambio para la escuela, un elemento motivador para el alumnado que puede «enganchar» a un mayor número de profesorado.
- Es necesaria una cierta fundamentación teórica del tema para no quedarse en la aplicación de una serie de procedimientos o métodos, para que el profesorado no sea un mero aplicador.

- De hecho, un porcentaje muy alto de los participantes en las actividades se muestra especialmente preocupado por saber «qué tienen que hacer», y demandan «recetas» o modelos para aplicar en sus clases, saltándose todo el proceso de reflexión y programación compartida que requiere el trabajo por competencias.
- Existe claridad de ideas y planteamientos en muchos centros que ha permitido un importante avance y la solicitud de continuidad en el proceso formativo en torno a las competencias básicas.
- Entre el profesorado de Secundaria, en general, hay una mayor dificultad para afrontar esta visión integradora del conocimiento, aunque se van dando algunos pasos.

Esto, y la evaluación de las/os participantes, nos llevó a dar continuidad a la actividad mediante otro curso, *Profundizar en el trabajo por competencias.* Con este curso de nivel dos se ha tratado de acercar al profesorado a diversas herramientas que pueden ayudar al desarrollo de competencias básicas en el alumnado (estrategias metodológicas, atención a la diversidad, evaluación…). Los resultados alcanzados y los requerimientos del profesorado participante nos han llevado, nuevamente, a plantearnos un curso de nivel tres.

Así pues, para el curso 2010/2011 estamos planificando actividades de tres niveles en torno a las competencias básicas, que podríamos denominar de iniciación, de profundización y de sistematización.

7. Dificultades añadidas

Los participantes en las actividades desarrolladas, y nosotros mismos, hemos observado que junto a la gran dificultad que supone para la mayoría del profesorado plantearse cambios en su práctica cotidiana se dan otra serie de dificultades añadidas:

- Sometimiento al «programa», que un porcentaje bastante considerable del profesorado identifica con el libro de texto.
- Programa de gratuidad de libros.
- Rigidez en la organización espacial y temporal en los centros.
- Exigencias de la Inspección (programación, horarios…).
- La tiranía de los infinitivos. La tradición de presentar los objetivos con infinitivos ha provocado que muchas/os compañeras/os identifiquen como objetivo todo lo que aparece en infinitivo, lo cual ha dificultado la elaboración de tareas.
- Las dificultades endémicas de nuestro sistema educativo en torno a la evaluación.

Figuras 2 y 3. Vistas de una sesión presencial.

8. Cuestiones a debate

Todo este proceso de trabajo nos plantea la necesidad de continuar reflexionando y debatiendo en torno a cuestiones que tienen una gran importancia para la realización de otras actividades formativas:

- Evaluación del desarrollo de las competencias básicas.
- Puesta en marcha de actividades formativas multicompetenciales.
- Presencia de las competencias en todas las actividades formativas.
- Seguimiento de los centros que han iniciado el proceso de trabajo por competencias.
- Proceso de desarrollo de las competencias profesionales en el profesorado y en el equipo asesor del CEP.

Conclusiones

La formación para el trabajo por *competencias* parte, inicialmente, de las líneas prioritarias establecidas por las Administraciones educativas.

Se ha apuntado además la necesidad de reflexionar sobre las competencias, no solo de los alumnos, sino también de los profesores.

Debemos trabajar mediante proyectos integrados que impliquen a todos los agentes del entorno familiar y social, no de forma añadida, sino coordinada con el ámbito escolar.

Observamos que el planteamiento de trabajo por competencias es muy similar en la mayoría de las comunidades autónomas.

Aunque sigue ofreciéndose una formación inicial tradicional (cursos, seminarios, etc.), empieza a tener un gran peso la **formación en centros**, ya que supone un mayor compromiso del profesorado, un acercamiento a las necesidades particulares de los centros y una implicación a corto y medio plazo.

Para los centros de profesores ha significado un cambio, por la necesidad de formación de los propios asesores (tanto autoformación, como con ayuda de expertos), que han dejado de ser exclusivamente gestores de actividades. La formación en centros requiere que los asesores se impliquen en el trabajo con los centros y los acompañen en el proceso para construir conjuntamente. Se potencia también el trabajo de equipos.

Los centros docentes son la piedra angular del sistema educativo y es en ellos donde debemos potenciar la reflexión del profesorado sobre su propia práctica.

La formación en centros viene motivada en parte por una cierta saturación de información sobre las competencias, pero al mismo tiempo una falta de concreción práctica, de análisis y de trabajo en equipo.

Esta formación implica a un mayor número de profesores, apoya sus iniciativas y genera reflexiones sobre cuestiones metodológicas, la realización de tareas, la importancia de la evaluación, etc.

La valoración general es muy positiva, y en particular la presencia de los asesores en el centro. Pero es un proceso lento en el que es fundamental la implicación de las Administraciones.

Por otra parte, se pretende desde los CEP implicar a otros agentes, como EOE, Servicio de Inspección, UPE o Departamentos de Orientación, mediante la **coordinación** entre todos ellos y con los centros. Pero se echa de menos una mayor implicación de la Inspección.

El ámbito educativo es más amplio que el ámbito escolar, por tanto, el desarrollo de las competencias básicas no depende exclusivamente de los aspectos educativos o formales, sino que juegan un papel fundamental los de carácter no formal e informal.

Nos sentimos muy satisfechos por este trabajo de «Conectar Redes» y creemos que hay que seguir compartiendo estas experiencias tan enriquecedoras.

Bibliografía

Adell, J. (2004). Internet en el aula: Las WebQuest. Edutec. *Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17. Disponible en: http://edutec.rediris.es/Revelec2/revelec17/adell_16a.htm.

Arnau, L. y Zabala, A. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Barberá, E. y Badía, A. (2004). *Educar con aulas virtuales: Orientaciones para la innovaciones el proceso de enseñanza y aprendizaje.* Madrid: A. Machado.

Bembenutty, H. y Karabenick, S.A. (2004). Inherent association between academic delay of gratification, future time perspective, and self-regulated learning. *Educational Psychology Review,* 16(1), 9-33.

Biggs, J. (2001). *Teaching for Quality Learning at University* (3.ª ed.). Buckingham: Open University Press.

Boakaerts, M. y Niemivirta, M. (2000). Self-regulated learning: finnding a balance between learning goals and ego-protective goals. En M. Boakaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation.* San Diego, CA: Academic Press.

Borkowski, J. G. (1996). Metacognition: theory or capter heading? *Learning and Individual Differences*, 8, 391-402.

Cano, F. y Justicia, F. (1994). Learning strategies, styles and aproaches: an analysis of their intercorrelationsships. *Higher education*, 27, 239-260.

Cano, F. y Justicia, F. (2004). Learning strategies, styles and approaches: an analysis of their interrelationships. *Higher Education*, 27, 239-260.

Castellano, F. (2006). Las competencias básicas en Educación. Organización y desarrollo mediante Proyectos de Innovación. *Revista de la Inspección,* 1. En: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/udg/insp/Revista2006/content/articulo13/articulo013.htm.

Castelló, M., Iñesta, A. y Monereo, C. (2009). Hacia la escritura académica autorregulada: un estudio exploratorio con estudiantes postgraduados en un entorno de aprendizaje situado. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1107-1130. Consultado el 29 de mayo de 2010 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/LeerArticulo.php.

Centro Del Profesorado Marbella-Coín (2008). *Plan de actuación 2008-2009* [en línea. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepma2/plan_actuacion.html].

Centro Del Profesorado Marbella-Coín (2009). *Plan de actuación 2009-2010* [en línea. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepma2/plan_actuacion.html].

Chan Lin, L. J., Huang, R. F. S. y Chan, K. C. (2003). Web-based instruction in learning nutrition. *Journal of Instructional Psychology,* 30 (1), 12-21.

Chocarro, E., González-Torres, M. C. y Sobrino, A. (2007). Nuevas orientaciones en la formación del profesorado para una enseñanza centrada en la promoción del aprendizaje autorregulado de los alumnos. *Revista sobre Educación*, 12, 59-80.

Coll, C. (2007). Las competencias en la educación escolar. *Aula de Innovación Educativa*, 161 (mayo), 34-76.

Consejería de educación de la junta de andalucía (2003). Decreto 110/2003, de 22 de abril, por el que se regula el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado [en línea. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/IEFP/Normativa/Normativa_formacion_profesorado/Sistema_and_formacion_prof/de220403.pdf].

Consejería de educación de la junta de andalucía (2003). ORDEN de 9 de junio de 2003, por la que se aprueba el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado [en línea. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/IEFP/Formacion/II_Plan_Formacion_Profesorado/II_PLAN_DE_FORMACION_DEL_PROFESORADO/or090603.pdf].

Consejería de educación de la junta de andalucía (2007). Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía. BOJA nº 252, de 26 de diciembre de 2007 [en línea. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/TemasFuerza/nuevosTF/290108_Ley_Educacion_Andalucia/LEA/1202125608028_boja252_26dic07.pdf].

Consejería de educación de la junta de andalucía (2009). Instrucciones de 13 de julio de 2009 de la dirección general de profesorado y gestión de recursos humanos para el desarrollo de la formación en centros [en línea. Disponible en: http://www.cep-marbellacoin.org/doc/2009-2010/instrucciones-formacion-centros.pdf].

Consejería de educación de la junta de andalucía (2010a). Borrador de decreto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria [en línea. Disponible en: http://www.

juntadeandalucia.es/educacion/www/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/ROC/ROCborrador1secundaria/1267701639430_rocsecundaria.pdf].

Consejería de educación de la junta de andalucía. (2010b). Borrador de decreto, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas Infantiles de Segundo Ciclo, de los colegios de Educación Primaria, de los colegios de Educación Infantil y Primaria y de los centros públicos específicos de Educación Especial [en línea. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/www/portal/com/bin/Contenidos/OEE/ordenacion/ROC/ROCborrador1primaria/1267700779575_rocprimaria.pdf].

Consejería de educación de la junta de extremadura (2007). Currículo de Educación Primaria para Extremadura. Mérida. Junta de Extremadura.

De la Fuente, J. (2001). *Modelo Interactivo DIDEPRO de enseñanza-aprendizaje* (inédito).

De la Fuente, J. (2003a). *Cuestionario de Expectativas de Autoeficacia, ABC* (inédito).

De la Fuente, J. (2003b). *Cuestionario de Expectativas de Enseñanza, USET. Versión castellana* (inédito).

De la Fuente, J. (Coord.) (1999). *Formación de formadores para la mejora del aprendizaje de los alumnos.* Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad.

De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007a). El Modelo DIDEPRO® de Regulación de la Enseñanza y del Aprendizaje: avances recientes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13, 5(3), 535-564.

De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007b). *e-Scales for Teaching-Learning Assessment, e-STLA.* Almería: Education

& Psychology I+D+i.

De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2001). *PRO&REGULA: un programa para aprender a autorregularse durante el aprendizaje* (Vol. I y II). Archidona (Málaga): Aljibe.

De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2003a). *Cuestionario del Proceso de Estudio Revistado, R- SPQ-2F.* Versión castellana (inédito).

De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2003b). *Cuestionario de Experiencias de Enseñanza y Aprendizaje, CEEA.* Versión castellana (inédito).

De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2004). *Escalas para la Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA.* Madrid: EOS.

De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2007a). *Scales for Interactive Assessment of Teaching- Learning Process, IATLP.* Almería (Spain): Education & Psychology I+D+I, e-Publishing.

De la Fuente, J. y Martínez, J. M. (2007b). *e-Scales Utility for Interactive Assessment of Teaching-Learning Process, e-SIATLP.* Almería, Spain: Education & Psychology I+D+I, e-Publishing.

De la Fuente, J. y Martínez, M. (2002). *PLEYADE, una comunidad de información virtual.* Almería: Education & Psychology I+D+i.

De la Fuente, J. y Trujillo, T.M. (2003). *Utilidad on-line para el Diseño, Desarrollo y Mejora del proceso de*

Enseñanza-Aprendizaje, DIMEPEA. Almería: Education & Psychology I+D+i.

De la Fuente, J., Cano, F., Justicia, F., Pichardo, M. C., Martínez, J. M., Berbén, A. B. G. y Sander, P. (2007). Effects of using online tools in improving regulation of the teaching-learning process: TLPA & PLEYADE. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 5(13), 757-782.

De la Fuente, J., Justicia, F. y Berbén, A. B. G. (2005). Enfoques de aprendizaje, percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento de universitarios. *Revista de Psicología de la Educación,* 1 (1), 87-102.

De la Fuente, J., Justicia, F., Cano, F., Sander, P., Pichardo, M. C., Martínez, J. M. y. Berbén, A. B. G. (2003-2006). *Mejora de la autorregulación del aprendizaje, en estudiantes universitarios, a través de estrategias de enseñanza reguladora on-line.* Proyecto I+D+i ref. BSO2003-06493. Madrid: Ministerio de Ciencia y Tecnología.

De la Fuente, J., Peralta, F. J. y Sánchez, M. D. (2007). *La mejora del proceso de enseñanza- aprendizaje a través del asesoramiento.* En Actas del I Congreso Internacional de Orientación Educativa. Granada, 1-4 de Julio.

De la Fuente, J., Peralta, F. J., Sánchez, M. D. (2009). Autorregulación personal y percepción de los comportamientos escolares desadaptativos. *Psicothema,* 21(4), 548-554.

De la Fuente, J., Peralta, F. J., Sánchez, M. D., Martínez, J. M., Justicia, F., Pichardo, M. C., Berbén, A. B. G. y Benítez, J. L. (2007). *Necesidad y estructura del Área de I+D+i en la actividad orientadora.* Poster presentado al I Congreso Internacional de Orientación Educativa. Granada, 1-4 de julio.

Eabli, H. (2002). *Doce formas básicas de enseñar: una didáctica basada en la Psicología.* Madrid: Narcea Ediciones.

Entwistle, N. J. y Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching and preferences for contrasting academic enviroments. *Higher Education*, 19, 169-194.

Escuela. Periódico de educación. Suplemento mensual sobre competencias básicas. Madrid, Wolters Kluwer.

EURYDICE (2002). *Key competences: A developing concept in general compulsory education.* Brussels: Eurydice.

Gómez Alfonso, J. A. (2009). Competencia en comunicación lingüística. *En Implantación y desarrollo de la LOE: competencias básicas y convivencia.* Mérida: Junta de Extremadura, 47-57.

Goñi, J. M. (2008). *32 – 2 ideas clave: El desarrollo de la competencia matemática.* Barcelona: Graó.

Housell, D., Entwistle, N. et al. (2001-2003). *ETL Proyect. Enhancing Teaching-Leaning Environments in Undergraduate Courses.* The School of Education, University of Edinburgh (www.ed.ac.uk/etl/project.html).

Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio.* Barcelona: Graó.

Jorba, J. y Casellas, E. (1997). *Estrategias y técnicas para la gestión social del aula.* Vol. I: La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Barcelona: UAB-Síntesis.

Jorba, J. y Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua.* Madrid: MEC.

Justicia, F., De la Fuente, J. y Berbén, A. B. G. (2007). El aprendizaje experto y la autorregulación del aprendizaje. En F. Justicia, M. C. Pichardo y E. Fernández (Eds.), *Enciclopedia de Psicología Evolutiva y de la Educación.* Archidona (Málaga): Aljibe, 509-532.

Justicia, F., Pichardo, M.C., Cano. F., Berbén, A.B. y De la Fuente, J. The Revised Two-Factor Study Process Questionnaire: Exploratory and Confirmatory Factor Analyses at Item Level. *European Journal of Psychology of Education* (en prensa).

Laredo, J. A. (2006). Una experiencia de utilización de los recursos multimedia en el aula. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 149 [versión electrónica].

Lee, I. S. (2002). Gender differences in self-regulated on-line learning strategies within Korea's University Context. *Educational Technology, Research and Development,* 50(1), 101-111.

Martin, J. y McLellan, A. (2008). The Educational Psichology of Self-Regulation: A Conceptual and Critical Analysis. *Studies in Philosophy and Education,* 27(6), 433-488.

Monereo, C. (Comp.) (2006). *Experiencias de autorregulación en la Educación Secundaria.* Barcelona: Graò.

Monereo, C. y Pozo, I. (2003). *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.* Madrid: Síntesis.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (2007). Competencias para (con)vivir con el siglo XXI. *Cuadernos de Pedagogía*, 370 (julio-agosto), 12-18.

Moya Otero, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Qurriculum: Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, 21, 57-78.

Moya Otero, J. y Luengo Horcajo, F. (2009). Las competencias básicas en el proyecto educativo de centro. Organización y gestión educativa: *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación* 17 (2), 12-16.

Pérez, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas.* Cuadernos de Educación. Consejería de Educación de Cantabria.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Pichardo. M. C., Berbén, A. B. G., De la Fuente, J. y Justicia, F. (2007). Estudio de las expectativas en la universidad: análisis de trabajos empíricos y futuras líneas de investigación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 9 (1), 2-16. http://redie.uabc.mx.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En P. Pintrich, M. Boekaerts, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation.* San Diego, CA: Academic Press, 452-502.

Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16 (4), 385-407.

Plataforma colaborativa moodle del cep marbella-coín (2007). Documentación y materiales sobre competencias básicas en Educación Profesorado [en línea. Disponible en: http://plataforma.cep-marbellacoin.org/moodle/course/view.php?id=148].

Plataforma colaborativa moodle del cep marbella-coín (2010). Red Profesional de Capacitación en Competencias Básicas [en línea. Disponible en: http://plataforma.cep-marbellacoin.org/moodle/course/view.php?id=178].

Plataforma colaborativa moodle del cep marbella-coín [en línea. Disponible en: https://plataforma.cep-marbellacoin.org/moodle/].

Pozo, J., Monereo, C. y Castelló, M. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En Coll, C., J. Palacios y A. Marchessi (Comp.), *Desarrollo psicológico y educación.* Tomo II. Madrid: Alianza.

Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2.ª ed.). Nueva York: Routledge Falmer.

Randi, J. (2004). Teachers as self regulated learners. *Teachers College Record*, 106 (9), 1825-1853.

Rivas, F. (1997). *El proceso de enseñanza-aprendizaje en la situación educativa.* Barcelona: Ariel.

Sánchez, D. y Córdoba, E. (2008). *Manual docente para la autoformación en competencias básicas. Competencias básicas: el reto educativo del siglo XXI.* Antequera, Málaga: Centro del Profesorado «José Rodríguez Galán» (inédito).

Sánchez, M. D., De la Fuente, J. y Peralta, F. J (2007a). *Evaluación y Mejora del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en Educación Secundaria y Bachillerato. Informe de investigación.* Almería (España): Education & Psychology I+D+i. Disponible en www.education-psychology.com/e-publishers).

Sánchez, M. D., De la Fuente, J. y Peralta, F. J. (2007). *Evaluación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje en Educación Secundaria Obligatoria y la Universidad.* Almería: Education & Psychology I+D+i.

Sánchez, M. D., De la Fuente, J. y Peralta, F. J. (2007b). Mejora del proceso de enseñanza aprendizaje, a través del asesoramiento psicoeducativo. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 5 (3).

Sander, P. y Sanders, L (2003). Measuring confidence in academic study: A summary report. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 1 (1), 1-17. Disponible en www.investigación-psicopedagogica.org/revista.

Sander, P., Stevenson, K., King, M. y Coates, D. (2000). University Student's Expectations of Teaching. *Studies in Higher Education*, 25 (3), 309-323.

Sanmartí, N. (2006). *Evaluar para aprender.* Barcelona: Graó.

Sanmartí, N. (Coord.) (2001). Evaluación para aprender. *Temáticos Escuela Española*, núm. 2. Barcelona: CissPraxis.

Schunk, D. H. (2005). Comentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15 (2), 173-177.

Schunk, D. H. y Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and perfomance: Issues and educational applications.* Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Torrano, F. y González Tourón, M. C. (2004). El aprendizaje autorregulado: presente y futuro de la investigación.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2 (1), 1-34. Consultado el 29 de mayo de 2010 en: http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/3/espannol/Art_3_27.pdf.

Torrano, F. y González-Torres, M. C. (2004). Self-regulated learning: Current and futures directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology,* 2 (1), 1-34. Disponible en www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/english.

Valle, A., Cabanach, R. G., Rodríguez, S., Núñez, J. C. y González-Pineda, J. A. (2006). *Algunas claves para comprender la motivación académica.* En Infocop, consultado el 19 de mayo de 2010. http://www.Infocop.es/print_article-asp.

Vermunt, J. D. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology,* 68, 149-171.

Vermunt, J. D. (2003). The power of learning environments and the quality of student learning. En E. De Corte, L. Verschaffel, N. Entwistle, y J. van Merriënboer (Eds.), *Powerful Learning Environments: Unravelling Basic Components and Dimensions.* Londres: Pergamon y Earli.

Zabala, A. (2009). Programar y evaluar las competencias. *Aula de Innovación Educativa*, 180 (marzo), 7-11

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 ideas clave: Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona Graó.

Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. En M. Boakaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation.* San Diego, CA: Academic Press.

Zimmerman, B. J. (2000b). Achieving academic excellence: A self-regulatory perspective. En M. Ferrari, *The pursuit of excellence trought education. The educational psychology series*. Mahwah, NJ, US: LEA, 85-100.

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: an overview. T*heory into practice,* 41 (2), 64-70.

Zimmerman, B. J., Greenberg, D. y Weinstein, C. E. (1994). Self-regulation academic study time: a strategy approach. En D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.): *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications.* Hillsdale, NJ: Erlbaum, 181-199.

Zimmerman, B. y Kintasas, A. (1997). Developmental Phases in Self-Regulation: Shifring From Process Goals to Outcome Goals. *Journal of Educational Psychology,* 89 (1), 29-36.

Propuestas formativas para desarrollar la competencia lingüística

Índice

1. Estrategias para el asesoramiento y la formación TIC para el profesorado de Lenguas

2. Plan de mejora de la competencia lectora en Educación Secundaria: trabajando en red

3. Los medios de comunicación: de la información a la formación del profesorado. El caso de la enseñanza del español como segunda lengua en Ceuta

4. Red de centros escolares de prensa escolar «Escuela de Papel»

5. Érase una vez… la historia de un grupo de maestras colaboradoras que participan en la formación de otras maestras

6. Itinerario formativo y modelo de asesoramiento sobre el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

7. *«La Senda de las Palabras»*, animación a la lectura a través de una red virtual de aprendizaje

8. Centro virtual Leer.es

9. Conclusiones

10. Bibliografía

Estrategias para el asesoramiento y la formación TIC para el profesorado de lenguas

Adela Fernández Campos, Irene González Mendizábal y Marimar Pérez Gómez

Resumen:

Buscando integrar las TIC en contenidos curriculares, se gestiona y mantiene el *blog* colectivo Blogge@ando (para intercambio profesional), cursos presenciales (para aprender a hacer haciendo) y la formación en centro y seminarios con profesores de distintos centros.

Palabras clave:

formación, asesoramiento, TIC, lenguas.

1. Contextualización

Las autoras de esta comunicación somos asesoras en los Berritzegunes (Servicios de Formación e Innovación dependientes de la Consejería de Educación del País Vasco). Cada una de nosotras trabaja con un perfil profesional diferente y en un berritzegune distinto. Dos de nosotras somos asesoras de Secundaria, ámbito lingüístico social, y la tercera asesora de Lengua castellana y Literatura. Desarrollamos nuestro trabajo en el Berritzegune de Getxo, en el Berritzegune de Zaratamo y en el Berritzegune central, respectivamente.

Nuestro perfil profesional lleva asociado diferentes tareas, entre las que destacamos la labor de asesoría y formación del profesorado. En esta labor llevamos ya alrededor de siete años, desarrollando de manera

unificada como grupo de trabajo diferentes actividades que realizamos de manera compartida. Un eje de nuestro quehacer, que nos ha servido como punto de unión y motor para actividades de formación muy diferenciadas, ha sido la búsqueda de caminos para la integración eficaz de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) con los contenidos propios de la materia de Lengua Castellana y Literatura. El objetivo de esta comunicación es describir las distintas estrategias y proyectos puestos en marcha para conseguir este objetivo inicial.

En este sentido, hace ya unos años comenzamos a explorar el mundo de las TIC y de sus posibilidades didácticas para favorecer el aprendizaje de las lenguas. En un primer momento, nuestro acercamiento consistió en la recopilación de recursos, de páginas *web* con información y actividades para el aula. Posteriormente, ampliamos el campo de actuación y comenzamos a impartir cursos de aplicaciones como Word, PowerPoint, etc., con el objetivo de enseñar al profesorado a utilizar de manera eficaz este programa en las aulas de lenguas. Así, nos encontramos en puertas del curso 2004/2005, en el que se celebraba el centenario de la publicación de la primera parte de *El Quijote*. Este hecho nos movió a poner en marcha un seminario para ofrecer al profesorado recursos didácticos para participar en esta celebración y, a partir de ese momento, los cursos, los proyectos, las herramientas... fueron modificándose y aumentando al ritmo que marcaba y propiciaba la evolución de las TIC.

2. ¿Por qué elegimos las TIC?

Es innegable que la aparición y evolución de las TIC ha supuesto una revolución en muchos de los aspectos relacionados con el aprendizaje de las lenguas. Gracias a ellas, el *proceso de escritura* se ha visto facilitado por potentes herramientas que ayudan en las tareas de planificación, textualización y revisión. Se han multiplicado,

además, las oportunidades para escribir (*chats*, foros, *blogs*…), dando lugar a la aparición de nuevos géneros textuales. Esto ha supuesto, asimismo, en relación con la docencia, disponer de múltiples posibilidades para dotar de sentido y de finalidad comunicativa a las tareas escolares de escritura.

Las *formas de lectura* también se están modificando debido a las TIC, ya que los textos digitales no están construidos de manera lineal, sino que conforman un hipertexto, un texto con múltiples vínculos y recorridos que permiten diferentes itinerarios lectores. La lectura del hipertexto exige estrategias lectoras específicas que ayuden a no perderse entre la red de relaciones que se abren a partir de un página inicial. Además, los textos digitales, en su mayoría, combinan códigos verbales, gráficos, sonoros, etc., lo que también exige habilidades lectoras apropiadas para poder integrar la información aportada por los diferentes lenguajes que configuran el hipertexto. Unido a esto, la red se erige como una enorme biblioteca que pone a disposición del profesorado un volumen ingente de textos que pueden ser utilizados en las aulas, tanto con finalidad de aprendizaje como recreativa.

Las TIC ofrecen además una ayuda inestimable para el trabajo con la *lengua oral.* Esta habilidad lingüística que supone la primera experiencia con el lenguaje ha sido la gran olvidada en las aulas por la dificultad de su registro y, por tanto, de su control y evaluación. Hoy la tecnología nos ofrece múltiples posibilidades para la grabación y reproducción de los usos orales de alumnos y alumnas, así como para la audición de muestras de los más variados registros, dialectos, estilos… Este hecho facilita el trabajo de comprensión y producción de textos orales y la creación de situaciones de aprendizaje en las que el alumnado produce y organiza discursos que pueden ser sometidos a revisión y dados a conocer a un receptor real.

Por último, las TIC posibilitan nuevas formas de comunicación e *interacción*, incluso en tiempo real. Las aplicaciones de la Web 2.0 convierten a los usuarios en emisores y receptores favoreciendo la conversación

y el debate en la red, lo que puede ser utilizado con alta rentabilidad tanto por el alumnado como por el profesorado. El avance de las tecnologías, a través de aplicaciones como las videoconferencias, vídeo/audio-*chat*…, posibilita el contacto con usuarios que no comparten el mismo contexto facilitando las relaciones personales y profesionales en un mundo tendente a la globalidad.

Toda esta potencialidad de las TIC en relación con el desarrollo de las habilidades lingüístico-comunicativas debe aprovecharse en las aulas para favorecer el aprendizaje de lenguas y el desarrollo de las competencias básicas del alumnado. La integración de las TIC debe ir acompañada de un cambio metodológico que oriente el aprendizaje de lenguas en torno a la mejora de los usos comunicativos de alumnos y alumnas, desterrando de las aulas tantas prácticas rutinarias centradas en el análisis y descripción de unidades lingüísticas descontextualizadas. Para ello, el uso eficaz de las TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje de lenguas debe darse siempre en el marco de proyectos de comunicación, inscritos en situaciones reales, que tengan sentido para el alumnado y cuya finalidad sea la producción de textos reales tanto de carácter oral como escrito. El reto que tenemos por delante no es solo utilizar las TIC sino **utilizarlas para facilitar un cambio metodológico.**

Sin embargo, no hay que olvidar que el camino de la integración de las TIC en los contextos escolares es todavía complejo. La institución escolar se mueve con cierta lentitud y dificultad en el necesario objetivo de modificar las prácticas, de favorecer el uso de nuevas tecnologías, de desarrollar competencias… En este cambio es un factor imprescindible la aportación del profesorado para implicarse sin miedo ni recelos en la utilización de estas herramientas que se acercan a los intereses y a la realidad del alumnado del siglo XXI, al que tenemos que educar.

Como dice un compañero y amigo, profesor de Secundaria de Lengua Castellana y Literatura, podemos afirmar que **«ser profesor de Lengua en el siglo** XXI **es un privilegio».** Y lo es, entre otras cosas, por la presencia y la ayuda de las TIC en las tareas docentes y por su papel como facilitadoras del aprendizaje de alumnos y alumnas.

3. Principios básicos de la formación TIC para el profesorado de lenguas

Las actividades de formación que hemos propiciado a lo largo de estos años se han guiado por unos principios que se pueden encontrar en todos los proyectos que hemos desarrollado a lo largo de estos años:

1.° La formación en TIC va ligada a la formación de usuarios eficaces.

Nosotras no somos expertas en TIC ni nuestro perfil es el de asesoras de informática. Concebimos las TIC como herramientas que deben recorrer todas las materias del currículum. Hoy en día esta afirmación no puede discutirse debido, entre otros aspectos, a la incorporación de las competencias básicas en el currículum escolar, entre ellas la competencia en tratamiento de la información y competencia digital.

El desarrollo de las competencias básicas es responsabilidad de todo el profesorado, independientemente de la materia con la que trabaje. Por lo tanto, el conocimiento de las posibilidades didácticas que nos ofrecen las TIC forma parte del bagaje que todo profesional de la enseñanza debe adquirir y desarrollar.

Desde un principio nuestra actitud ante este tema ha sido promover en el profesorado un conocimiento práctico como usuarios acerca de diferentes herramientas digitales y de su utilización en las aulas.

2.° La formación en TIC va ligada a una materia concreta.

Las actividades de formación que planteamos están destinadas a un profesorado concreto que imparte materias lingüísticas y, por ello, no está dentro de nuestro planteamiento proponer conocimientos técnicos en vacío, sino ligados a las actividades de aprendizaje de lenguas.

Figura 1. Cómic tomado de Educ@contic.

Las herramientas que encontramos en la Web 2.0 se concretan en usos que son diferentes según las materias de aprendizaje. No es lo mismo la utilidad de un *blog* en clase de Ciencias Sociales que la que puede

tener en la clase de Inglés o de Lengua Castellana. Estas herramientas nos sirven para trabajar aspectos relacionados con la disciplina, que abarcan desde la creación de proyectos de trabajo hasta la creación de secuencias didácticas o de actividades concretas de aula, siempre teniendo en cuentas las premisas del enfoque comunicativo de enseñanza aprendizaje de las lenguas.

3.° La formación en TIC va ligada al cambio metodológico.

Concebimos la utilización de las TIC en las aulas no como un elemento neutro, sino como un elemento con un gran potencial renovador.

Por ello, a través de estas herramientas queremos modificar la práctica didáctica centrada en un enfoque transmisivo y gramatical para avanzar hacia el desarrollo de un enfoque comunicativo del aprendizaje de las lenguas. Este cambio metodológico va ligado también al cambio de paradigma que necesita el desarrollo de las competencias básicas: un aprendizaje activo basado en el alumnado que modifica los papeles del profesorado y del alumnado.

4.° La formación en TIC debe plantear propuestas que lleguen hasta el aula para realizar un recorrido didáctico completo.

La asistencia del profesorado a un curso, a un seminario, etc., es el primer paso de este recorrido, pero evidentemente no debe quedarse ahí, porque la formación recibida debe ponerse en práctica en el aula. Para ello, es imprescindible que vaya ligada a propuestas didácticas concretas de aprendizaje con y a través de las TIC.

Este recorrido debe completarse recogiendo las producciones del alumnado. Es decir, en nuestras actividades no se le pide al profesorado que realice propuestas de laboratorio, que pueden ser más o menos atractivas como fin de un curso de formación, sino que lleva a cabo propuestas didácticas reales, experimentadas por alumnado real y, por tanto, con producciones que demuestran la eficacia de las mismas.

Los diferentes proyectos que hemos promovido a lo largo de estos cursos han seguido este recorrido. Nuestras propuestas no se cierran con la participación del profesorado, llegan hasta las aulas, son puestas en práctica por el alumnado y pueden ser aprovechadas por otros profesionales.

5.° La formación en TIC debe crear una red de intercambio entre el profesorado.

Pensamos que las actividades de formación no deben acabarse en sí mismas, sino que los recursos generados se deben compartir a través de las posibilidades que nos ofrece la red. Para ello, utilizamos nuestro *blog*, Blogge@ndo, como un escaparate que nos permite dar a conocer a profesionales de cualquier lugar los materiales realizados para dichas actividades.

El *blog* se convierte así, en un lugar de encuentro y, a través del mismo, el profesorado puede solicitar asesoramiento virtual para resolver sus dudas, puede conocer y utilizar los materiales elaborados. Con el paso del tiempo, el profesorado asistente a los cursos ha conformado una red de *blogfesores* que utilizan las TIC en sus aulas de manera eficaz.

4. Proyectos iniciales: los seminarios Quijoteberri y foro WQ

Quijoteberri surgió con la intención de aportar al profesorado un material didáctico que sirviera para acercar a los alumnos y alumnas a la lectura de *El Quijote* durante el año 2005, año de la conmemoración del IV centenario.

La propuesta nacía con un doble objetivo. Por una parte, buscar nuevos caminos para la didáctica de la Literatura, por lo que nos aliamos con la tecnología y, con el ordenador por compañero, abordamos la lectura de *El Quijote*. Nos pareció atractiva la posibilidad de aunar modernidad y tradición y la idea de pensar que *El Quijote* también se puede leer, escuchar y trabajar usando el ordenador. Por otra parte, la propuesta tenía el objetivo de abordar una acción formativa con el profesorado de la materia con la finalidad de mejorar y desarrollar sus competencias digitales.

Habíamos oído hablar de la *Webquest* como una forma nueva, eficaz y estructurada de introducir en el aula el uso del ordenador y de Internet, y nos pareció que esta fórmula didáctica podía ser bien acogida tanto por el profesorado como por el alumnado. Por ello creamos un material de aula que facilitara el conocimiento de esta forma de trabajo. Proporcionar al profesorado material digital y la formación necesaria para usarlo fue una buena oportunidad para que se embarcara en una aventura en cierta forma quijotesca.

Creamos un espacio para colgar y dar a conocer las propuestas didácticas, así como el resultado de las mismas, y al que podían acceder tanto el profesorado como el alumnado. La página constaba de varios apartados:

- Proyecto de trabajo.
- Material didáctico (3.er ciclo Primaria, 1.er ciclo ESO, 2.° ciclo ESO, Bachillerato).
- Centros participantes.
- Trabajos presentados.
- Noticias sobre el centenario.
- Direcciones de interés.
- Contacto.

Para poner en marcha el seminario establecimos un itinerario que contemplaba varias fases:

- Sesiones informativas para la presentación del proyecto.
- Sesiones de formación para el conocimiento y manejo de las *webquest*.
- Puesta en práctica de las *webquest* en los centros con el asesoramiento necesario.
- Difusión de los trabajos realizados por alumnos y alumnas.
- Y, por último, valoración de la experiencia.

Figura 2. Página web Quijoteberri.

Tras las sesiones informativas acerca de las características del proyecto, realizadas en octubre, comenzó la formación teniendo en cuenta los diferentes niveles de competencia del profesorado en el manejo de las nuevas tecnologías y, para ello, se crearon diferentes itinerarios: uno más centrado en el manejo de las *webquest* y en aspectos técnicos y otro que incidía más en el cambio metodológico que implica el trabajo con las TIC (organización del trabajo, clima del aula...).

Las sesiones de formación y asesoramiento, tanto presenciales como virtuales, fueron muy bien valoradas por el profesorado participante, quien se sentía arropado y seguro en su tarea. También se acudió a los centros y a las aulas en los casos en los que así se requirió.

A partir de marzo, comenzó la fase de aplicación en el aula y a finales de abril comenzamos a recibir trabajos del alumnado. Ante la imposibilidad de colgar todas las producciones recibidas, se realizó una selección previa por parte de los centros de las creaciones del alumnado diferentes según las etapas educativas.

En el proyecto se comprometieron 16 centros, 39 profesores y profesoras y 67 grupos de alumnos y alumnas (aproximadamente 1.000-1.200 chicos y chicas). La página *web* Quijoteberri sigue en la red y en ella se pueden encontrar tanto las cuatro *webquest* realizadas por nosotras para dotar de material didáctico al proyecto como las producciones del alumnado. Hay colgados más de cien trabajos de todas las etapas educativas: molinos en papel, carteles para animar la lectura, noticias sobre un episodio de la obra y comentarios sobre los arquetipos de don Quijote y Sancho.

En nuestra valoración del proyecto como asesoras, nos gustaría reseñar dos aspectos: en primer lugar, la motivación del alumnado al contemplar sus trabajos colgados en la red y el haber conseguido que accedieran a la obra de Cervantes en un contexto y a través de un entorno cercano a ellos, contribuyendo de este modo

a desarrollar su educación literaria. En segundo lugar, la satisfacción del profesorado participante que avanzó en el conocimiento de fórmulas eficaces de aplicación de las TIC para el aprendizaje de la materia.

El trabajo realizado a través del homenaje, dio lugar al Foro WQ, nuestro seminario durante el curso 2005/2006, en el que proponíamos que los protagonistas de todo el trabajo del seminario fueran los profesores y profesoras participantes. La tarea propuesta era que ellos elaborarán sus propias *webquests* para, posteriormente, ponerlas en práctica en el aula.

De nuevo, creamos una página *web* e introdujimos en ella todos los contenidos necesarios para llevar adelante la experiencia: modelos, plantillas, direcciones de interés y, por supuesto, un espacio para colgar las *webquests* elaboradas por el profesorado y las producciones del alumnado. Les facilitamos plantillas de trabajo y recursos que les ayudaran en la tarea. Queríamos también que este nuevo portal fuera un espacio de intercambio en el que pudieran compartir el material elaborado, de manera que se fuera constituyendo una biblioteca de *webquests* para la materia.

Antes de que el profesorado comenzara la creación de sus propias *webquests*, realizamos un acercamiento que les ayudara a conocer sus características, sus posibilidades didácticas y las implicaciones metodológicas que conlleva su uso en las aulas. Además, ofrecimos modelos para analizar su estructura y su funcionamiento, así como para conocer las posibilidades de este nuevo formato de trabajo.

A través de sesiones de formación presenciales, comenzó el trabajo de elaboración de las *webquests*. Creamos unas plantillas que facilitaran la labor más técnica para incidir sobre todo en el trabajo didáctico de estructuración de la secuencia didáctica, es decir, definir de manera clara la tarea, estructurar las actividades con sus listas de control, las plantillas de procedimientos, los criterios de evaluación, etc. En marzo comenzó la fase de aplicación en las aulas y el proyecto finalizó de nuevo con una sesión de evaluación de las prácticas realizadas.

Por segunda vez, elegimos las *webquests* porque son un modelo didáctico que nos permitía integrar los contenidos del área con la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación, porque son actividades estructuradas en torno a una tarea bien definida, que suponen la búsqueda guiada de información a partir de recursos y consignas previas que permiten realizar dicha tarea. Además,son secuencias didácticas que se centran en el uso y la reformulación de la información más que en su mera búsqueda y refuerzan los procesos intelectuales en los niveles de análisis, síntesis y evaluación.

Figura 3. Foro WQ.

Las *webquests* se pueden considerar como proyectos de trabajo digitales que ayudan a llevar al aula los principios del enfoque comunicativo. Sus características generan una serie de cambios en las variables metodológicas, como la modificación del papel del profesor y del alumno en el proceso de aprendizaje. El alumnado trabaja de forma autónoma y se convierte en protagonista directo de su aprendizaje, mientras que el profesorado es el facilitador de recursos, la figura motivadora. Asimismo provocan cambios en el uso del

espacio, puesto que exigen un aula con determinados requisitos (ordenadores, acceso a la red...). También influyen en la forma de realización de las actividades por parte del alumnado (soporte digital, uso de Internet, etc.), así como en la forma de recogida de las mismas por parte del profesorado (correo electrónico, intranet, etc.). Por otro lado, modifican aspectos sustanciales de la evaluación, ya que el alumnado conoce desde el inicio de la tarea los criterios con los que va a ser evaluado. Las *webquests* elaboradas por el profesorado asistente al seminario, así como las producciones de su alumnado, se pueden ver en la página del proyecto.

5. Aparece blogge@ndo

En el curso siguiente, 2006/2007, nos introdujimos con grandes dosis de desconocimiento e ilusión en el mundo de los *blogs* y así nació Blogge@ndo. Al principio fue también un seminario para el profesorado que se desarrolló a lo largo de todo ese curso con sesiones mensuales. El objetivo era dar a conocer al profesorado de lenguas las posibilidades didácticas de esta herramienta tan versátil. Nos arriesgamos con este soporte, empezamos a andar un nuevo camino y con nosotras empezaron a caminar también un grupo de profesores que formaron el seminario. Aprendíamos sobre la marcha, en cada sesión de trabajo y, con el paso del tiempo, fuimos encontrando las posibilidades que nos ofrecía esta herramienta didáctica para el trabajo de la materia. Los profesores crearon sus *blogs*, diseñaron actividades para colocarlas en las diferentes entradas del *blog* y los introdujeron en su práctica diaria. Muchos de estos *blogs* siguen funcionando todavía y algunos de estos profesores y profesoras participan hoy en día en actividades de formación como formadores de sus compañeros.

Pero una vez cumplido este primer objetivo, a partir del curso 2007/2008, el *blog* cambió de orientación y, aunque nació con la previsión de un año de vida, ya ha cumplido tres años, tres maravillosos años en los que

ha ido creciendo y dando frutos: los *blogs* de los profesores y profesoras que han trabajado con nosotras, las unidades didácticas creadas con el soporte del *blog*, las cazas del tesoro, los proyectos telemáticos, los tutoriales, los cursos de formación…

Blogge@ndo es ahora nuestro lugar de encuentro con otros *blogfesores* que, después de este tiempo son, además de nuestros compañeros, amigos. Es el lugar en el que aprendemos de los demás y con los demás, el lugar en el que compartimos alegrías y penas docentes porque es raro el día en que en la *blogosfera* no se comparte un nuevo descubrimiento.

Nuestro *blog*, de una manera humilde, quiere aportar su granito de arena en este proceso de renovación de la didáctica de las lenguas a través de un uso eficaz de las TIC. Su objetivo básico sigue siendo el mismo de otras acciones anteriores: extender entre el profesorado de lenguas el conocimiento y uso de las tecnologías de la información para el desarrollo de la competencia básicas del alumnado, en especial la competencia en comunicación lingüística y la competencia en tratamiento de la información y digital.

Si tuviéramos que explicar el contenido de Blogge@ndo, diríamos que es un *blog* de recursos para la materia de Lengua Castellana y Literatura en Educación Secundaria, fundamentalmente. Los apartados que lo vertebran son los siguientes:

- Entradas para la presentación de material didáctico elaborado por nosotras en forma de secuencias didácticas digitales, *webquest*, cazas del tesoro. Tienen en común el intento de aunar el enfoque comunicativo de la enseñanza de las lenguas con el uso de las TIC.
- Entradas para presentar tutoriales y reflexiones sobre las posibilidades didácticas de herramientas de la Web 2.0 para el aprendizaje de lenguas.

Figura 4. Página web de Blogge@ndo.

- Entradas para compartir materiales utilizados en las actividades de formación que impartimos (tanto sobre TIC como sobre otros temas: didáctica en general, tratamiento integrado de lenguas, desarrollo de competencias…) al profesorado y que ponemos a disposición de aquellos que acceden a nuestro *blog*.
- Entradas con reseñas profesionales de recursos seleccionados que se encuentran en la red y que pueden ser útiles para el profesorado de lenguas.

Todos estos contenidos tienen como eje común la didáctica de las lenguas y la utilización de las TIC. La mayor parte de los contenidos que aparecen en Blogge@ndo son de creación propia, ya que nuestro objetivo se quiere alejar del modelo de *blog* que solo ofrece una recopilación de recursos y direcciones.

6. Cursos y tutoriales

Siempre hemos pensado que el formato de seminario es más efectivo para la formación del profesorado, ya que permite una continuidad en el trabajo durante todo el curso escolar, lo que facilita la asimilación paulatina de lo que se va aprendiendo y la posibilidad de recibir ayuda y asesoramiento en cualquier momento del proceso. Sin embargo, las TIC han modificado esta perspectiva.

Figura 5. Tutorial para elaboración de *blogs.*

Desde la puesta en marcha de Blogge@ndo y con la ayuda de las herramientas digitales que hemos ido conociendo e incorporando a nuestro trabajo, los cursos, a pesar de su limitación en el tiempo, han adquirido ahora una nueva dimensión, ya que estas herramientas nos permiten seguir en contacto con el profesorado participante, durante y después del curso a través del *blog*, del correo electrónico, de los comentarios del *blog* o, en algún caso, de plataformas como Moodle, y, posteriormente, nos dan también la posibilidad de dar a conocer los productos que el profesorado ha creado en los cursos.

Así pues, otra de nuestras estrategias de trabajo durante estos años se ha plasmado en la impartición de cursos de formación, la mayoría de ellos dentro del programa GARATU, programa institucional del Departamento de Educación del Gobierno Vasco para la formación continua del profesorado que hemos impartido de forma conjunta. Normalmente, cada año realizamos tres o cuatro cursos diferentes en los que la participación está abierta tanto al profesorado de Lengua Castellana como de Euskera o de Lengua Extranjera. Dentro de ellos, podemos destacar los relativos al uso de las TIC en el área:

- Taller de elaboración de *webquest.*
- Taller de *wikis.*
- Taller de *blogs.*
- Las TIC y la lengua oral.
- Herramientas 2.0 y su utilización didáctica en el área.
- El universo Google.

En todos los casos son cursos-taller, eminentemente prácticos, en los que intentamos conjugar la alfabetización digital con los criterios didácticos apropiados para el desarrollo del enfoque comunicativo en las áreas de lenguas. Desde la perspectiva del trabajo por competencias, los cursos se basan en el principio de aprender haciendo y haciendo en el área. Al profesorado se le proponen tareas a realizar usando determinadas herramientas digitales, siempre con el objetivo de favorecer el desarrollo de las habilidades lingüísticas del alumnado. Esto conlleva la creación de tutoriales que faciliten los procedimientos técnicos y la aportación de orientaciones didácticas, ejemplos, experiencias... que guíen su aplicación en el área.

Habitualmente realizamos una plataforma específica para cada curso en la que se van explicando las diferentes características de las herramientas objeto de trabajo en el curso, introducimos los tutoriales necesarios y proponemos las actividades didácticas que los participantes tienen que llevar a cabo. Para la creación de estas plataformas hemos usado habitualmente el sistema de gestión de contenidos WordPress, aunque este curso estamos explorando con gran rendimiento las posibilidades de GoogleSites. Blogge@ndo nos sirve para difundir el trabajo realizado y para compartirlo con otros profesionales, creando así una red de conocimientos compartidos.

Algunos de los cursos cuentan con una fase de prácticas tras la cual se realiza la evaluación y la puesta en común del trabajo realizado en el aula. Estos cursos tienen una muy buena acogida por parte del profesorado, que evalúa su desarrollo de manera positiva. Por ello, en muchos casos, los mismos profesores se apuntan año tras año a los distintos cursos que ofertamos.

Asimismo, se origina un proceso de formación en cascada puesto que profesores que, por ejemplo, el curso pasado participaron en su primer curso de *blogs* y crearon por primera vez un *blog* para trabajar con él en sus clases, participan ya en este curso en cursos, encuentros o jornadas para dar a conocer a otros compañeros las posibilidades del uso didáctico de los *blogs*.

7. Materiales didácticos digitales

En todos nuestros proyectos de formación hemos querido aunar la creación de material didáctico para aplicar en el aula, utilizando las posibilidades de la red, con el análisis de lo que ocurría cuando los profesores participantes en los proyectos llevaban el material a la práctica, con la comprobación del funcionamiento de los mismos al aplicarlos y, por último, con la recogida y difusión de los trabajos realizados por los alumnos y alumnas.

Por ello, en el proyecto Blogge@ndo, además de dar a conocer el manejo del *blog*, planteamos a los profesores la creación de una caza del tesoro como material de uso en el aula. Fue entonces cuando, buscando caminos para la creación de material didáctico, exploramos las posibilidades del *blog* como soporte para la creación de secuencias didácticas digitales.

Desde un primer momento nos pareció que era un soporte válido para nuestros propósitos:

- por su facilidad de creación y de gestión;
- por las posibilidades de integrar diferentes códigos multimedia (vídeo, audio, texto…), lo que le confiere un mayor atractivo para el alumnado al combinar diferentes tipos de códigos y configurar un material multimodal;
- por permitir la integración de una manera sencilla de aplicaciones propias de la Web 2.0, lo que facilita un uso eficaz de las TIC;

- por posibilitar la interacción entre profesorado y alumnado y el seguimiento del proceso de aprendizaje mediante la utilización de los comentarios, y
- por facilitar la difusión de los trabajos de los alumnos y alumnas en el mismo *blog*.

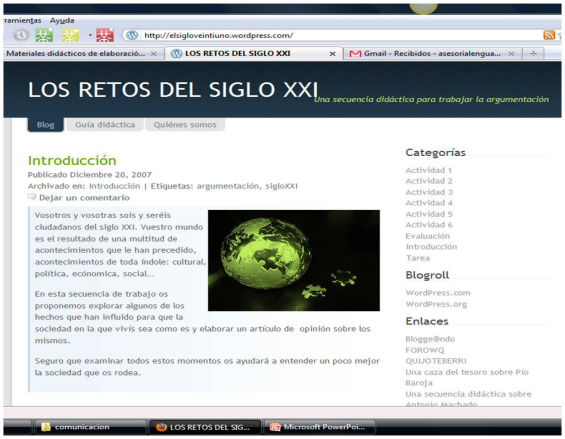


Figura 6. Ejemplo de secuencia didáctica digital en blog.

En muchos blogs habíamos visto entradas en las que se proponían actividades didácticas a los alumnos; sin embargo, no nos interesaba elaborar actividades aisladas, sino secuencias didácticas completas. Esta consideración es muy importante dentro de nuestra materia. En la red proliferan las actividades relacionadas con las lenguas, pero muchas de ellas son actividades descontextualizadas, que solo trabajan aspectos formales de la lengua. Nuestra intención era proponer unidades didácticas que desarrollaran las premisas del enfoque comunicativo, centradas en el análisis y producción de textos diversos, con una finalidad comunicativa clara.

A partir de estas premisas, comenzamos a elaborar secuencias didácticas utilizando el *blog* como soporte. Somos conscientes de que en esta utilización se pierden algunas de sus características básicas, como la estructura cronológica de las entradas o el carácter dinámico. En las unidades que hemos elaborado se aprovechan las potencialidades de este soporte y, en algunos casos, se pervierten para favorecer su utilización didáctica que es nuestro interés prioritario. Por ejemplo, las entradas de ese tipo de *blogs* son fijas, no aspiran a seguir creciendo porque recogen ya desde el principio los elementos necesarios para el desarrollo de la secuencia de aprendizaje.

En el sistema que hemos utilizado, de manera preferente, para la creación de las secuencias didácticas (Wordpress), la combinación de entradas y páginas estáticas nos ha permitido diferenciar el material dirigido al alumnado que está colocado en las diferentes entradas del *blog*, del material del profesorado que está colocado en páginas con el nombre de «Guía didáctica» y «Para saber más». Se ha abierto, también, una página en la que se cuelgan las producciones de los alumnos y alumnas.

La puesta en práctica de secuencias didácticas de este tipo, como ocurre con otros formatos de aprendizaje propios de la red, favorece el desarrollo de las siguientes competencias básicas establecidas en los nuevos decretos curriculares:

- Competencia en comunicación lingüística, puesto que los alumnos al trabajar con estas secuencias desarrollan diferentes estrategias de comprensión lectora, producen textos orales y/o escritos e interactúan con sus compañeros mediante el trabajo en grupo habitual en este tipo de metodología.
- Competencia en tratamiento de la información y digital, ya que a través de las actividades propuestas en el *blog* se favorece la búsqueda guiada de información en la red y la elaboración y transformación

de la misma, evitando la copia automática y acrítica. Asimismo, la realización de las actividades requiere el desarrollo de competencias digitales para saber utilizar diferentes programas informáticos y herramientas digitales, para navegar eficazmente a través de la red y para optimizar nuevas formas de comunicación como el correo electrónico en el proceso de trabajo en el aula.

- Competencia en aprender a aprender, porque en estas secuencias se persigue que el alumnado desarrolle de manera autónoma sus propios aprendizajes. Los alumnos se enfrentan de manera activa a las tareas propuestas tomando decisiones sobre cómo y cuándo realizarlas. La figura del profesor-transmisor de información pasa a un segundo plano, dando el protagonismo al alumno que es quien busca, encuentra, selecciona y transforma la información adecuada para elaborar el producto final.
- Competencia social y ciudadana, en la medida en que la estructura de las actividades fomenta el trabajo cooperativo. Se propone un trabajo en grupo, lo que hace imprescindible el desarrollo de estrategias para la resolución colaborativa de las tareas, la utilización del diálogo para integrar los diferentes puntos de vista y la toma de acuerdos que sirva para enriquecer el producto final.

En resumen, pensamos que a partir de las utilizaciones habituales de los *blogs* en el aula (*blog* del profesor, *blogs* de alumnos, *blog* colectivo…) hemos desarrollado una utilización de los *blogs* no tan frecuente que aporta dos aspectos novedosos:

Sirve de soporte para la creación de secuencias didácticas extensas y complejas.

Aúna en un mismo soporte el material didáctico, el control del proceso de aprendizaje y el resultado del trabajo de los alumnos.

8. Proyectos colaborativos

En los dos últimos cursos hemos abierto un nuevo campo dentro de la gama de actividades formativas que llevamos a cabo y, además de continuar con las iniciativas anteriores, hemos puesto en marcha proyectos colaborativos en la red. Se trata de aprovechar las posibilidades de comunicación que nos ofrece la *web* para relacionarnos con los centros y con el profesorado, superando las barreras y los límites del tiempo y del espacio. Este tipo de proyectos fomenta la colaboración entre profesionales que comparten un mismo proyecto, un mismo estilo didáctico y una misma finalidad de aprendizaje.

El primero de ellos lo lanzamos con ocasión del día de San Valentín del año 2009, y en él se proponía un concurso de cartas de amor. El proyecto contenía en sí mismo las bases y normas para la participación en él mismo y, además, una propuesta didáctica que culminaba con la escritura de una carta de amor. Tuvo una buena acogida, participaron centros que nos enviaron cartas de lugares diferentes y a los ganadores se les entregó un premio a través de su profesor o profesora. Como condición para participar, las cartas debían estar avaladas por un profesor, no se podían enviar directamente por los alumnos para asegurar que había una tarea didáctica detrás.

Esta experiencia nos animó a lanzar este año otro proyecto colaborativo más complejo con ocasión del centenario del nacimiento de Miguel Hernández. El proyecto se puso en marcha entre cuatro *blogs* de Lengua Castellana (A pie de Aula, Blogge@ndo, Repaso de Lengua y Tres Tizas) y se lanzó a la red con la finalidad de animar tanto al alumnado como al profesorado de Lengua Castellana a desplegar velas, navegar por la red y rescatar la memoria del poeta.

Figura 7. *Glog* realizado en el centenario del nacimiento de Miguel Hernández.

Por un lado, invitamos a alumnos y alumnas de las diferentes etapas de la educación no universitaria a la participación en una muestra de *glogs* (carteles *on-line*) en torno a la obra y a la figura del poeta. Estos *glogs*, que podían ser individuales o colectivos, tenían que tener como eje central alguno de los poemas de Miguel Hernández. La muestra no tenía carácter de competición, aunque sí se otorgaban menciones honoríficas a los mejores *glogs* de los alumnos y alumnas.

Por otro lado, invitamos al profesorado de Lengua Castellana y Literatura a participar en la elaboración de una antología, oral y *on-line*, de la obra del poeta.

Para que el homenaje no fuera solo la realización de un cartel y darle un sentido didáctico, se diseñó una secuencia didáctica que guiara al profesorado para trabajar en el aula. El proyecto ha estado en marcha desde enero hasta abril y ha conseguido una gran acogida, puesto que hemos recibido 150 *glogs*, procedentes de 29 centros ubicados en 24 puntos geográficos de diez Comunidades. Ha participado, asimismo, alumnado de todas las etapas, desde Primaria hasta Bachillerato.

Los alumnos y alumnas han realizado su cartel con gran cantidad de material (textos, presentaciones, vídeos, grabaciones...) elaborados en su gran mayoría por ellos, lo que ha supuesto un aprendizaje complejo. Han desarrollado, a lo largo del proceso, diferentes competencias básicas (lingüística, cultural y artística. digital...). Además, para el profesorado implicado que ha guiado todo el proceso, el homenaje ha supuesto una actividad formativa en la que han ido aprendiendo a hacer, haciendo.

Al finalizar el proyecto, la calidad de los trabajos y el deseo de hacer justicia a todo el esfuerzo que había supuesto para alumnado y profesorado la participación en el homenaje, hizo que modificáramos la idea de la mención y premiáramos la participación de cada uno de los alumnos. A todos los participantes se les entregó un diploma personalizado, reconociendo su trabajo.

9. Conclusiones

A lo largo de esta comunicación hemos intentado mostrar diferente maneras de intervenir como asesoras para la formación del profesorado de lenguas. Todas ellas tienen en común buscar el desarrollo de la competencia digital del profesorado para que, mediante la utilización eficaz de las TIC en el aula, lleve a la práctica un cambio metodológico que redunde en la mejora del aprendizaje de su alumnado.

Plan de mejora de la competencia lectora en Educación Secundaria: trabajando en red

Gabriel Rubio Navarro y Luis Iza Dorronsoro

Resumen:

Durante la implantación del plan de mejora de las competencias lectoras en Navarra (2008-2010), un equipo de tutores forma y sigue por Moodle a equipos de coordinadores de centros que trabajan con los diferentes departamentos didácticos. Vincula la formación con el aula y es transferible a otros niveles educativos y áreas de mejora.

Palabras clave:

competencia lectora, evaluación, formación, Educación Secundaria, práctica docente, Moodle.

1. Introducción

El plan de mejora de la competencia lectora en Educación Secundaria en la Comunidad Foral de Navarra es un programa de formación del profesorado que se está llevando a cabo desde el tercer trimestre del curso 2007/2008 y, fundamentalmente, durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010.

De los diversos enfoques y distintas dimensiones que se pueden contemplar en un plan de mejora de la competencia lectora en un centro educativo de Educación Secundaria (desarrollo de estrategias y procesos lectores, fomento del compromiso o interés por la lectura, biblioteca escolar…), el plan que presentamos se

ha centrado en el trabajo sistemático de estrategias y procesos lectores en las distintas áreas del currículum de Educación Secundaria Obligatoria.

Por otra parte, este programa responde a la detección de una necesidad formativa del profesorado en relación con un área de mejora del desarrollo competencial del alumnado: el de la lectura. Las valoraciones que provenían de la práctica docente del profesorado coincidían con los resultados de las distintas evaluaciones, internas y externas. El profesorado era consciente de las carencias lectoras de algunos alumnos y alumnas, lo que dificultaba los aprendizajes de las distintas áreas, pero, por otra parte, se carecía de un planteamiento sistemático de desarrollo de la competencia lectora del alumnado en las distintas asignaturas, quedando restringido a menudo a las materias de lenguas. El análisis de los datos proporcionados por las evaluaciones externas vino a corroborar la percepción del profesorado, como lo pusieron de manifiesto evaluaciones propias de Navarra y la evaluación PISA 2006. En esta última, los resultados obtenidos por el alumnado navarro, aun siendo significativamente superiores al de la media de España, eran inferiores al de la media de la OCDE, como se aprecia en la tabla 1, por lo que este aspecto fue considerado como un área de mejora del sistema educativo en Navarra.

TABLA 49. NÚMERO DE ALUMNOS, MEDIA Y DESVIACIÓN TÍPICA EN NAVARRA, ESPAÑA Y MEDIA OCDE

	Lectura				
	N	Media	E.T.	Desviación Típica	E.T.
Navarra	1590	481	2,7	79	1,8
España	19604	461	2,2	91	1,2
OCDE media	251278	492	0,6	99	0,4

Tabla 1. Evaluación de la competencia lectora (PISA 2006).

Fuente: Área de Evaluación (2007). Evaluación Internacional PISA 2006. Resultados de Navarra. Pamplona: Departamento de Educación (pág. 110).

Asimismo, el porcentaje de alumnos y alumnas en el nivel superior era considerablemente bajo, muy inferior al que se obtenía en el ámbito de la OCDE (tabla 2).

TABLA 51. PORCENTAJE DE ALUMNOS EN CADA NIVEL DE COMPETENCIA LECTORA EN NAVARRA, ESPAÑA Y MEDIA OCDE

	Niveles de competencia					
	Por debajo del Nivel 1	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5
	Menos de 334,8 puntos	De 334,8 a 407,5 puntos	De 407,5 a 480,2 puntos	De 480,2 a 552,9 puntos	De 552,9 a 625,6 puntos	Más de 625,6 puntos
Navarra	4,4	13,2	29,6	35,2	15,5	2,1
España	8,9	17,5	29,8	28,9	12,9	2,0
OCDE	7,4	12,8	22,7	27,8	20,6	8,5

Tabla 2. Porcentaje de alumnado en cada nivel de competencia lectora.

Fuente: Área de Evaluación (2007). Evaluación Internacional PISA 2006. Resultados de Navarra. Pamplona: Departamento de Educación (pág. 110).

Por otra parte, el programa que se presenta trata de responder a un modelo de formación permanente del profesorado que se caracteriza por:

- La vinculación de la formación con la práctica reflexiva del profesorado, con los datos que proporcionan las evaluaciones sobre el desarrollo de las competencias del alumnado y con la investigación y la innovación educativa.

- La consideración del centro educativo como espacio prioritario para el desarrollo de los procesos de formación, investigación e innovación educativa.
- El impulso del trabajo colaborativo entre los centros y entre el profesorado, constituyendo redes de formación permanente en las que se comparten buenas prácticas.
- La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en los procesos de formación permanente.
- La evaluación de la formación, con especial incidencia de su transferencia a la práctica docente en el aula.

2. Objetivos

El diseño y ejecución de este programa formativo tienen como finalidad la mejora de la competencia lectora del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria. Por ello persigue los siguientes objetivos:

- Implicar a los distintos departamentos didácticos en el plan, de modo que no quede circunscrito a las materias de lenguas.
- Compartir un marco teórico de la competencia lectora por parte del profesorado, coherente con el enfoque interactivo de la lectura.
- Disponer de materiales de lectura y propuestas de explotación didáctica de los mismos para las distintas áreas, elaborados por el profesorado en ejercicio de los centros públicos y concertados.
- Garantizar la transferencia de la formación del profesorado a las actividades de aula.

3. Descripción de la experiencia

3.1. Fases

El proyecto consta de las siguientes fases: sensibilización, organización, formación presencial inicial, formación no presencial y aplicación en el aula.

La fase de sensibilización consistió en una actividad dirigida al profesorado de todas las áreas, realizada en el tercer trimestre del curso 200/2008, previo al que se desarrollaría la formación, con los siguientes objetivos:

- Dar a conocer un marco teórico de la lectura desde el enfoque interactivo.
- Reflexionar sobre los nuevos retos que plantea la competencia lectora en la sociedad de la información y el conocimiento.
- Analizar los resultados obtenidos por los alumnos y alumnas en las evaluaciones de la competencia lectora realizadas en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- Plantear las líneas generales de la respuesta de los centros educativos a estos retos.

Incluyó contenidos relativos al concepto de competencia lectora (definición, dimensiones cognitivas, metacognititivas y de fomento del compromiso o interés por la lectura), sobre el análisis de los resultados de las evaluaciones y en relación con el plan de lectura del centro, entendido como herramienta dinámica que aglutina todas las actividades coordinadas que se desarrollan en el centro educativo para mejorar la competencia lectora de los alumnos y alumnas.

Como marco teórico se adoptó el que sustenta el Estudio Internacional PISA, que contempla la lectura como una actividad compleja multidimensional y que presta especial atención a tres elementos: situación o contextos de lectura, texto y aspectos o aproximación cognitiva.

Se puso especial énfasis en los procesos lectores y en el aprendizaje de estrategias lectoras propias de lectores competentes. No en vano los resultados que ofrecían algunas evaluaciones dejaban constancia del carácter asimétrico de la lectura y de un desigual desarrollo de los distintos procesos lectores, como quedó nuevamente corroborado en la evaluación que se realizó al término de la Educación Primaria, en la que tomaron parte todo el alumnado que finalizaba el 6.° curso (tabla 3).

PROCESO LECTOR	PORCENTAJE DE RESPUESTAS CORRECTAS
Obtención de la información	82,2
Comprensión global	71,5
Elaboración de una interpretación e integración de ideas	58,6
Reflexión y valoración sobre el contenido del texto	41,8
Reflexión y valoración sobre la forma del texto	51,1

Tabla 3. Evaluación de la competencia lectora 2007. 6.º Educación Primaria. Navarra. Resultados por procesos lectores.

Fuente: datos del Departamento de Educación del Gobierno de Navarra.

La **fase organizativa** consistió en articular la intervención de las distintas personas que participan en la actividad: responsable de la Sección de Innovación Educativa, profesionales que ejercen la función de tutoría y asesoramiento, coordinaciones de los centros y profesorado de los distintos departamentos didácticos.

La **formación inicial**, dirigida a las coordinaciones de centro y al profesorado de los grupos de trabajo, consistió en presentar las bases del marco teórico de la lectura que se iba a compartir y de definir las tareas que se llevarían a cabo en la fase no presencial. Este módulo de formación fue impartido por el equipo de responsables de la tutoría y asesoramiento, las mismas personas que posteriormente harían el seguimiento de la fase no presencial. La participación en estos módulos se considera como requisito obligatorio para poder constituirse los grupos de trabajo en los centros. El contenido del módulo respondía al criterio de funcionalidad de la formación, por lo que estaba íntimamente relacionado con la tarea a desarrollar con posterioridad.

La **fase no presencial** ha consistido en la tutorización virtual, a través de Moodle, y en el asesoramiento a las coordinaciones de los centros educativos. Ha requerido el aporte de recursos y materiales, la revisión y corrección de las tareas presentadas por los grupos de trabajo y la devolución de información. Esta interacción entre quienes han ejercido la tutoría y el asesoramiento, las coordinaciones de los equipos de los centros y el profesorado se desarrolla en el punto 3.3.

El proceso ha concluido con la **aplicación en el aula** de las propuestas didácticas preparadas, con la evaluación de su funcionamiento y la elaboración de las propuestas definitivas antes de ser compartidas con todas las personas implicadas a través de la plataforma. Desde un enfoque competencial de las materias, la lectura puede integrase en la actividad diaria con distintas finalidades: al inicio de la secuencia didáctica,

como motivación y contextualización; durante el desarrollo de la misma, como búsqueda de información y ampliación de la básica; al término de la unidad, como aplicación de los conocimientos a una situación de la vida real planteada en el texto.

3.2. Personas implicadas

Este plan de mejora de la competencia lectora en Educación Secundaria ha requerido la participación de muchos docentes que responden a distintos perfiles:

- Responsable del plan, persona encargada del impulso y coordinación del mismo.
- Tutores y tutoras: responsables de la impartición del módulo de formación inicial y del seguimiento y asesoramiento en la fase no presencial, así como de la elaboración de documentos necesarios.
- Coordinador o coordinadora del centro: coordina a los docentes de los distintos departamentos didácticos implicados en la actividad formativa.
- Profesorado integrante de los grupos de trabajo de los centros.

3.3. Ámbitos e interacción entre las personas participantes

Una vez completada la formación inicial, de carácter presencial como se ha explicado, el plan se ejecuta según el siguiente modelo de interacción:

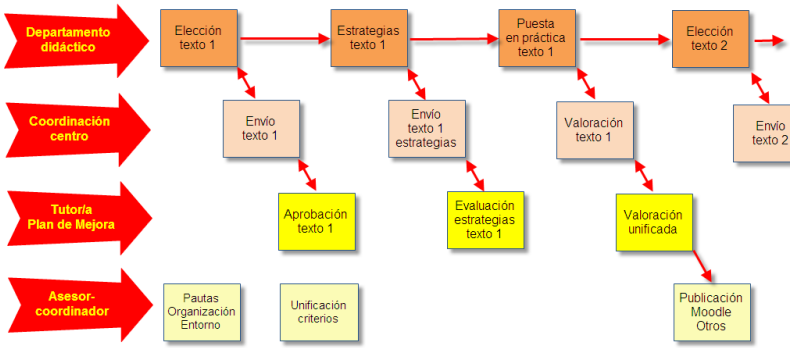


Figura 1. Modelo de interacción.

La figura 1 muestra el flujo de trabajo entre los diferentes ámbitos y para cada tarea planteada dentro de un ciclo. La configuración del curso 2009/2010 establece dos ciclos completos, el primero orientado hacia la producción de una propuesta didáctica de explotación de estrategias lectoras sobre un texto dado, y el segundo orientado hacia el desarrollo de preguntas sobre procesos lectores PISA, sobre un segundo texto. Al final de cada ciclo hay una experimentación en clase y una valoración de la aplicación. Las mejores prácticas son publicadas en la plataforma Moodle, como acceso libre para todo el profesorado implicado en el plan.

Durante todo el curso, el asesor responsable del plan vela por la organización, coordinación entre los diferentes ámbitos, cumplimiento de plazos, unificación de criterios y publicación de mejores propuestas. Es, también, el responsable último del entorno virtual.

A comienzo de curso, la plataforma Moodle centralizó también todo el proceso de matrícula de los diferentes grupos de trabajo constituidos en los centros de Secundaria. Se dio acceso por defecto a las personas coordinadoras de los centros, y se procedió a tramitar el acceso para el profesorado que lo solicitó.

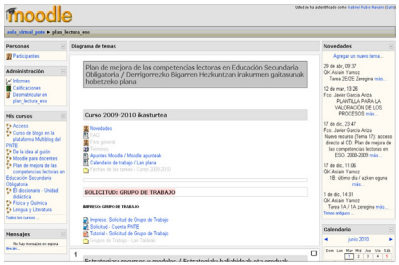


Figura 2. Entrada al Plan.

Centrándonos en el contenido del programa, un ciclo de trabajo se manifiesta, dentro de la plataforma, bajo la denominación genérica de tarea. Cada tarea (ciclo) se estructura en las siguientes subtareas:

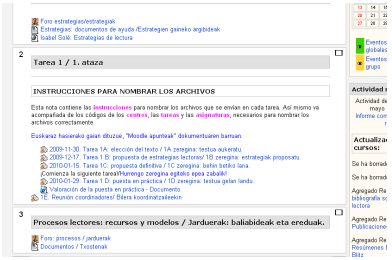


Figura 3. Ciclo 1 (tarea y subtareas).

Como muestra la figura 3, los participantes comenzarían por la tarea 1A. Al pinchar en el enlace *Tarea 1A*, accedemos a las instrucciones de la misma así como a las ayudas, plantillas o documentos de apoyo, según el caso:

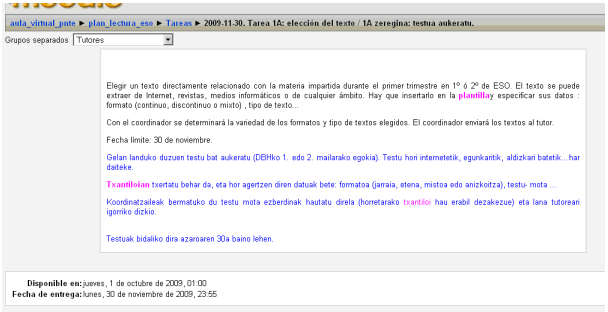


Figura 4. Instrucciones de la tarea 1A.

Para llegar a completar la tarea, el proceso de trabajo seguido es el siguiente:

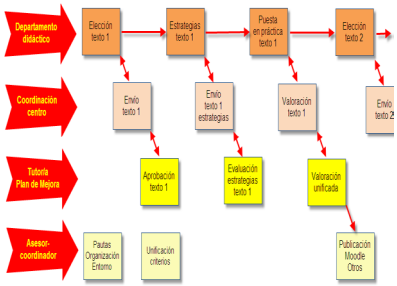


Figura 5. Flujo de la tarea 1A.

En un primer ámbito de trabajo y coordinación, el profesorado de cada departamento didáctico implicado en el programa acuerda la presentación común de un texto. Las propuestas de cada equipo, dentro del centro, son supervisadas por una persona coordinadora, encargada de diseñar una adecuada oferta de textos para su centro.

A través del plan que presentamos se pretende construir un repositorio de textos didactizados, que respondan a los diferentes formatos PISA (continuos, discontinuos, mixtos) y que abarquen el mayor número posible de áreas. Por ello, es necesario buscar una coherencia al nivel de centro educativo, con el fin de evitar desequilibrios en la oferta y de alcanzar los objetivos en cuanto a variedad de la misma. En esta tarea, la labor de coordinación de centro es esencial.

Una vez que se han elegido los textos de cada centro, la persona coordinadora los envía al tutor o tutora del plan, usando la plataforma Moodle. Este sería el aspecto, desde la vista de una persona tutora en el entorno virtual:

Figura 6. Vista corrección.

En este nivel, se hará una primera validación técnica del texto elegido. Se atenderá a criterios como las posibilidades de explotación didáctica, la viabilidad para una publicación posterior, o la variedad tipológica, entre otros.

Durante todo el proceso, la interacción es bidireccional y se canaliza a través de la mensajería interna de la plataforma o de los foros. En casos puntuales se ha utilizado el teléfono. Al llegar a este punto, los comentarios se realizan en la misma herramienta de corrección y en los propios documentos subidos a la plataforma.

Tras la validación del texto, comienza la siguiente subtarea del ciclo (propuesta de estrategias lectoras), con su doble nivel de filtrado. De nuevo habrá un filtro orientado hacia la coherencia de centro, y una orientación técnica (en el nivel de tutor/a) sobre los planteamientos didácticos realizados por los distintos equipos. Recordemos la figura 1.

El ciclo culminaría con una puesta en práctica y una valoración de la misma. Desde la perspectiva institucional comienza entonces un trabajo de lectura crítica y debate sobre las producciones de cada centro, entre el equipo de tutores/as y la persona responsable. La finalidad de esta fase interna es la publicación en Moodle, y en otros canales, de las mejores prácticas.

El segundo ciclo pasaría por los mismos pasos, pero enfocándose en la producción de propuestas sobre procesos lectores PISA. Las subtareas que se recorren son las siguientes:

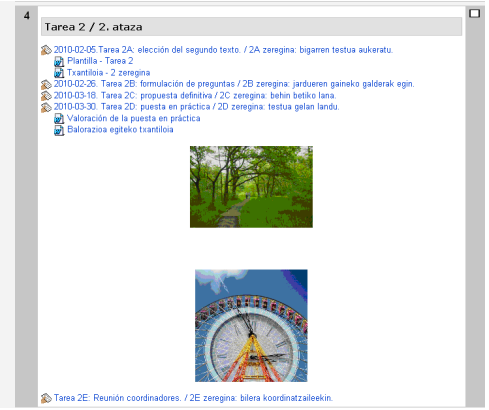


Figura 7. Ciclo 2 (tarea y subtareas).

4. Resultados

El plan de mejora de la competencia lectora en Secundaria se ha desarrollado en un gran número de centros de la Comunidad Foral: el 57,3% de los centros públicos y el 47,7% de los concertados. La siguiente gráfica (figura 8) muestra la composición del grupo.

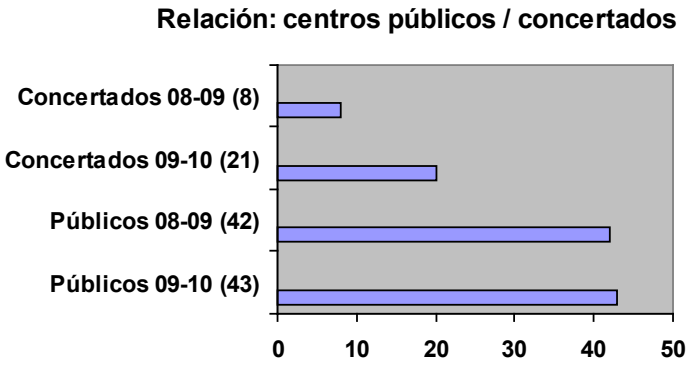


Figura 8. Centros participantes.

Además, ha formado a más de 1.000 profesores (27,8% del profesorado de Secundaria), ha implicado hasta la fecha a 390 materias de los diferentes centros (256 no lingüísticas) y ha producido más de 798 propuestas didácticas. Durante el curso 20092010 están produciéndose otras tantas. Estas propuestas responden a los siguientes formatos y tipologías (figura 9).

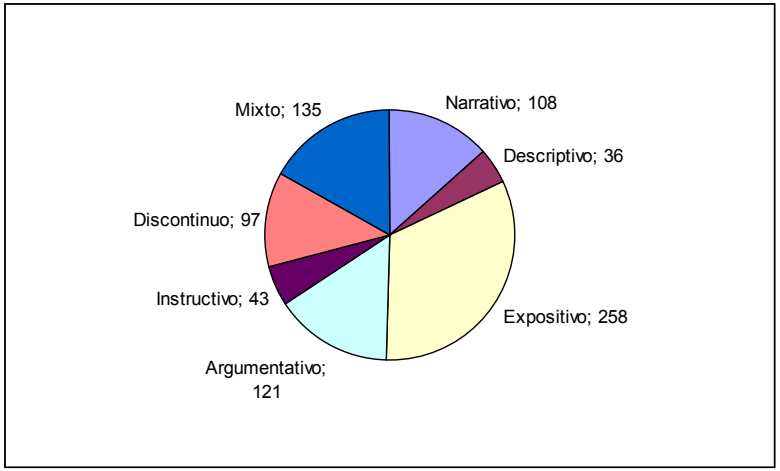


Figura 9. Distribución por tipología.

Por áreas, la distribución se muestra en la figura 10.

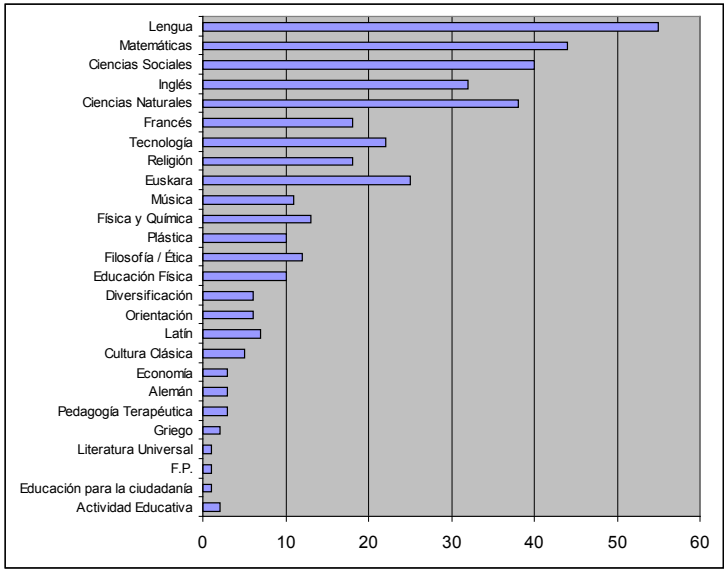


Figura 10. Distribución por materias.

Una selección de las mejores propuestas se publicó en el entorno virtual, en un directorio (figura 11).

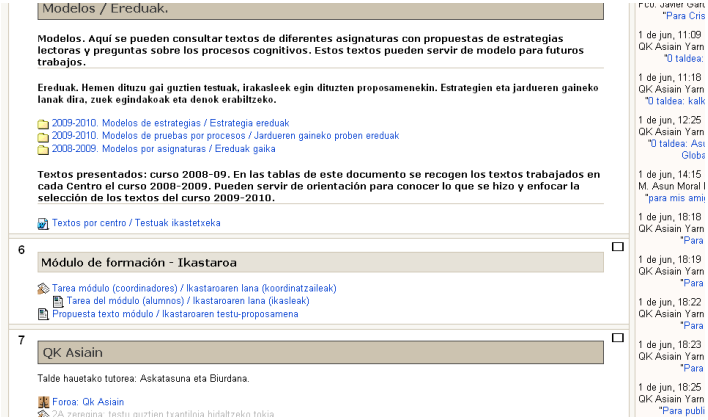


Figura 11. Directorio de propuestas.

También se ha habilitado una base de datos en el entorno, para poder hacer búsquedas con distintos criterios (figura 12).

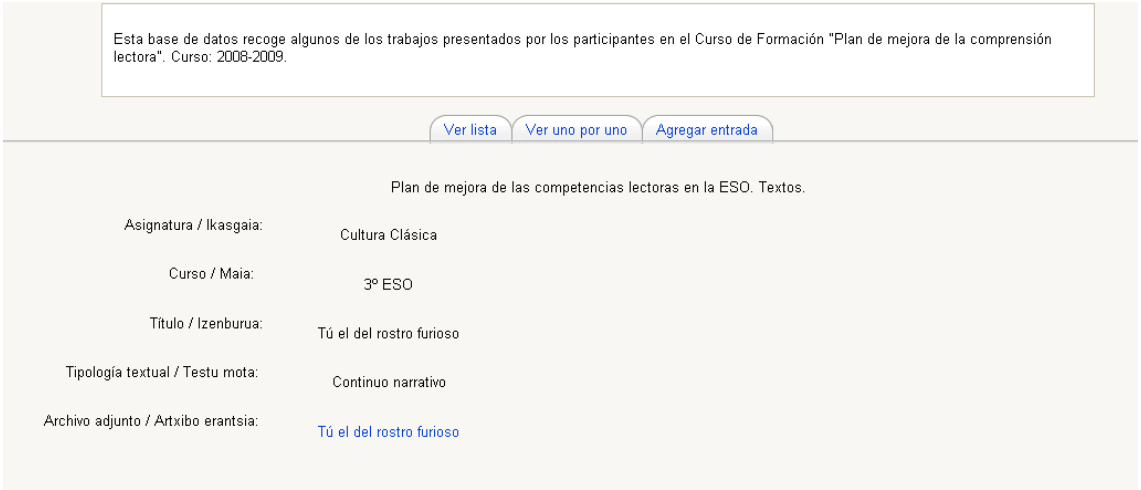


Figura 12. Base de datos.

A las mejores propuestas, así como a otros materiales complementarios, puede accederse a través del CD publicado en http://dpto.educacion.navarra.es/planlectura/inicio.html.

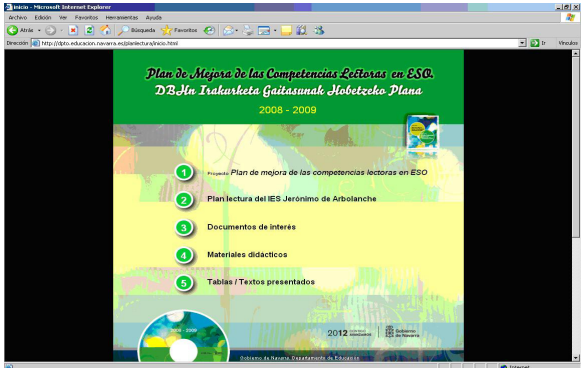


Figura 13. Publicación de resultados.

5. Valoración y conclusiones

La respuesta del profesorado de las distintas materias ha sido muy buena, por lo que se ha llegado a un porcentaje importante del profesorado de Educación Secundaria. La valoración de la actividad formativa por parte de los participantes de los distintos perfiles ha sido muy positiva y el nivel de satisfacción expresado ha sido muy alto.

Por parte de los distintos perfiles que intervienen en la actividad formativa, hay coincidencia en la valoración positiva de los siguientes elementos:

- Formación presencial inicial: el compartir un marco teórico común y la clara definición de la tarea a desarrollar en la fase no presencial.

- Tareas de la formación no presencial:
  - Los textos trabajados, tanto continuos como discontinuos y mixtos, responden a una gran diversidad dentro del abanico textual.
  - El profesorado dispone de textos apropiados y propuestas didácticas para ser trabajados en todas las materias de ESO.
  - Se ofrecen estrategias apropiadas a cada situación de aprendizaje y texto.
- Figuras de tutoría y coordinación.
- Se ha entendido como una formación de centro, con implicación de las direcciones.
- La plataforma Moodle: la consideran como una herramienta muy cómoda y útil (documentos, plantillas, etc.) que favorece una fluida comunicación y la posibilidad de compartir el trabajo.
- Sistematización de una tarea que los centros habían iniciado de manera individual.

Algunos elementos que han resultado más dificultosos han sido los siguientes:

- Ha supuesto mucho esfuerzo la coordinación de las personas de los grupos de trabajo que pertenecían a departamentos didácticos diferentes. No obstante, los coordinadores y coordinadoras han garantizado que los miembros de cada grupo conozcan los textos y los trabajos del resto.
- Dificultades iniciales en el uso de la plataforma Moodle.

Tras dos cursos de aplicación de la experiencia y su valoración positiva, se considera parte de un itinerario formativo y transferible a otras etapas educativas. Como parte de ese itinerario formativo, durante el próximo curso se continuará con el proyecto incidiendo en dos aspectos: la transferencia al aula mediante el compromiso con la lectura de los distintos departamentos didácticos (incorporación en la programación didáctica) y la focalización de la formación en niveles superiores de lectura. Asimismo se aplicará una dinámica similar con profesorado del tercer ciclo de Educación Primaria.

Los medios de comunicación: de la información a la formación del profesorado. El caso de la enseñanza del español como segunda lengua en Ceuta

Verónica Rivera Reyes

Resumen:

El 70% de los alumnos en Ceuta no posee el español como lengua materna. La incidencia en este punto se viene desarrollando en el CPR de Ceuta, desde hace 15 años, a través de un enfoque comunicativo y por tareas. La ponencia expone este trabajo y la incidencia de los medios de comunicación como vía de difusión de información, concienciación y recurso de formación del profesorado.

Palabras clave:

Español L2, medios de comunicación, competencias profesionales del profesorado, itinerario formativo, sociedad de la información.

1. Introducción

Continuamente leemos y escuchamos que la sociedad actual no se parece a la del siglo pasado, que todos debemos adaptarnos a los nuevos tiempos, que el mundo está cambiando a un ritmo vertiginoso… y frases similares. Esto es totalmente cierto, lo es hoy y también lo fue para los ilustrados del XVII, para los románticos del XIX o para los parisinos de principios del siglo XX. Parece, pues, que de nuevo —como dijo Benedetti— «cuando creíamos que teníamos todas las respuestas, de pronto, nos cambiaron las preguntas». Otra vez andamos tras la solución a nuevos problemas y renovados retos.

No voy a repetir aquí todas las afirmaciones anteriores, ni a negar que los cambios producidos en los albores del siglo XXI no tienen parangón con otros cambios vividos por otras sociedades y colectivos. No obstante, me interesa destacar que la sociedad en la que vivieron y se formaron los docentes que ejercen actualmente es muy distinta a la actual, que la formación que recibieron guarda relación con un sistema económico, político y social distinto al de ahora y que cuestiones como el concepto de autoridad o de educación carecían del enfoque actual.

Por ello, es necesario introducir nuevas formas y vías de asesoramiento y formación, no solo porque las consideramos más acordes con la sociedad actual, sino porque consideramos que es más fácil enseñar y transmitir algo que se ha vivido y experimentado en primera persona que algo impuesto. Desde el convencimiento de que el aprendizaje se produce cuando hay interacción, en el centro de profesores y recursos de Ceuta abogamos por un nuevo modelo de formación del profesorado: el **modelo dialógico**.

Así pues, si los docentes viven un proceso formativo integral, basado no solo en la adquisición de información y conocimiento a través de los cauces tradicionales, sino también a través de contextos no formales e informales (la misma idea que intentan fomentar los reales decretos de desarrollo de la Ley Orgánica de Educación, de 3 de mayo de 2006), estarán en disposición de transformar sus aulas en espacios de aprendizaje donde primen el diálogo, las interacciones, el uso de variadas fuentes documentales para promover y generar conocimiento y juicio crítico, etc.

En medio de esta situación observamos cómo los medios de comunicación cada vez son más conscientes de su responsabilidad en y para la sociedad, como agentes formadores y también como vehículo de información que da paso al conocimiento. La sociedad de la información y del conocimiento se erige en recurso, modelo y fuente de formación a lo largo de toda la vida. Contamos, pues, con los medios de comunicación como «aliados» en la formación del profesorado.

El papel que los medios de comunicación han jugado en la concienciación del profesorado respecto al conocimiento, la consideración y la valoración que tiene la sociedad ceutí sobre las lenguas ha sido importantísimo. La trayectoria que ha seguido la enseñanza del español como segunda lengua (EL2) en Ceuta está muy ligada a la difusión mediática de la información.

Los titulares de la prensa local durante los trece años que ha durado la «lucha» por el reconocimiento de una nueva forma de abordar la enseñanza de la lengua española, muestran cómo los periodistas han ido interiorizando información y a la vez generando conocimiento en la masa social, con lo que se ha llevado a cabo exitosamente un proceso de retroalimentación formativa, consciente o inconsciente.

2. Objetivos

Con este trabajo pretendo mostrar que en la sociedad de la información y la comunicación (SIC) podemos encontrar las claves del proceso formativo de los docentes en los denominados contextos no formales e informales. Si los medios se sienten agentes formadores a través de la difusión de información que deviene en conocimiento y concienciación, entonces se promoverá la formación del profesorado. Igualmente, pretendo mostrar cómo los cambios de actitud del profesorado y, consecuentemente, de las Administraciones educativas son muy lentos, necesariamente lentos. La historia del EL2 en Ceuta (1997-2010) puede ser un buen ejemplo de ello. Asimismo, justificar el motivo por el que el centro de profesores y recursos de Ceuta ha realizado una apuesta decidida por la formación dialógica del profesorado y, por último, mostrar el proceso en el que está inmerso nuestro CPR, en el que intentamos «vivir» lo que queremos que vivan los docentes en los centros educativos, para conseguir una formación inclusiva y equitativa, para todos, entre todos.

3. Caminando hacia la formación dialógica del profesorado

Si nuestra sociedad ha cambiado, y con ella los requerimientos escolares, no tiene mucho sentido que la formación del profesorado siga basándose únicamente en elementos formales unidireccionales —cursos, jornadas— carentes de intercambios comunicativos generadores de aprendizajes que redunden en la mejora del éxito escolar.

La primera medida que hemos tomado en la planificación de la formación del profesorado ceutí es la de ir reduciendo las modalidades menos participativas —cursos y jornadas, como hemos mencionado— para revalorizar los seminarios, grupos de trabajo y proyectos de formación en centros. Asimismo, numerosos grupos de trabajo (fundamentalmente los relacionados con el desarrollo de la competencia comunicativa y con los programas de refuerzo y apoyo escolar) han contado este año con una fase formativa impartida por las propias asesoras del ámbito correspondiente, propiciándose así un espacio de debate y de diálogo inimaginable hace unos años. Solo con este pequeño detalle, tanto la imagen de las asesoras y asesores como el reconocimiento de nuestro trabajo se han visto mejorados.

Pese a todo, desde el pasado curso escolar, en las reuniones que mantiene el equipo pedagógico del CPR de Ceuta siempre sale a colación la necesidad de dar un paso más. Desconocíamos el motivo, pero notábamos que la formación era mejorable y a menudo nos hacíamos preguntas como las siguientes:

- ¿Qué rumbo debe, a nuestro entender, llevar la formación del profesorado?
- ¿Qué actuaciones podríamos llevar a cabo para hacer más exitosa la formación, implicar a la sociedad en general y aumentar los resultados académicos del alumnado?

- ¿Por qué la formación actual no está redundando en una disminución del fracaso escolar?
- ¿Por qué tenemos la sensación de que cada vez que un grupo de docentes se propone reflexionar y trabajar sobre un aspecto educativo concreto parte de cero?
- ¿No resulta un tanto incongruente pedir un cambio de modelo al profesorado y ofrecer «más de lo mismo» en su formación?

Para estas cuestiones no hemos encontrado respuestas concretas —tal vez no las haya, o no sean tan concretas como desearíamos—, pero consideramos que la clave puede estar en el diálogo, en las interacciones, en la escucha activa… en definitiva, en el modelo de aprendizaje dialógico, tan aplicable a la formación del alumnado como a la del profesorado.

3.1. ¿Qué entendemos por formación dialógica?

Antes de definir lo que entendemos por «formación dialógica», recurriremos a un concepto más general en el que enmarcarla, el de la sociedad dialógica.

Las **sociedades dialógicas** son aquellas basadas y fundamentadas en el diálogo como elemento sobre el que construir conocimiento, relaciones humanas y sociales… En efecto, «las transformaciones más recientes de la sociedad, el crecimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, los procesos de globalización y las realidades cada vez más plurales en que vivimos están aumentando la necesidad y la búsqueda de diálogo. Los cambios sociales dialógicos requieren que la escuela también adopte alternativas basadas en el diálogo entre las personas que conviven en ella» (Elboj et al., 2002, pág. 25).

Adoptar esta perspectiva dialógica para su puesta en práctica en el terreno formativo no resulta descabellado, pues ha habido otros movimientos sociales que han dado un giro dialógico: es el caso del feminismo dialógico (Puigvert, 2001 y Puigvert y Redondo, 2005) que cobra importancia dentro de este marco conceptual al hacer visibles las voces de todas las mujeres —no solo de las letradas, instruidas o expertas— en un diálogo basado en la fuerza de la argumentación, no en la persona que argumenta. Lo mismo podría decirse de la formación del profesorado, que debe abrirse a quienes tienen mucho que aportar pero que no pertenecen al ámbito académico.

Mediante la «**formación dialógica**» se produce el aprendizaje, pero un aprendizaje basado en la escucha, en la participación, en el diálogo igualitario, en la interacción con todos los agentes que tienen algo que decir en la educación de las niñas y los niños. El aprendizaje dialógico (Elboj *et al.*, 2002, págs. 91-107) se fundamenta en un transformación de los aprendizajes en consonancia con el giro dialógico de la sociedad.

Desde este enfoque comunicativo, podemos afirmar que la concepción dialógica plantea que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones entre personas, pues «es a través del diálogo con las personas "no expertas" como es posible el desarrollo de teorías más inclusivas y científicas» (Aubert *et al.*, 2008, pág. 31). En la actualidad, debido a la denominada «desmonopolización del conocimiento experto» (Beck, Giddens y Lash, 1997), todos los sectores participan en la formación, desde la diversidad, en un plano de igualdad. Ya no existe un único modelo, una única referencia a la que seguir ciegamente; de hecho, la sociedad de la información y la comunicación trata de hacer accesible a todos el conocimiento —el ejemplo de la persona que va al médico para contrastar opiniones o para corroborar algo que ha leído en Internet sobre su enfermedad es cada vez más común—.

En las aulas, como en los centros de profesorado, está ocurriendo algo parecido. Hacíamos referencia anteriormente al progresivo desarrollo de grupos de trabajo en lugar de cursos o jornadas debido a su unidireccionalidad, pero también porque la educación, en general, está dejando de ser abordada por «expertas» y «expertos» para ser definida por los intercambios comunicativos y el consenso —los procesos de intervención sociocomunitaria o de comunidades de aprendizaje constituyen una buena muestra de ello—[1]. Es un cambio lento, ha de ser lento, si queremos que se afiance y dé buenos resultados.

3.2. Agentes y contextos formativos

En consonancia con lo anterior, las asesoras y asesores técnicos docentes debemos encauzar y guiar la formación a través de la interacción, del diálogo entre iguales y de la apertura a otros miembros de la comunidad para poder enriquecernos y generar un conocimiento acorde con las demandas sociales actuales. «El asesoramiento se concibe así como un espacio de encuentro donde poder dialogar y compartir inquietudes» (Ventura, 2008: 5), a lo que habría que añadir: «y aumentar el conocimiento».

Esta es la perspectiva asesora que pretendemos fomentar en el centro de profesores y recursos de Ceuta, donde intentamos ejercer nuestra labor desde un enfoque comunicativo de profundización profesional y, a la vez, de compromiso social y comunitario, ya que consideramos que tenemos una gran responsabilidad no solo con el profesorado. sino con la sociedad.

En el CPR de Ceuta estamos sumergidos en un proceso de constante renovación, retroalimentación y enriquecimiento profesional y personal basado en las interacciones. Hemos iniciado el camino hacia el trabajo fundamentado en el aprendizaje dialógico, acorde con la sociedad de la información y la comunicación.

1. Para una aproximación a ambos procesos en Ceuta, véase Testa (2010), un buen ejemplo de recurso de formación del profesorado en contextos informales y de cómo los medios de comunicación informan, forman y generan conocimiento.

La clave de haber elegido esta utopía para caminar tal vez se encuentre en que nuestro gran esfuerzo ha sido haber reflexionado sobre nuestro papel como generadores de espacios y situaciones de diálogo, con una actitud de escucha activa. Eso nos ha permitido ver y conocer las fortalezas y debilidades del profesorado y planificar su formación.

Intentamos fomentar en el profesorado todo tipo de interacciones, bajo el sueño de «conseguir una formación entre todos y todas, para todos y todas» (Navarro, 2010); una formación de carácter equitativo e inclusivo, en la que los medios de comunicación juegan un importantísimo papel.

Si los contextos de aprendizaje se han expandido y globalizado, y puede afirmarse que una persona está continuamente expuesta a situaciones que aumentan su aprendizaje, del mismo modo se ha ampliado el círculo de los agentes formadores. Como decíamos anteriormente, se ha «desmonopolizado» el conocimiento experto y ahora es tan válido un curso como una tertulia pedagógica en la que intervienen asesoras y asesores, docentes, periodistas…

3.3. Medios de comunicación, medios de formación

Los medios de comunicación tienen un fuerte compromiso contraído con la sociedad y una gran responsabilidad que queremos y debemos compartir. Pese a que existen diversas teorías sobre el papel que deben desempeñar los medios, desde el CPR de Ceuta apostamos por considerarlos «aliados» en la información y en la formación y, por ende, generadores de conocimiento en el profesorado que repercute, a su vez, en la información, la formación y el conocimiento de las niñas y niños que acuden a la escuela.

Los medios de comunicación poseen en común con el colectivo docente tres características fundamentales:

- Ambos basan su actividad en el deseo y el deber de informar al auditorio (ya sean lectores, oyentes, televidentes o alumnado) para que este procese la información y tenga acceso al conocimiento.
- Ambos poseen una gran responsabilidad social, estén de acuerdo con ello o no, la fomenten y promuevan conscientemente o no, la acepten o no. Por el mero hecho de seleccionar un tipo de información u otra, tanto periodistas como docentes se posicionan socialmente, se comprometen con una visión u otra de la realidad y ayudan a la formación generando un pensamiento crítico.
- La docencia y el periodismo son —como otras profesiones denominadas «vocacionales»— ocupaciones a jornada completa. Como decía Tomás Eloy Martínez. «no es algo que uno se pone encima a la hora de ir al trabajo. Es algo que duerme con nosotros, que respira y ama con nuestras mismas vísceras y nuestros mismos sentimientos»[2].

Además de recoger estas consideraciones y de observar que la realidad «invita a relevar la función social de los periodistas [léase también docentes] como facilitadores y promotores de conocimientos y de relatos de actualidad que puedan ser incorporados a procesos de sentido, racionales y personales o no» (Raigón, 1998, pág. 2), hemos de recordar que ya el Informe Delors apunta a la sociedad de la información y la comunicación como marco en el que desarrollar la formación continua del personal docente (Delors, 1996, pág. 40).

Los medios de comunicación otorgan, además, unas posibilidades estupendas para recrear conceptos y significados, unos espacios de reflexión individual que se enriquecen con otras individualidades conformando una actitud más crítica, propiciando cambios del que surgen voces constructivas para la escuela. Como

2. Martínez, T. E., «Defensa de la utopía», Taller «Situaciones de crisis en medios impresos», Santa Fe de Bogotá, 11-15 de marzo de 1996.

mencioné anteriormente, los cambios, las transformaciones, son muy lentos, y es la información reiterada sobre un tema, con sus perspectivas, ángulos y prismas distintos, la que va transformando el pensamiento docente hasta llegar al cambio educativo. Una ley no basta para cambiar la escuela. Los cambios en educación, como en otros ámbitos, necesitan de personas que los lleven a cabo y esto no puede suceder si la profesora o el profesor no siente la necesidad de cambiar (algo a lo que podemos contribuir gracias a la ayuda de las nuevas tecnologías y los medios de comunicación). En estimular esa necesidad de cambio tienen mucho que decir los medios, que tiene la preciosa misión de «revelar los abismos y las luces más secretos del hombre, agitar las aguas, estimular la imaginación, provocar el cambio, luchar sin sosiego para que las perezas y los conformismos que adormecen la inteligencia sean derribados» (Eloy Martínez, 1996).

Por otro lado, si conseguimos llegar a través de los medios de comunicación a toda la ciudadanía, será la propia sociedad la que, con el conocimiento, demande nuevas formas de actuar en educación. Este ha sido el objetivo que ha guiado una serie de actuaciones llevadas a cabo por primera vez durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010:

- Realización de «**desayunos de trabajo**» (en general, previos a otra actividad como ruedas de prensa o presentación de actividades). En ellos se ofrece a los periodistas que asisten un amplio dossier con información sobre la actividad que estamos desarrollando, ponentes, cómo se ha llevado a cabo la actividad en otras comunidades, etc.
- Convocatoria de **ruedas de prensa** para dar a conocer nuestro plan anual de formación, para ofrecer a los medios la posibilidad de entrevistar a los ponentes…
- Envío de **notas de prensa** con nuestras actividades. Hace unos cursos solo enviábamos los programas de nuestras actividades, pero ahora, mediante la difusión de notas de prensa, hemos comprobado que

la información se adecua más a la realidad y que se utiliza una terminología más específica y adaptada al ámbito docente (con la consiguiente mejora no solo de la información, sino de la formación del profesorado).

- Elaboración de **artículos de opinión** sobre temas educativos de actualidad (intervención sociocomunitaria, comunidades de aprendizaje, educación inclusiva…) y envío a los diarios digitales y prensa escrita.
- Creación de un servidor **ftp**. Mediante una contraseña, los periodistas pueden acceder a nuestro *file transfer protocol* (creado este curso) y encontrar fotografías, vídeos de nuestras actividades, las notas de prensa y artículos de opinión elaborados por el CPR y cuanta información consideramos oportuno difundir. Esta es una herramienta de ayuda a los medios, que cuentan con recursos televisivos y material visual de apoyo informativo.

Finalmente, me parece interesante remarcar que las nuevas tecnologías y los medios están generando un nuevo modelo de «autoridad» acorde con una sociedad democrática, basado más en qué se hace y se sabe hacer con el conocimiento que en el conocimiento en sí (al que cada vez más, afortunadamente, podemos acceder). Así pues, gracias al acercamiento de la figura del docente a los medios, las profesoras y profesores ganan en prestigio y autoridad —concepto tan de moda en los últimos tiempos—, entendiendo por esta no un estatus que *per se* posee una persona, sino un reconocimiento que la sociedad otorga a la figura docente por su manera de trabajar, por su compromiso y, finalmente, por los resultados que consigue, en forma de ciudadanas y ciudadanos críticos y comprometidos con el mundo que les rodea.

4. La enseñanza del español como segunda lengua (EL2) en Ceuta: ejemplo de itinerario formativo integral

4.1. «Historia del español como segunda lengua en Ceuta» y la enseñanza del EL2 en contextos formales

Como ejemplo de formación integral para el profesorado, fundamentada no solo en las actividades propias de los contextos formales sino también de los no formales e informales, propongo hacer un recorrido por lo que podría denominarse «*La historia del español como segunda lengua en Ceuta*».

Ceuta es una ciudad peculiar y llena de contrastes en la que cohabitan ciudadanas y ciudadanos pertenecientes «en número significativo» a cuatro culturas: la occidental-cristiana, la árabe-musulmana, la hindú y la hebrea. Como en todas las ciudades españolas, el castellano es la lengua oficial de la ciudad autónoma, si bien el 70 por ciento del alumnado que estudia en centros educativos de titularidad pública no posee esta lengua como código familiar de intercambio comunicativo, dándose una situación que se denomina de «doble diglosia» del árabe ceutí respecto al castellano y al árabe *fusha* (Rivera, 2009). Por otra parte, la tasa de fracaso escolar que posee la ciudad es la más alta de España y los datos de la Evaluación General de Diagnóstico (realizada por vez primera en nuestra ciudad el pasado curso 2008/1009) muestran serias deficiencias en la adquisición y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística por parte del alumnado ceutí.

Fruto de la *cohabitación* mencionada y de la ausencia de dinámicas sociales basadas en la interculturalidad, el enfoque metodológico que ha tenido la enseñanza de la lengua española en Ceuta —donde no existen aulas de enlace, ATAL o similares—, apenas ha diferido del que se tiene en aulas donde el cien por cien del alumnado posee el castellano como lengua materna.

No obstante, el centro de profesores y recursos de Ceuta ha apostado desde 1997 por la inclusión educativa y por la utilización de una metodología de enseñanza-aprendizaje basada en los métodos de enseñanza de español como segunda lengua, pues nuestro compromiso con la sociedad hacía que no pudiéramos permanecer impasibles ante esta situación, que podríamos denominar de «discriminación lingüística».

En un principio, las actividades organizadas por el CPR —y difundidas en los medios de comunicación locales— iban encaminadas hacia el desarrollo del lenguaje oral, hacia un enfoque comunicativo de las lenguas, hacia «otras formas de enseñar lengua», pero no se hacía referencia abiertamente —tal vez por motivos políticos— a la expresión «enseñanza del español como segunda lengua», ni siquiera a la lengua materna de la mayoría de las niñas y niños. Los cursos que organizaba el CPR tenían los siguientes títulos: «Nuevos enfoques en la enseñanza escolar», «Enseñanza del español a alumnos de otras lenguas maternas», «Jornadas sobre lenguaje oral», etc.

Posteriormente, vimos la necesidad de ofrecer al profesorado unas herramientas idiomáticas básicas para que fuera menos traumático el acceso al currículum del alumnado con carencias en el uso del castellano, además de ofrecer un enfoque afectivo del aprendizaje del árabe ceutí. Los medios de comunicación, como la sociedad ceutí no árabe-musulmana, no tenían aún muy claro qué hablaban sus vecinos. Titulares como «El CPR dedica un curso al dialecto árabe que se habla en Ceuta» convivían con «Ocupadas todas las plazas para el curso sobre Daríya». La formación, pues, iba en dos sentidos: unos conocimientos mínimos de árabe ceutí y la profundización en metodología de EL2.

Durante los años 1997-2008 se fueron desarrollando —sobre todo en la educación primaria— programas enfocados hacia la enseñanza del español como L2, pero fue a partir de la organización de las **I Jornadas de**

Español como Nueva Lengua en Ceuta cuando cambió la situación. Desde mayo de 2008 la implicación de los medios de comunicación —no solo locales, sino nacionales— aumentó, al «socializarse» y «politizarse» una actividad formativa que fue mal entendida. ¿Por qué? Según los que criticaron estas jornadas, por «el hecho de que unas jornadas califiquen y presenten al español o castellano como "lengua nueva" en Ceuta. Suena esto [*sic*] mal y raro, suena como si el habla mayoritaria y oficial en la ciudad "caballa" fuera un idioma recien [*sic*] importado o llegado, como si los más de 500 años de españolidad se hubieran esfumado, borrado o desaparecido. Habría que ver si para los "cabezas pensantes" de tales jornadas, el árabe es el "viejo, autóctono y pluscentenario […] idioma" de Ceuta y el español, una "minoritaria, ajena, importada, reciente, novedosa y extranjera habla". Porque de lo contrario, no se entiende esa calificación de "lengua nueva" presentada en esas jornadas»[3]. Como puede observarse por la vehemencia de estas palabras, en nuestra ciudad existen aún temas «intocables», asuntos que hacen aflorar unos sentimientos que nos muestran el largo camino que nos queda por recorrer. Afortunadamente, cada vez somos más las y los que sumamos esfuerzos para no desfallecer en el tránsito hacia espacios de diálogo, inclusión e intercomprensión.

Tras las polémicas jornadas, que tuvieron una amplia cobertura mediática y disfrutaron de un espacio propio en los diarios locales durante el tiempo que duraron, parece que el profesorado ya no se alarma al oír expresiones como «español como segunda o nueva lengua». Como causa de ello podemos apuntar el hecho de recibir una gran cantidad de información y que esta se viera reforzada unos meses después con el anuncio por parte del Ministerio de Educación de una orden[4] que promueve la enseñanza del EL2 en ciertos contextos.

3. Tomado del post Mayo en Ceuta y sus «cruces», en http://ricosorgob.blogspot.com. Para una visión opuesta de esta cuestión, véase la entrada El español como nueva lengua, en http://africapuente.wordpress.com/2009/01/31/el-espanol-como-nueva-lengua.

4. La Orden Ministerial EDU 849/2010, de 18 de marzo de 2010, por la que se regula la ordenación de la educación del alumnado con necesidad de apoyo educativo y se regulan los servicios de orientación educativa en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación, en las ciudades de Ceuta y Melilla, indica en su artículo 43 lo siguiente: «el alumnado cuya lengua materna no sea la lengua castellana […] recibirá una atención educativa específica […] y se realizará de acuerdo con la metodología propia del aprendizaje y la enseñanza de una segunda lengua».

Por lo tanto, en este caso la labor de información y concienciación —pretendida o no— de los medios de comunicación ha sido crucial para cimentar la futura formación docente en un ámbito tan importante y, a la vez, comprometido.

Finalizadas las jornadas, la polémica y los debates, se produjo un cambio en la actitud de parte del profesorado, que vio fortalecida su labor y que comenzó a desarrollar proyectos de formación en centros como este del CEIP Reina Sofía, titulado «Hablar, leer y escribir para algo real». Entre sus objetivos destacan «el aprendizaje funcional y comunicativo del castellano» o la «adquisición del español como segunda lengua».

Figura 1. Cartel del PFC «Hablar, leer y escribir para algo real».

4.2. La historia del EL2 en imágenes

4.2.1. Inicios (1997-2008)

EDUCACION ● SE IMPARTIRAN DOS NUEVOS SEMINARIOS HASTA FINAL DE AÑO SOBRE ESTA DIDACTICA

El CPR desarrolla cursos desde el 97 sobre nuevos enfoques en la enseñanza escolar

Debido a la alta demanda de material pedagógico por parte del profesorado

Prosigue la inscripción para el curso de didáctica en el Centro de Profesores y Recursos

Versará sobre el lenguaje oral, escrito y matemático desde un enfoque comunicativo

Inauguradas las IV Jornadas sobre lenguaje

6 / EL PUEBLO DE CEUTA — ACTUALIDAD

Se realizará en la Facultad de Educación y Humanidades

A debate, la enseñanza del español como segunda lengua

12 / EL PUEBLO DE CE

Inquietud, y metodología especial para enseñar el español

El CPR convoca un curso de enseñanza de español para docentes y alumnos

CEUTA / L.P.

ACTUALIDAD

Comenzará el 5 de febrero

El CPR dedica un curso al dialecto árabe que se habla en Ceuta

MINISTERIO DE EDUCACION · CULTURA
CENTRO DE PROFESORES · RECURSOS
CEUTA

MARTES, 5 DE FEBRERO DE 2002 — ACTUALIDAD

En espera se han quedado más de 60 personas

Ocupadas todas las plazas para el curso sobre Daríya

El Faro UNIVERSITARIO

SUPLEMENTO MENSUAL REALIZADO POR LA FACULTAD DE EDUCACION Y HUMANIDADES DE CEUTA. Número: 4

El español, una segunda lengua

Los estudiantes universitarios analizan en esta nueva entrega de 'El Faro Universitario' asuntos de importancia para la Facultad como la reciente clausura del curso sobre la enseñanza del español como segunda lengua, valorando todo lo que se dijo en aquel seminario.
Tampoco, como viene siendo norma habitual, se pasa de largo la polémica creada por el imperio de la LOU, en un artículo de opinión, curioso y extenso, en el que se cuestiona todo lo relacionado con la polémica norma educativa.
Así las cosas, en estas cuatro páginas correspondientes al mes de febrero se tocan asuntos candentes, dejando un hueco a la reminiscencia, de la mano del reggae, así como a la relación de actividades del mes como parte del tablón informativo que presentan los estudiantes caballas.

4.2.2. I Jornadas de español como nueva lengua en Ceuta

El “polémico” cartel

POR EL REBELLIN

El español como “nueva lengua” en Ceuta

Consciente o inconscientemente en los últimos años Ceuta y Melilla han sufrido una serie de ofensas preocupantes respecto a su nacionalidad. Por ello, no es de extrañar que en cuanto ocurre algún tipo de acontecimiento que ataca o daña directa o indirectamente la deteriorada imagen de una de estas ciudadanos es de extrañar la incomodidad y la molestia que ha causado la promoción de un curso cuya rectificación ni va a ser contemplada ni va a tener lugar, lo que evidencia la escasa pulcritud de los responsables, y lo cual crispa el ambiente aún más.

Lo importante de este tipo de situaciones es que, paulatinamente, el pueblo muestra que no va a tolerar más

EL MEMORIAL ESTUDIANTIL

Hugo de Lara

Otra afrenta más

Profesores remiten 725 firmas contra el curso sobre el español como nueva lengua

Las han remitido tanto a la Ciudad como al MEC para mostrar la indignación existente en el profesorado por la elección de dichas jornadas y exigen una explicación

4.2.3. Contextos no formales e informales: otra manera de aprender

Puesto que hablamos desde el prisma de la sociedad de la información y el conocimiento, me aventuro a realizar el siguiente paralelismo entre la formación del profesorado y la *web*.

Si solo utilizamos la ayuda que nos proporcionan los medios de comunicación como herramientas para la difusión de actividades —como medios de información—, nos quedamos en lo que podríamos denominar «**formación 1.0**». En la formación del profesorado no podemos quedarnos ahí; estamos dando el salto a la «formación 2.0» y avanzando en la etapa de las interacciones —necesaria, enriquecedora y positiva—, pero no podemos estancarnos en ella. La «**formación 2.0**» no toma el poder y no goza de la fortaleza suficiente para pensar que sus aportaciones son válidas si están bien argumentadas y fundamentadas. Por lo tanto, es necesario avanzar hacia la «**formación 3.0**», la que utiliza a los medios como herramientas e interactúa con ellos, pero también tiene muy en cuenta sus aportaciones como miembros activos e influyentes en la sociedad, unas aportaciones basadas en el debate dialógico que da paso al aprendizaje dialógico del profesorado.

El éxito escolar es tarea de todos, pues vivimos en una *sociedad educativa* (Delors, 1996, pág. 17), por eso utilizamos todos los recursos para la formación. Puesto que la formación que nos compete es la del profesorado, acudimos a la educación a lo largo de la vida en el sentido en que la concibe la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI: «para conciliar la competencia que estimula, la cooperación que fortalece y la solidaridad que une» (Delors, 1996, pág. 14).

4.3. Reflexión final

Puesto que nos encaminamos hacia el «**modelo dialógico de formación del profesorado**», hemos de estar preparados también para el cambio conceptual y actitudinal que este conlleva. Así pues, las actividades formativas habrán de implicar una «formación para todos y todas, entre todos y todas», no solo para el profesorado. Además, los cauces de formación no serán solo los tradicionales (formación en centros, cursos presenciales y/o *on-line*, etc.), sino que toda la sociedad tendrá que poner de su parte en este proceso. Igual que está científicamente demostrado que un alumno aprende mucho más trabajando con personas diferentes a él, en grupos interactivos, de la misma manera el profesorado aprenderá mucho más si vive el proceso formativo desde este punto de vista.

Queda claro que «nada está definitivamente escrito, pero los tiempos de cambios obligados ante la seria crisis del modelo educativo desarrollado juegan a favor y obligan a una tarea corresponsable»(Flecha y Luengo, 2008, pág. 32). Así como el fracaso escolar es un síntoma de fracaso social, el éxito escolar lo es de una sociedad responsable y comprometida.

Estamos intentando en nuestro CPR aplicar el enfoque comunicativo-dialógico tanto a la planificación de la formación como a la formación misma, con la participación de todos los agentes —aquí se incluyen de manera especial los medios de comunicación— y todos los contextos formativos. Todo ello con el fin último de llevar a cabo lo que podríamos denominar «**acciones formativas de éxito**» (Navarro, 2010). Puesto que está demostrado por la comunidad científica internacional que existen prácticas y actuaciones educativas de éxito, consideramos muy necesario que tanto el profesorado como los asesores y asesoras de formación «vivamos» el proceso dialógico para enriquecernos con las interacciones, para compartir y construir buenas

prácticas docentes que a medio plazo reviertan en el alumnado y, consecuentemente, en la mejora de los resultados académicos.

Por último, una reflexión: estas ideas que hoy compartimos, las investigaciones y conclusiones que estamos dando a conocer en este Congreso Nacional de Formación del Profesorado, ¿dónde se difundirán?, ¿llegarán las conclusiones a las aulas?, ¿el CD en el que se recogerán las actas, lo leerán las profesoras y profesores?, ¿leerá una madre, un periodista, un voluntario, este artículo? Si estuviéramos hablando de salud seguro que las conclusiones más relevantes de este congreso saldrían a la luz pública. ¿Es una campaña de salud o de tráfico más importante que una sobre educación? ¿Por qué? Reivindicamos la nueva autoridad del profesorado del siglo XXI, la educación inclusiva en la que todas y todos tenemos mucho que decir. Sin embargo, aún me pregunto el motivo por el que en cualquier magacín televisivo que se precie hay una sección dedica a la salud, donde los oyentes o televidentes pueden realizar consultas personalizadas y no ocurre lo mismo con la educación.

5. Conclusiones

Transitar del modelo tradicional de formación del profesorado al «modelo formativo dialógico» es un proceso lento —como lo ha sido y lo sigue siendo, en nuestra ciudad, el tratamiento de la diversidad lingüística—. No se trata, como he mostrado, de modificar nuestras prácticas formativas tradicionales, sino de abrirlas a todos, haciéndoles partícipes de la formación. Si en un proceso de formación basado en el aprendizaje dialógico participan padres, madres, docentes, asesores y asesoras, medios de comunicación…, nos resultará más fácil llegar a nuestra meta: la mejora de los resultados académicos del alumnado, de la que dependerá su incorporación exitosa al mercado laboral y su participación activa en la sociedad.

Con esta manera de actuar, ofreciendo a todos los agentes educativos el papel y el lugar que se merecen, las asesoras y asesores ganamos en autoridad, satisfacción personal y profesional. De todos modos, conviene también señalar que al aumento del reconocimiento de nuestra labor por parte del profesorado se une el rechazo o las suspicacias de una parte de los docentes, fundamentalmente de los que no conocen nuestra labor y aún consideran que la familia actúa (o debe actuar) por un lado, la sociedad por otro y la escuela por otro.

Es necesario transitar hacia lo que he denominado «formación 3.0» y utilizar los medios de comunicación para hacerlos partícipes de la formación desde un diálogo igualitario. Es necesario hacer ver a los medios que son influyentes, para contagiarles un entusiasmo e interés que será fundamental en la etapa de concienciación del profesorado y las familias. Por lo tanto, hay que «rentabilizar» la función social de los medios siguiendo la idea de que tienen mucho que aportar, que son necesarios no solo como informadores, sino como formadores, como generadores de intereses, interrogantes, curiosidad y ganas de profundizar sobre un determinado aspecto. «Los medios de comunicación y sus profesionales pueden contribuir con sus medios y su experiencia al desarrollo de esta propuesta […] promoviendo la formación del profesores, editando cuadernos especiales en periódicos, programando tiempos de radio y televisión y sitios de Internet» (Raigón, 1998, pág. 6).

En el CPR de Ceuta hemos iniciado un camino que no es sencillo, pero que nos enriquece cada día. Las teorías y conceptos que han aparecido en este artículo los aplicamos internamente porque consideramos que no podemos abordar la formación ofreciendo recetas cuyos resultados no conocemos. En nuestro equipo de trabajo intentamos caminar por el sendero del aprendizaje dialógico para conseguir una formación integral y de calidad que llegue a toda la sociedad —que no se quede en los apuntes de un curso o en las dotes comunicativas y persuasivas de un ponente—, con el sueño de que todos nuestros esfuerzos, nuestras lecturas, nuestros debates y nuestras ilusiones reviertan en todos los niños y niñas.

La utopía de conseguir nuestro sueño de una formación integral con calidad es la que nos guía, la que a veces nos desanima, la que nos enriquece, la que nos enfurece y da fuerzas para seguir soñando y luchando por nuestros sueños. «Una utopía, pensarán, pero una utopía necesaria, una utopía esencial para salir del peligroso ciclo alimentado por el cinismo o la resignación» (Delors, 1996, pág. 18).

En el largo camino que nos queda por recorrer no podemos ni queremos estar solos. Es necesario que compartamos un sueño común que nos haga trabajar para que las niñas y niños ceutíes alcancen los máximos niveles educativos con calidad, para que sean ciudadanas y ciudadanos críticos, comprometidos y solidarios.

Red de centros escolares de prensa escolar «Escuela de Papel»

Alejandro Dolz García

Resumen:

Treinta centros de infantil y primaria de Cuenca tienen el periódico escolar como eje transversal al currículum y como seña de identidad del centro durante ocho años. De esta red se derivan experiencias como «Escuela de Papel», «La senda de las palabras», creación de materiales didácticos y formación al profesorado participante.

Palabras clave:

competencias digitales, competencias lingüísticas, investigación, convivencia, trabajo en grupo, lectura, escritura, comunidad educativa, cultura de centro.

1. Introducción

Desde antiguo el hombre ha mostrado un insaciable apetito de conocer, interpretar y aprender la realidad por medio de las imágenes (que la suplantan y/o la imitan). Hoy comprobamos a diario cómo lo visual se impone como sistema más habitual de comunicación. Se ha elevado así el nivel de iconicidad, se establecen otros códigos y se van perdiendo las necesarias capacidades de asimilar y comprender la información en su sentido más global. La ***videosfera*** está ganando terreno a la ***logosfera*** (al orden verbal) y a la ***grafoesfera*** (el conocimiento escrito). Sin duda, el reto será saber conjugar todo el potencial que cada medio de expresión aporta, ya que en este contexto está naciendo un nuevo lector y una nueva forma de desarrollar la escritura.

La información ya no está en poder de nadie. Se ha democratizado su uso. Es un logro de la nueva sociedad del conocimiento pero, a la vez, supone la exigencia de formar mejor a nuestros alumnos para que sean sujetos activos, críticos, comprometidos y reflexivos. Hoy, una de las quejas más generalizada es la falta de hábito de lectura, la escasa producción escrita por parte de los más jóvenes y la dificultad que tienen de expresar su propio pensamiento. La prensa escolar puede ser un buen antídoto ante esta situación porque utiliza todos los recursos expresivos disponibles, una gran diversidad de herramientas y además lo hace de la manera más amable posible, sacando su mejor parte educativa y poniéndola al servicio del desarrollo del niño.

Es por ello que esta red de centros nace de la necesidad de trabajar la competencia lingüística a través de la metodología de proyectos de trabajo. La estrategia es crear situaciones comunicativas cercanas a los intereses de los alumnos trabajando, principalmente, la comunicación oral y la escrita, provocando situaciones de aprendizaje y de socialización.

Leer y escribir incluye las habilidades que permiten buscar, recopilar y procesar información y ser competente para comprender, componer y usar distintos tipos de textos escritos. Implica conocer las reglas del funcionamiento del sistema de la lengua y las estrategias para interactuar de manera adecuada[1].

La realización, en los centros escolares, de periódicos y revistas ha sido, desde siempre, una tarea que ha venido a completar el currículum escolar, ya que aglutina todas las disciplinas y las trata desde una perspectiva transversal.

1. López Martínez, J. (2010). Las competencias básicas como lugar de encuentro de todas las áreas y materias del currículo: perspectiva organizativa y curricular, en *La estructura colegiada en los centros educativos: Trabajo coordinado y trabajo en equipo.* IFIIE. MEC.

El periódico escolar aparece en diversos textos legales remarcando desde siempre su existencia e importancia. Por ejemplo, la Ley de Educación Primaria de 1945 ya citaba en su art. 45 la casi obligatoriedad de constituir en los centros grupos de redacción, confección y edición de periódicos escolares. O en el Reglamento de Centros de 1954, en su art. 27, reflejaba orientaciones para incorporar secciones a las publicaciones escolares que vincularan la escuela con el ambiente familiar y social. Posteriormente, la Ley General de Educación de 1970, la reforma del ciclo superior de EGB (donde los considera como objetivos terminales), el anteproyecto de reforma de 1984 y la reforma de 1987 (donde los contempla como medio de introducción en la cultura y la socialización de los niños y niñas), la propia LOGSE (donde ya los trata de forma interdisciplinar con las áreas de lengua, artística y conocimiento del medio), la LOE (donde en sus principios pedagógicos se habla de atender las manifestaciones de la comunicación) o la propia Constitución, que en su art. 20 establece la expresión y la difusión de los pensamientos, ideas, etc., mediante la palabra, el escrito o cualquier otro medio de reproducción, la producción y creación literaria, artística, científica y técnica y el intercambio continuo de información.

Hoy, el currículum está más abierto que nunca, es necesario adaptarlo continuamente y no restringirlo al ámbito meramente escolar, sino situarlo en un escenario donde el aprendizaje se dará a lo largo de toda la vida. Ese aprendizaje no se refiere solo a la formación académica sino que atenderá también a las relaciones interpersonales, a la comunicación, al pensamiento crítico, a la creatividad, a la innovación y la imaginación, etc.

Apostamos, pues, por la importancia del uso de la prensa escolar ya que su riqueza y valor es incuestionable para mejorar la preparación académica y personal de nuestros alumnos además de la trascendencia social que tiene al abrirse a la participación de toda la comunidad educativa.

La prensa escolar siempre ha sido una realidad dentro de la vida organizativa de los centros escolares. Es verdad que tuvo un punto más álgido en los años ochenta, pero hoy todavía quedan escuelas donde la realización del periódico escolar (como vertebración del centro) se mantiene de forma arraigada, convirtiéndose en elemento dinamizador cultural de toda la comunidad educativa y como línea de identidad del propio entorno.

Lo que pretende este proyecto es recuperar la realización de periódicos, apoyar a los ya existentes y crear una dimensión nueva de trabajo, ampliar su horizonte, sus recursos, crear redes compartidas, sumar iniciativas, crear cultura de centro, incorporar el contexto como elemento educador que es, preparar ciudadanos para la sociedad de la información y la comunicación y, en muchos casos, «volver a lo esencial», a lo necesario, a lo indiscutible, a entender que el currículum es un instrumento para la formación, la transformación, para la investigación, la experimentación y para la acción pedagógica, y no al revés.

2. Objetivos que se pretenden

Nos basaremos en tres principios que nos ayudarán a formular los objetivos que pretendemos. En primer lugar el psicológico, que satisface las ansias de investigar e indagar de los alumnos. En segundo lugar el sociológico, que fomenta el trabajo en grupo, la capacidad de diálogo y la actitud para el debate. Y finalmente el didáctico, que parte de lo próximo para entender mejor lo lejano.

Con todo ello conseguiremos una mejora en el conocimiento de nuestros alumnos y un cambio de relación y mayor participación entre profesor/alumno/escuela/entorno. También notaremos un cambio en el desarrollo de su creatividad y un avance en la aceptación de las diferentes capacidades. Mejoraremos el clima de convivencia del centro a través de una mayor maduración y respeto. El progreso en diferentes áreas del currículum sería notable y lo lograríamos a través del diálogo, la investigación, la crítica constructiva, etc.

Estos principios nos llevan a definir nuestra tarea bajo los siguientes parámetros:

- Potenciar y apoyar la prensa escolar existente dentro de los centros educativos de Educación Infantil y Primaria de la provincia de Cuenca para construir cultura de centro.
- Satisfacer las ansias de investigar e indagar de los alumnos diversificando las fuentes de conocimiento y fomentando el trabajo en equipo, la capacidad de diálogo, la actitud para el debate, etc.
- Mejorar el clima de convivencia, relación y comunicación entre alumnado, profesorado, centro y entorno.
- Aportar una estrategia de trabajo para desarrollar diferentes contenidos del plan de lectura de Castilla-La Mancha: la escritura como herramienta de autor, utilización de la biblioteca, lectura y nuevas tecnologías, etc.

3. Descripción de la experiencia

En esta experiencia participan los centros de Educación Infantil y Primaria que lo deseen. Solamente tienen que comprometerse a editar un periódico escolar, no necesariamente de centro; pueden también incorporarse otras iniciativas como boletines informativos, periódicos de aula y/o ciclo, periódicos monográficos relacionados con actividades concretas de centro, periódicos murales, etc. Deben, además, comprometerse a trabajar los medios de comunicación y la integración de las nuevas tecnologías en el currículum.

Por otro lado, se comprometerán también a elaborar materiales para la edición anual de un periódico provincial llamado ***Escuela de Papel*** en sus dos versiones: impreso en papel y *on-line* **(escueladepapel.com).**

Los centros participarán de las actividades de apoyo y complemento que esta experiencia conlleva: visitas, concursos, talleres, rutas didácticas, etc.

Finalmente, se comprometen a participar en jornadas de intercambio de experiencias y de profundización en el desarrollo de la prensa escolar. Los centros recibirán apoyo y asesoramiento continuo para el desarrollo de todas las actividades y tareas: edición, redacción, maquetación, trabajo por proyectos, creación de talleres, etc.

Por lo tanto, la experiencia conlleva los siguientes bloques de trabajo:

- El periódico escolar de centro (actualmente 28 cabeceras).
- El periódico provincial interescolar *Escuela de Papel* (doce números editados) y sus materiales didácticos anexos.
- El periódico provincial *on-line* www.escueladepapel.com
- Actividades paralelas:
  - Edición número 4 de www.lasendadelaspalabras.com
  - Talleres creativos de escritura: *Poesía de Cartón*
- Los encuentros anuales y el asesoramiento: intercambio de ideas, de experiencias, resolución de problemas, aprendizajes…

4. Cómo funciona cada bloque

4.1. Los periódicos escolares de centro

Figura 1. Esquema general de las actividades.

Cada centro participante tiene autonomía para gestionar su propio periódico. Pueden realizar tantos periódicos como sean capaces de editar. Incluyen en ellos las secciones que cada centro determina y lo maquetan según sus preferencias de *software*. Finalmente, construyen un archivo en *pdf* que será el que se imprima en tantos ejemplares como el centro solicite.

Algunas cabeceras de periódicos tienen también su versión on-line. Algunos ejemplos: http://www.crasanjosedecalasanz.com/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=3&Itemid=33;http://centros1.pntic.mec.es/cp.princesa.sofia/salero/sumario.html;http://aceboexpress.blogspot.com/2005/12/seccin-de-valdemeca.html.

Estos periódicos deben estar muy centrados en la propia producción del alumnado y de sus propios intereses. Tienen que ser muy participativos y reflejar la vida interna del centro y de su entorno.

Se distribuyen principalmente entre la comunidad educativa donde está inserto el centro, se intercambian con otros centros del proyecto y centros «amigos» y se envían a medios de comunicación, administraciones, etc.

Existe un profesor/a o equipo docente responsable en cada centro y en constante comunicación con el

grupo control de la experiencia formado por un número concreto de centros junto con el propio centro de profesores.

Centros que tienen periódicos escolares y que participan en el proyecto:

- **Miradas.** CIP Antón Martín. Mira (Cuenca).
- **El Salero.** CIP Princesa Sofía. Minglanilla (Cuenca).
- **Viruta.** CIP Virgen del Rosario. Valera de Abajo (Cuenca).
- **CRA.com.** CRA San José de Calasanz. Palomares del Campo (Cuenca).
- **El periódico escolar.** CRA Los Sauces. Cañamares (Cuenca).
- **Retama.** CRA Retama. Fuente de Pedro Naharro (Cuenca).
- **Mundicra.** CRA Alonso Quijano. Villaescusa de Haro (Cuenca).
- **Gúzquez.** CRA Sierra Jarameña. Villamayor de Santiago (Cuenca).
- **El Pipirigallo.** CRA Los Romerales. Sotos (Cuenca).
- **Las cuatro villas.** CRA Campos de la Alcarria. Huete (Cuenca).
- **3M.** CIP Hermanos Amorós Fernández. Las Mesas (Cuenca).
- **El Cartapacio.** CIP José Montalvo. Horcajo de Santiago (Cuenca).

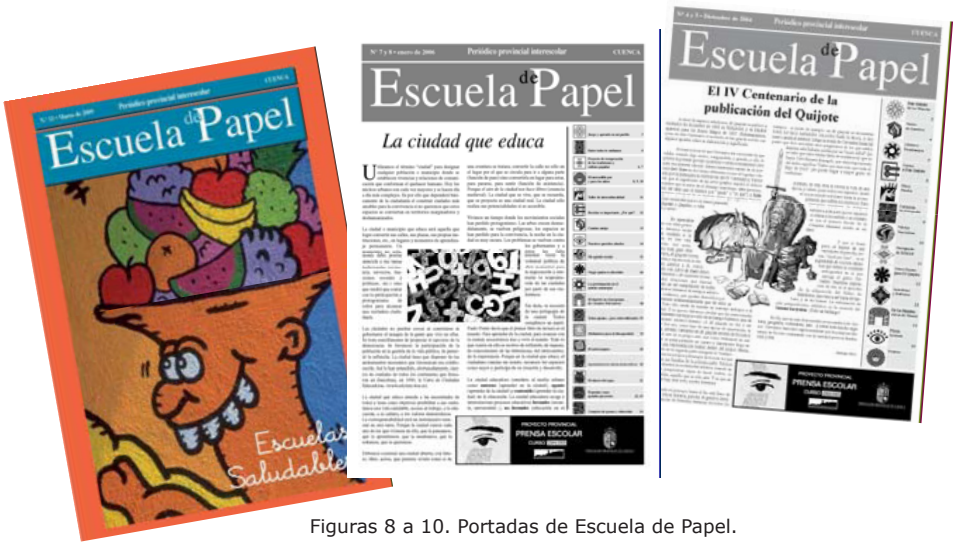
- **Mundimanchuela.** CRA Manchuela. Villalpardo (Cuenca).
- **Ilusión Escolar.** CRA Guadiela. Villaconejos (Cuenca).
- **Acebo Express.** CRA Serranía Alta. Tragacete (Cuenca).
- **Piñas y Piñones.** CRA San Franciso de Asís. Almodóvar del Pinar (Cuenca).
- **Nuestras Cosas.** CIP San Fernando (Cuenca).
- **Los Guachos.** CRA Los Girasoles. Honrubia (Cuenca).
- **Serranía Express.** CRA Serranía Baja. Cardenete (Cuenca).
- **Parabará.** CRIEC. Carboneras (Cuenca).
- **Pluma y Papel.** CIP Luis de Mateo. Casasimarro (Cuenca).
- **Diario Manriqueño.** CRA Jorge Manrique. Alberca de Záncara (Cuenca).
- **El caminante.** CRA Camino Real de Levante. Graja de Iniesta (Cuenca).
- **Al Mundo.** CRA Ojos de Moya. Landete (Cuenca).
- **Vallbona.** CRA Ribera del Júcar. Valverde del Júcar (Cuenca).
- **Olcadia.** CRA Villas de Orozco. Villalba del Rey (Cuenca).

Figuras 2 a 7. Algunas cabeceras de periódicos realizadas en los centros.

4.2. El periódico provincial interescolar Escuela de Papel

Se realiza conjuntamente entre todos los centros que participan en la experiencia; tiene, pues, carácter provincial. A diferencia de las ediciones de centro, que tienen gran variedad de secciones, *Escuela de Papel* apuesta por un tema monográfico. Una vez seleccionado el tema, los centros realizan investigaciones, actividades, tareas de centro y clase, etc., sobre los contenidos elegidos y publican en *Escuela de Papel* una página con los resultados de sus trabajos.

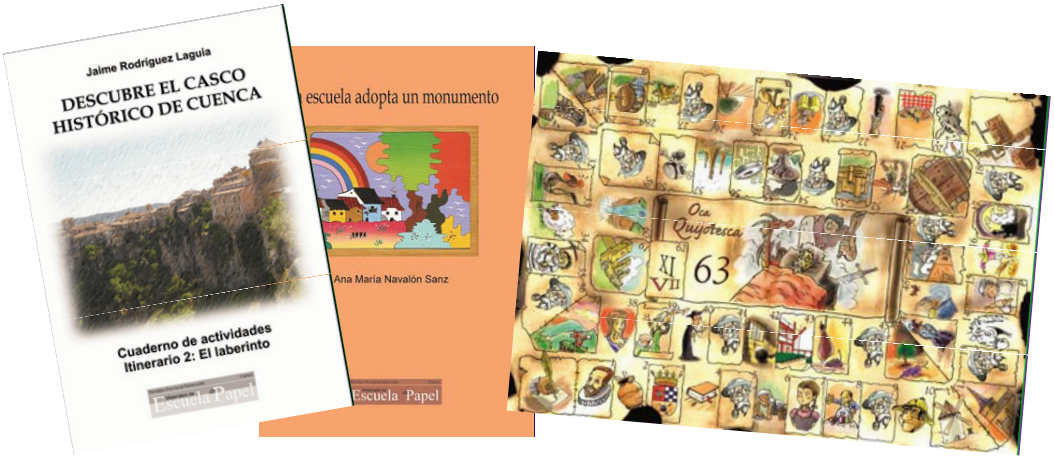
Temas que se han desarrollado hasta el momento son, entre otros: *La ciudad que educa, Valores y medios de comunicación, El Quijote, Animación lectora, El proyecto educativo, La Educación no formal, Escuelas Saludables.*



Figuras 8 a 10. Portadas de Escuela de Papel.

El periódico tiene periodicidad anual, está compuesto por 24 páginas y va dirigido al tercer ciclo de Primaria y a la comunidad educativa. Es un gran escaparate para ver qué se está haciendo en los centros desde el compromiso y la participación. La tirada es de 4.500 ejemplares que se distribuyen entre los centros, ayuntamientos, familias, bibliotecas…

El periódico, a veces, va acompañado de materiales didácticos referentes al tema tratado. Así se han editado de forma paralela una oca-trivial sobre el Quijote, dos itinerarios sobre historia, literatura, patrimonio y medio ambiente de Cuenca, un dossier sobre «La escuela adopta un monumento», dos libros sobre animación a la lectura relacionada con valores, dos libros que profundizan en diferentes aspectos de El Quijote, etc.



Figuras 11 a 13. Materiales didácticos editados por Escuela de Papel.

4.3. El periódico online www.escueladepapel.com

Es la versión ***online*** del periódico escolar provincial ***Escuela de Papel***. Es una edición abierta a la participación de los centros en constante actualización. A través del formulario de participación, los profesores y alumnos envían sus colaboraciones. Detrás de cada sección hay un profesor responsable que va publicando (con usuario y contraseña) las aportaciones. El periódico está realizado en ***php*** y se compone de tres cuerpos, imitando el diseño de los periódicos profesionales. En la parte izquierda encontramos las distintas secciones que componen el periódico; en el cuerpo central están las diferentes noticias destacadas, y en la parte derecha enlaces de interés.

Las colaboraciones van creciendo a lo largo de todo el curso escolar. Al finalizar el año, todos los artículos se recogen en un «histórico» para volver a comenzar. También hay una sección abierta a centros invitados de otros lugares del Estado español y, por otro lado, también se incluyen los periódicos ***Escuela de Papel*** realizados en papel en formato ***pdf***.

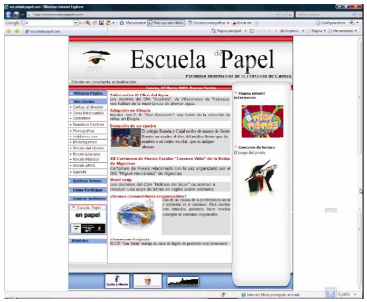


Figura 14. Versión online del periódico Escuela de Papel.

4.4. Actividades paralelas

4.4.1. La Senda de las Palabras

La Senda de las Palabras es un proyecto interactivo que pretende fomentar el hábito lector en el alumnado a través de las tecnologías de la información y la comunicación. Lleva cinco ediciones. En las dos primeras se trabajó el libro de Carlos Frabetti, ***El libro de Guillermo***, y en el curso 2007/2008 se trabajó ***El juego del pirata,*** de Fernando Martínez Gil. En el pasado curso escolar los diferentes equipos desarrollaron su propio libro titulado ***El ladrón de palabras***. En la convocatoria del presente curso escolar la propuesta se basa en el cuento ***El hombre que plantaba árboles*** de Jean Giono. En la página www.lasendadelaspalabras.com se puede consultar el desarrollo de la actividad.

Básicamente, el proyecto de animación lectora consiste en la formación de grupos de alumnos dentro de los centros escolares que participan en la experiencia de ***Escuela de Papel***.

Estos equipos, identificados con un logotipo, reciben unas claves y unas contraseñas para poder trabajar en el espacio ***web***.

La página web está desarrollada en ***joomla***, un portal dinámico que permite el uso de las herramientas más participativas y que aportan gran motividad a los alumnos.

Los diferentes equipos tendrán que ir resolviendo las diferentes actividades que se les proponen. Estas actividades están diseñadas en forma de juegos, retos, enigmas, investigaciones… y que buscan la mayor producción posible, siempre desde un punto de vista creativo.

No es en ningún momento un juego competitivo. Todos los equipos, a diferentes ritmos y producción, van superando las pruebas; todos tienen su espacio para que se puedan ver los resultados, y todos pueden opinar e intercambiar ideas a través de las diferentes herramientas de la página: foros, espacios privados, etc.

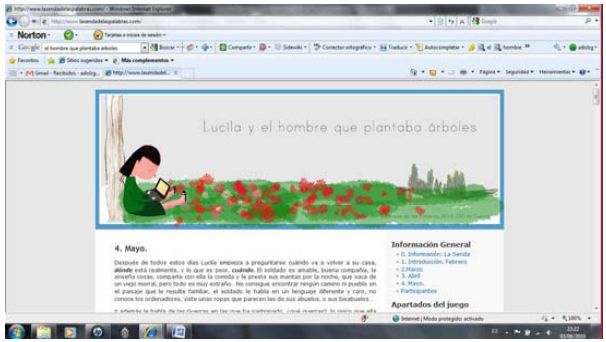


Figura 15. Página web de La Senda de las Palabras.

Los alumnos y alumnas que participan son de 6.° curso de Educación Primaria. Se distribuyen en equipos de cuatro o cinco componentes y realizan las actividades en el ámbito físico de su aula ayudados por sus tutores. Los grupos que suelen organizarse para participar son cerca de sesenta, alrededor de trescientos alumnos.

Periódicamente, desde febrero a mayo, se propone una nueva actividad a realizar semanalmente. Los equipos participantes deberán resolverla de forma colaborativa y enviar los resultados a la ***web***. Existe un equipo evaluador que revisa los resultados y los incluye en el portal para poder ser visitado por todos. Cada equipo dispone de un espacio personal privado en el que se les realizan comentarios a su trabajo.

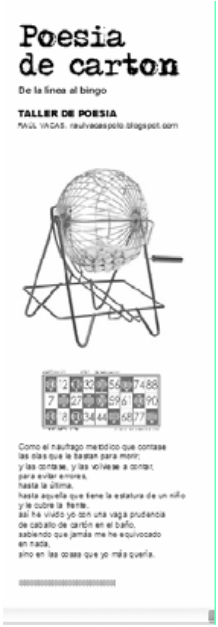
4.4.2. Talleres creativos de escritura

Los centros participantes en el proyecto de prensa escolar también reciben el apoyo de talleres de escritura creativa como refuerzo a los contenidos que se vienen llevando a cabo dentro del currículum escolar.

Primer ejemplo. ***Los niños de Cuenca plantan árboles y poemas***. «Un poema, un cuento o una novela son estrategias para burlas las trampas del tiempo. Pero no todos sabemos manejar ese tiempo ni tenemos suficiente serenidad para organizar nuestra prisa o nuestra espera. Los agricultores siembran las tierras para pasado un tiempo poder cosechar, o aquellos que repueblan los bosques después de un incendio tienen que saber esperar hasta que ese monte o valle se regenere. Así, también escribir es un trabajo de reforestación permanente; una manera de dar forma a las semillas de nuestra imaginación».

Este taller, llevado a cabo por Raúl Vacas, consistía en crear un periódico cargado de propuestas creativas en torno al medio ambiente y a la naturaleza.

Segundo ejemplo. *Poesía de cartón*. «La poesía y la vida son de cartón. Los poemas se ablandan con la lluvia y la vida con lágrimas. La poesía, en ocasiones, pasa desapercibida, como el mendigo que se cubre con cartones para huir del frío. También la vida, en ocasiones, tiene el mismo valor que los cartones apilados junto al contenedor de reciclaje. La poesía nos ayuda a comprender al hombre. Es una lotería que un día premia nuestros sentidos y marca indeleblemente nuestra vida y su efecto puede ser más que secundario.


Poesia
de carton

De la línea al bingo

TALLER DE POESIA

RAUL VACAS. raulvacaspoto.blogspot.com

Como el náufrago metódico que contase
las olas que le bastan para morir;
y las contase, y las volviese a contar;
para evitar errores,
hasta la última,
hasta aquella que tiene la estatura de un niño
y le cubre la frente,
así he vivido yo con una vaga prudencia
de caballo de cartón en el baño,
sabiendo que jamás me he equivocado
en nada,
sino en las cosas que yo más quería.

Figura 16. Taller «Poesía de cartón».

Una partida de bingo es una buena excusa para hablar de poesía. Cada número extraído del bombo nos depara una visión diferente. Entenderemos que un poema es un juego en sí mismo, una apuesta, un crucigrama para comprender nuestra realidad, un pasatiempo, un cartón de bingo donde hay que prestar atención a cada línea. Y que en poesía es importante el azar».

Este taller fue realizado por Raúl Vacas con el alumnado de 6.º de Primaria con el objetivo de acercar la poesía (comprensión, creación, disfrute) a estas edades para profundizar en la línea de trabajo de la escritura como herramienta de autor.

Figuras 17 a 19. Diversos momentos del taller «Poesía de cartón».

4.4.3. Las convivencias

Una vez al año se celebra una convivencia con los centros participantes (alumnado y profesorado), con el objetivo de conocerse, intercambiar experiencias, presentar resultados y pasar un día en torno al libro, la

lectura y la escritura. Este día de convivencia está cargado de actividades y juegos para que el proyecto termine cada año con la ilusión de volver a iniciarlo al curso escolar siguiente. Así hay encuentros con autores, representaciones, exposiciones, entrega de diplomas, etc.

Figuras 20 a 22. Las fotografías muestran la creación de un mural de 30 metros realizado en la parte alta de la ciudad de Cuenca realizado bajo el tema «paisaje y pensamiento» y el recorrido botánico y geológico de la Hoz del Húecar. Todo ello tendría repercusión posterior en los periódicos escolares de cada uno de los centros.

4.5. Los encuentros anuales. La formación

Al principio del curso escolar, todos los participantes en la experiencia se encuentran en unas jornadas de trabajo y formación permanente sobre los contenidos y pormenores del proyecto. Estas jornadas abordan en profundidad lo que significa trabajar los medios de comunicación en el currículum escolar y la importancia que tiene la prensa escolar como eje transversal en todo el centro. Por otro lado, se incluyen experiencias tanto de la provincia de Cuenca como de otros lugares que ejemplifiquen buenas prácticas. Se intentan resolver las dificultades que plantea el proyecto y se dan las pautas organizativas del mismo: utilización

de las herramientas TIC, maquetación, plazos, actividades de apoyo, talleres, participación en el periódico provincial, edición, utilización de la plataforma de Innova, etc.

4.6. El asesoramiento y su metodología

El proyecto de prensa adopta la metodología de proyectos donde se plantean ciertos objetivos educativos que, a través de una serie de acciones, interacciones y recursos orientados a la resolución de problemas previamente planteados, persiguen la elaboración de productos finales.

El planteamiento de base parte de la convicción que trabajar siguiendo esta línea[2] favorece:

- El aprendizaje significativo (reflexivo, intencional, basado en la experiencia) atendiendo a la diversidad del aula (respetando ritmos, atendiendo a distintas capacidades, etc.)
- La motivación de todos los que intervienen, ya que son protagonistas directos de la construcción del conocimiento.
- La integración de los contenidos curriculares.
- Enseña a priorizar, a categorizar y a organizar el trabajo de forma colaborativa.
- La integración del entorno como fuente de información y conocimiento (escuela-realidad).
- La realización material de productos coherentes con los objetivos propuestos.

2. Las estrategias basadas en proyectos tienen sus raíces en la aproximación constructivista que evolucionó a partir de los trabajos de psicólogos y educadores tales como Lev Vygotsky, Jerome Bruner, Jean Piaget y John Dewey.

- El trabajo por competencias básicas[3].
- Las oportunidades para la reflexión y la autoevaluación.
- El aumento de las habilidades sociales, de comunicación y autoestima.
- El papel del docente como mediador, facilitador, etc. del aprendizaje.
- La mejora del clima de convivencia y relación del centro cuando se comparten proyectos.

Esta metodología de trabajo favorece que la presencia del equipo pedagógico del centro de profesores, en el desarrollo de los diferentes proyectos que tienen los centros escolares, tenga una mayor justificación. El acompañamiento en todos los procesos es de máxima colaboración, ya que son capaces de generar respuestas válidas a la hora de apoyar las necesidades del profesorado y los centros y potencian proyectos que aporten cultura formativa a los mismos garantizando la innovación y la renovación pedagógica.

De esta forma, seremos capaces de facilitar con mayor éxito estrategias, recursos y herramientas para la mejora de la práctica educativa en los centros educativos. Nuestro deseo es propiciar modelos educativos más participativos, que incorporen la investigación, que tengan una mayor apertura a la comunidad educativa y, al mismo tiempo y fundamentalmente, que afiancen el ejercicio profesional docente.

Dentro de las estrategias de asesoramiento se encuentra también el espacio colaborativo creado en el portal de *INNOVA, educación en red* (www.innova.usal.es). En el espacio abierto, que *Escuela de Papel* tiene, se

3. «La competencia es la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura» (Chomsky). En Castilla-La Mancha hablamos de nueve competencias: comunicación lingüística, competencia matemática, competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico, competencia cultural y artística, tratamiento de la información y competencia digital, competencia social y ciudadana, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal y competencia emocional.

producen los intercambios necesarios para que el proyecto pueda desarrollarse día a día y que tenga el seguimiento adecuado.

Figura 25. Portal de INNOVA, educación en red (www.innova.usal.es).

5. Cómo nos organizamos y cómo se hace posible

Figura 26. Esquema organizativo de la «Escuela de Papel».

Detrás de esta experiencia hay un amplio equipo de trabajo y dos instituciones que lo apoyan.

La **coordinación** general de la experiencia recae en el centro de profesores de Cuenca en la figura del asesor correspondiente. A este coordinador le asiste un **equipo de dirección** (cuatro personas) cuyas funciones principales son el monográfico de *Escuela de Papel* en papel y el control de las diferentes secciones del periódico *online*. Junto con la coordinación, establecen los cauces de relación con los veintinueve **responsables de prensa** en los centros, que son los que favorecen la edición de sus periódicos de centro, los artículos para el periódico provincial, las noticias para el periódico *on-line,* la tutorización de los grupos de trabajo de alumnos que participan en el lasendadelaspalabras.com y la organización de las actividades paralelas.

El programa está apoyado directamente por el centro de profesores de Cuenca, que pone a disposición sus recursos materiales y humanos. Por otro lado, la Diputación Provincial de Cuenca colabora con su equipo de impresión y libera una subvención anual.

6. Resultados. Conclusiones

6.1. Grado de satisfacción

Esta experiencia se lleva desarrollando desde hace ocho años. Podemos decir que es una actividad totalmente arraigada en los centros participantes donde el periódico escolar (y toda la amplitud del proyecto ya reseñado) forma un estilo de trabajo, una red compartida de experiencias y una seña de identidad de los centros.

Sin embargo, todavía existen muchas debilidades acordes con el propio funcionamiento del sistema educativo y la complejidad que entraña trabajar con la voluntad de aquellos profesores que quieren embarcarse en experiencias innovadoras: inestabilidad de plantillas, cansancio de los responsables, sobrecarga de tareas, mantenimiento de equipos informáticos, falta de costumbre de trabajar en equipo, necesidad de una buena organización interna de centro, falta de difusión...

Pero, sin duda, las ventajas que se están obteniendo de esta experiencia contrarrestan las dificultades anteriores:

- Tener una perspectiva de trabajo amplia, entrar en contacto con otros centros preocupados por las mismas iniciativas.
- Compartir experiencias, encontrar grados de satisfacción (no estamos solos).
- Tener un producto final apreciado por todos —alumnos, centro, familias, municipio (en algunas familias el periódico escolar es la única prensa que se lee)—.
- Apoyo en el asesoramiento y en los recursos.
- Incorporar a instituciones y otros agentes al hecho educativo.
- Formar ciudadanos más preparados, más participativos, más críticos…
- Colaborar a construir ciudades educadoras.
- Crear señas de identidad y elementos de calidad en los centros.

Sin duda, la prensa escolar se convierte en un proceso adecuado para adaptar el currículum al contexto más inmediato proporcionándole actualidad, inmediatez y un fuerte valor educativo, ya que ayuda a modificar

conductas, a mejorar la disciplina, a diversificar los contenidos atendiendo a las dificultades de aprendizaje y a los diversos ritmos que se plantean en el aula, etc.

6.2. Algunos números

En los siete años de desarrollo del programa participan, de forma general, cerca de 30 centros de infantil y primaria de la provincia de Cuenca.

Detrás de todo el programa (periódicos, páginas *on-line*, talleres…) hay más de 50 profesores coordinadores/tutores.

Se han realizado más de 500 ediciones de los diferentes periódicos escolares de centros, con una tirada cercana a los 100.000 ejemplares.

Se han realizado doce números del periódico escolar provincial *Escuela de Papel*, que se distribuye entre toda la comunidad educativa con una tirada de 3.500 ejemplares por número, con un total 42.000 ejemplares.

Han participado 3.000 alumnos y alumnas en los talleres, visitas didácticas, la senda de las palabras y convivencias en estos años.

El proyecto ha recibido dos importantes premios a nivel nacional: *Lobo de Plata* por la Asociación de Prensa Juvenil (2006) y el primer premio de experiencias educativas Santillana (2008).

Érase una vez... la historia de un grupo de maestras colaboradoras que participan en la formación de otras maestras

Francisca Espinosa Canet, Josefa Irigaray Fernández, Ana Gregorio Álvarez y Carmen Cañabate Carmona

Resumen [breve]:

Proceso formativo socioconstructivista a través de la escritura de textos de uso social para formar a maestras noveles durante un curso escolar. Esto genera interacción entre todos los agentes participantes y motivación de docentes y alumnos.

Resumen:

Esta comunicación cuenta el proceso formativo de un grupo de maestras que se inician en la enseñanza de la escritura desde un enfoque socioconstructivista a través de los textos de uso social. Este proceso es en realidad dos procesos paralelos: por una parte existen unas sesiones de las asesoras con las colaboradoras donde planifican y preparan las sesiones para las maestras más novatas.Y otro de los docentes que se inician en el proceso.

Las sesiones constan de dos partes. Una primera parte la llevan las colaboradoras con el acompañamiento de las asesoras. Y otra parte de pequeño grupo, donde se analizan las tareas propuestas.Las herramientas claves son las sesiones presenciales (con las dos partes señaladas), las tareas en el aula, el registro de las actividades propuestas y el foro de análisis bibliográfico.

El proceso formativo dura un curso escolar y se finaliza con la exposición de lo trabajado.

Se evalúa tanto el desarrollo de las actividades de aula, las sesiones presenciales donde se trabaja la planificación, los textos de uso social, los borradores, los modos de escritura, los productos finales, la biblioteca de aula y los registros, así como el proceso seguido con las colaboradoras, donde se trabajan y reparten los diferentes contenidos en función de las preferencias y experiencia de cada una.

Palabras clave:

aprendizaje entre iguales, recorrido didáctico, interacciones, reflexión.

1. Introducción

> La vida en el aula es tan compleja y cambiante que ha de aprenderse en el mismo escenario donde se produce la complejidad de interacciones y cambios, y son los docentes expertos los que mejor pueden enseñar dicha complejidad y acompañar el aprendizaje de las competencias requeridas para intervenir en ella... La reconstrucción del conocimiento práctico requiere que los docentes revisen y cuestionen las mismas imágenes , ideas y prácticas que desarrollan en su actividad cotidiana.
>
> Ángel Pérez Gómez

Creemos que la única forma de mejorar la práctica educativa es desde la propia práctica, generando procesos de reflexión y construcción de conocimiento compartido. El conocimiento práctico docente es una pieza imprescindible para la formación y para el desarrollo profesional.

Del mismo modo, la formación ha de adecuarse a los diferentes grados de experiencia profesional; en este proceso nos encontramos con docentes que están iniciándose en este enfoque y con maestras que poseen ya un largo recorrido utilizando esta metodología de trabajo en el aula y con un fuerte compromiso con la

formación. Consideramos de un valor incalculable aprovechar este conocimiento práctico para compartirlo con los demás en un proceso de acompañamiento y tutorización. Sin embargo, un mero intercambio de experiencias, donde se comparte un saber-hacer, no garantiza una mejora directa de las prácticas de aula, es necesario para ello implicar al profesorado en procesos que le obliguen a reflexionar sobre su quehacer diario.

La concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje ha dado gran importancia al **aprendizaje entre iguales**, en este caso nos referimos al aprendizaje entre docentes, a la interacción que se produce entre maestras con distintas competencias. Sabemos que de las interacciones con los demás podemos aprender mucho, lo que hace falta es estructurar esta interacción a fin de que garantice el aprendizaje de los que en ella intervienen. Partimos del supuesto de que los docentes aprenden a partir de la interacción con otros docentes, convirtiéndose la colaboración entre ellos en una herramienta imprescindible para favorecer una práctica reflexiva, así como un recurso esencial para alcanzar la máxima eficacia en su labor docente.

Otro de los pilares en los que nos apoyamos es en considerar al **docente como experto**. Según palabras de Hernández de la Torre en su libro *Conocimiento pedagógico y práctica reflexiva*: «El profesor experto se desarrolla a través del paso de largos períodos de tiempo en la práctica, cientos de horas de aprendizaje y experiencia con el alumnado, lo cual es importante para realizar la planificación de las lecciones, su mayor objetivo, y conseguir asimismo el éxito en la tarea como agente activo del aprendizaje escolar». Es precisamente este conocimiento el que queremos compartir y utilizar en nuestro proceso formativo, en la necesidad de partir del conocimiento de la práctica. Sin embargo, creemos en la necesidad de unir teoría y práctica; es por ello que consideramos experto al docente que fundamenta y avala con teorías que respaldan sus prácticas de aula.

En el proceso que emprendemos con las maestras colaboradoras nos planteamos la necesidad de dar un paso más. Hasta ahora sus intervenciones se habían limitado a narrar su experiencia en el aula. Basándonos en nuestra propia experiencia sabemos que cuando nos iniciamos en este tipo de procesos lo hacemos desde la fuerza de la experiencia vivida en el aula y cómo a lo largo del recorrido surge la necesidad de sustentarlo en una teoría que le de cuerpo y sentido.

1.1. Antecedentes

El CEP de Almería tiene una amplia trayectoria en relación a los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura desde un enfoque socioconstructivista. Desde nuestra llegada a la asesoría nos planteamos seguir distintos itinerarios de formación para atender a la diversidad del profesorado; para ello diseñamos dos procesos formativos, uno en el que damos cabida a aquellos docentes que se acercan por primera vez a este enfoque y en el que analizamos cuestiones básicas relacionadas con la escritura y la lectura, y otro dedicado a aquellos docentes con una amplia trayectoria de trabajo en el aula desde este enfoque y con el que llevamos varios cursos investigando sobre la mejora del lenguaje oral formal utilizando el vídeo como herramienta de investigación y análisis.

Desde el curso pasado nos planteamos utilizar a las maestras de este proceso para la formación de otros docentes.

En realidad se trata de tres procesos paralelos: el seguido con los docentes, que se inician en el proceso; el de las colaboradoras junto con las asesoras, en el que se planifican y preparan las sesiones para los docentes novatos, y el nuestro como asesoras, para el que contamos con el asesoramiento de Myriam Nemirovsky.

2. Objetivos

Cuando iniciamos este proceso formativo o, mejor dicho, como dice Delia Lerner, este recorrido didáctico con un grupo de maestras y algún maestro, lo que en realidad nos propusimos fue:

- Utilizar para la formación a docentes más avanzados.
- Intercambiar dificultades y logros.
- Analizar situaciones de aula en torno a la escritura.
- Reflexionar sobre el conocimiento de las criaturas acerca de la escritura.
- Analizar de las producciones de los chicos y chicas.
- Leer y comentar lecturas profesionales que complementen las prácticas.
- Escribir y registrar y documentar como estrategia de evaluación. Los registros y la documentación.
- Analizar y repensar nuestra rol de de asesoras.

3. Descripción del trabajo o experiencia

3.1. Proceso formativo con los docentes

Este proceso, que constituye un primer acercamiento para muchos docentes a este enfoque, ha adoptado distintas formas a lo largo del tiempo: mejora de la biblioteca de aula, competencias lectoras... Durante este curso y quizás sensibilizadas por la dificultad que muestran algunos docentes a la hora de escribir, nos planteamos la necesidad de centrarnos en la comunicación escrita y en los registros escritos como fuente de

documentación de nuestra práctica en el aula y que nos permite compartirla con los demás, analizarla y llevar a cabo procesos de reflexión conjunta, convirtiéndose en una herramienta privilegiada para la formación.

Se trata de un curso con seguimiento dirigido a docentes de Infantil, Primaria y Secundaria que se inician en la enseñanza de la escritura desde un enfoque socioconstructivista a través de los textos de uso social. Consta de una parte presencial y otra no presencial que se justifica con la realización de tareas en el aula y la participación en el foro través de la página *web* del CEP de Almería. Las sesiones se dividen en dos partes, una primera a cargo de las colaboradoras con el acompañamiento de las asesoras, en donde se comparten y analizan experiencias del aula, y otra parte de trabajo en pequeño grupo, donde se analizan las tareas propuestas. El proceso dura un curso escolar con sesiones mensuales y finaliza con una exposición de lo que se ha trabajado en el aula.

El contenido versa sobre las primeras escrituras e hipótesis, planificación de distintos tipos de texto, borradores y modos de escritura, la biblioteca de aula como lugar para leer y escribir, taller de escritura: los registros escritos como herramienta de reflexión y evaluación y escribir en el siglo XXI con la utilización de las TIC como herramienta para escribir en el aula.

Las herramientas clave son las sesiones presenciales, las tareas en el aula, el registro de las actividades propuestas y el foro de análisis bibliográfico.

3.2. Proceso formativo con las colaboradoras

El grupo de colaboradoras está formado por cinco maestras de Educación Infantil, tres de Educación Primaria y una maestra del colegio de sordos, con realidades distintas y diferentes recorridos profesionales. Como

hemos expuesto con anterioridad, todas pertenecen al grupo que consideramos expertas y han colaborado con la asesoría en otros procesos formativos aportando experiencias de aula. Durante este curso decidimos darles un papel más importante y que se ocuparan de una parte de las sesiones, con el objetivo de poder delegar en ellas en un futuro.

Para ello contamos con sesiones de preparación conjunta de las colaboradoras con las asesoras para planificar cada una de las sesiones del proceso. Comenzamos con una sesión conjunta de todas las colaboradas con las asesoras en donde comentamos la estructura del curso, así como de qué parte se va a encargar cada una en función de sus preferencias y su experiencia, estableciendo el calendario de actuación. Posteriormente y antes de cada sesión realizamos varias reuniones con las colaboradoras para darles forma, cada una de las asesoras nos ocupamos de una pareja de colaboradoras, facilitándoles documentación, herramientas, dinámicas... de manera que en todo momento se sientan acompañadas. Este punto creemos que es decisivo a la hora de crear un clima de seguridad que les ayude a confiar en su capacidad para llevar a cabo este tipo de procesos.

Durante el desarrollo de la sesión, las asesoras registramos teniendo en cuenta los apoyos que utilizan, cómo dinamizan, modos de intervención, adecuación a los compañeros y compañeras, estrategias empleadas..., para después analizar de forma conjunta la sesión.

3.3. Proceso formativo con las asesoras

En el proceso de formación de las asesoras hemos contado con el asesoramiento de Myrian Nemirovsky, con la que nos reunimos antes de iniciar el proceso, en donde comentamos aspectos relacionados con la planificación y el desarrollo del mismo, y al finalizar el proceso, para realizar la valoración y elaborar las propuesta de continuación para el próximo curso.

Entre nuestras actuaciones se encuentran la selección y acompañamiento de las maestras colaboradoras, dinamización del foro, valoración y análisis de las sesiones, búsqueda y selección de lecturas tanto para los docentes como para las asesoras, documentación y seguimiento del proceso. Para la documentación utilizamos fotos, grabaciones de vídeo y registros escritos.

Otra de nuestras tareas ha consistido en el seguimiento de la evolución de los docentes, el seguimiento de las actuaciones de las colaboradas y nuestra propia actuación.

Para realizar el **seguimiento de la evolución de los docentes** nos hemos servido de lo que ellos nos dicen directamente en contactos informales al inicio y al finalizar las sesiones, su aportaciones en el foro, la observación de sus intervenciones durante las sesiones, los intercambios en pequeño grupo, los datos derivados de la realización de las tareas propuestas y de la puesta en práctica en el aula, los registros que realizan de sus prácticas y las producciones de los niños y niñas.

Para el **seguimiento de las maestras colaboradoras** utilizamos la observación durante su actuación, así como la valoración que de ella hacían *a posteriori*, qué dificultades han tenido, qué cambiarían..., en resumen, cómo han vivido el camino antes, durantes y después de su intervención.

A lo largo del proceso nos planteamos la necesidad de mejorar nuestras prácticas como asesoras, por lo que decidimos realizar un **seguimiento y análisis de nuestra actuaciones;** para ello utilizamos la observación directa y el registro escrito: durante el desarrollo de las sesiones una de nosotras asumía el papel de observadora registrando aspectos como ajuste a los tiempos marcados, regulación de nuestras intervenciones a las necesidades del grupo, dinamización de los grupos pequeños, reconducción de la sesión, actuaciones durante los diálogos, cómo gestionamos la participación de todo el grupo.

3.4. Análisis y valoración del proceso

En este proceso de planificación, reflexión sobre la práctica, análisis del rol que cada uno desempeñamos, todas las personas han sentido que aprenden: colaboradoras, maestras y maestros y asesoras.

3.4.1. Valoración del profesorado

Los docentes valoran muy positivamente que las expertas sean compañeras de aula, las sienten muy cercanas, lo que les permite identificarse con ellas; esto facilita que los cambios no se vean como impuestos desde fuera.

Observar las experiencias de cada una de las colaboradoras les ha permitido percatarse de los distintos recorridos que han seguido cada una de ellas y que les pueden conducir a introducir pequeñas mejoras en el aula.

Resaltan la utilidad de las dinámicas que favorecen las interacciones y el intercambio de opiniones, consideran que favorecen la cohesión del grupo y les reconforta encontrar a compañeras y compañeros con sus mismas dudas e inquietudes.

Otros aspectos que han valorado han sido:

- **Las actividades.** Han incorporado actividades al aula, cada uno en distinto grado e implicación, como muestran algunos de sus comentarios extraídos de la evaluación final del proceso: «He aprendido a tener en cuenta sus propuestas escuchándoles y haciéndoles ver esa escucha». Otra maestra comenta: «Me he desvinculado del libro de texto para utilizar textos de uso social», «Ahora, cuando hago algo, me pregunto para qué».

- **Materiales.** Otros comentarios sobre materiales: «Están al alcance de los niños», «Incorporo el rincón del ordenador después de ver a Viky (colaboradora) como ella lo utiliza con niños tan pequeños».
- **Agrupamientos**. Surgen comentarios como «nunca había propuesto una escritura en parejas y cuando lo contó Encarna al día siguiente hice la prueba», «cada vez utilizo menos el gran grupo».
- **Relaciones con la familia**. Comentan: «Intento explicarles cómo entiendo lo que es leer y escribir y les pido que participen en actividades como ver el periódico juntos, hacer la lista de la compra, que les sigan leyendo siempre...».

Comentarios de este tipo nos permiten comprobar cómo muchas de las propuestas de cambio se ven reflejadas en el aula.

3.4.2. Valoración de las colaboradoras

Las colaboradoras se ven obligadas a reconstruir su conocimiento práctico para poder compartirlo, lo que les conduce a afianzar los aprendizajes que ya tenían, a organizarlos, eliminar las lagunas, plantearse el porqué de muchas de sus prácticas; en definitiva, una vuelta a la reflexión sobre lo que hago en el aula y para qué lo hago. Ellas expresan de manera explícita de cómo aprendieron y se cuestionaron su práctica al tener que explicar sus experiencias a otros colegas.

Estiman muy útiles las sesiones de preparación, así como los apoyos prestados antes de cada sesión.

Como dificultad manifiestan el tener que contar su experiencia desde la mirada de las distintas temáticas del curso.

Acompañar a otros docentes que están iniciándose en un proceso similar al que ellas han seguido les ha ayudado a anticiparse a las necesidades del grupo; todas recuerdan sus primeras dudas e inquietudes, la sensación de caos, pero también saben que es transitorio, esto les permite ajustarse al grupo mostrando sus propios recorridos y las distintas ayudas y apoyos de los que se han servido.

Se hacen conscientes de sus avances al compararse con personas que están iniciándose, lo que les da una mayor confianza en sus posibilidades.

Hemos podido observar cómo en el desarrollo de sus intervenciones empleaban estrategias a las que han estado expuestas en sus propios procesos de formación, utilización de citas, recomendación de libros y lectura, mejora en sus guiones y presentaciones, dinámicas de grupos.

3.4.3. Valoración de las asesoras

Una dificultad con la que nos encontramos es el perfil del docente que asiste; la gran mayoría son de Educación Infantil y algunos de Primaria, aunque hemos visto un incremento del profesorado de primer ciclo de Primaria, quizás debido a que reciben alumnado de Infantil con compañeros y compañeras que trabajan desde este enfoque. El profesorado de Secundaria continúa siendo nuestra asignatura pendiente, pues no conseguimos que se incorporen al proceso, su participación se reduce a dos o tres docentes o, como ha ocurrido este curso, a ninguno.

Hemos constatado a lo largo del curso la dificultad para escribir que presentan muchos docentes. Los registros escritos, aunque son considerados por ellos mismos como una herramienta que facilita poder volver sobre su práctica para desmenuzarla y hacerles conscientes de lo que ocurre en el aula, también manifiestan la dificultad a la hora de realizarlos.

La experiencia nos ha demostrado que este tipo de procesos, al contrario de otras modalidades a las que el profesorado está más acostumbrado, como son los cursos a cargo de expertos donde solo se exige la asistencia y en los que no podemos asegurar si tienen o no alguna incidencia en la práctica, conllevan una gran implicación y esfuerzo por parte de los docentes, la consecuencia inmediata es el abandono de un porcentaje durante las sesiones iniciales, pero también sabemos que aquellos docentes que deciden continuar e iniciar el proceso se implican en diferentes grados, siempre se introducen cambios en el aula, cada uno en la medida que se siente preparado; algunos cambios son pequeños, como trabajar por primera vez en parejas, escribir un cuento colectivo..., pero todos coinciden en el entusiasmo de los maestros y maestras que responde a lo vivido en el aula, al descubrir que son capaces y al comprobar sus avances por pequeños que sean.

4. Conclusiones

Este tipo de propuestas formativas tiene sus fortalezas y sus debilidades; entre estas últimas resaltamos la dedicación que exige desde la asesoría en tiempo y en esfuerzo. En la mayoría de las ocasiones nos vemos desbordadas por «lo urgente» y olvidamos «lo importante». Lo prioritario no debe ser terminar un informe, o cerrar una actividad en Averroes, ahora Séneca; no debemos olvidar que nuestra prioridad ha de ser mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y de las alumnas.

Es necesario repensar nuestras actuaciones al igual que les pedimos que hagan a los docentes, dando a cada ocupación el tiempo que se merece.

Entre las fortalezas destacamos las interacciones que se generan entre todos los agentes participantes: docentes, colaboradoras y asesoras. Cuántas veces nos queda la duda de si lo que hacemos sirve para algo, en qué medida

cambiamos lo más mínimo las actuaciones docentes, cómo repercuten en las prácticas de aula y, sobre todo, qué les llega a los niños y a las niñas.

Como hemos expuesto anteriormente, durante este tipo de procesos podemos observar los pequeños cambios que se producen en el aula y, lo más importante, las motivaciones de los docentes y el entusiasmos de los niños y niñas cuando se les presentan actividades inteligentes de escritura.

Estos primeros pasos pueden parecer triviales, pero se revalorizan si los consideramos como el inicio de la acción, el primer paso en el camino del cambio y de la mejora.

Itinerario formativo y modelo de asesoramiento sobre el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística

Ana Isabel Contreras Velasco

Resumen:

Programa sobre un itinerario de formación a lo largo de dos años en torno a la competencia lingüística. Diseño de itinerarios formativos diversos para grupos con las mismas demandas y con la intención de mejorar su labor docente.

Palabras clave:

competencias, tareas, grupo de trabajo, seminario, formación, comunicación lingüística.

1. Introducción

La presente comunicación tiene como objetivo mostrar el trabajo que ha llevado a cabo un grupo de docentes, agrupados en seminarios y grupos de trabajo, sobre el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística en el centro de profesores y recursos (CPR) de Ceuta, con la colaboración de la asesoría de Educación Infantil y Primaria.

Expondremos cómo se inició dicho itinerario formativo, cómo se ha desarrollado y cuáles han sido los resultados obtenidos. Su duración es de dos cursos académicos (2009/2010 y 2010/2011), por lo que presentaremos lo que se ha realizado hasta ahora y lo que se pretende hacer a lo largo del próximo curso.

2. Justificación

El CPR de Ceuta está formado por la dirección y siete asesorías, además del personal de administración y servicios. Y atiende a 16 CEIP, dos CEA, un CEE, seis CC y seis IES, con un número aproximado de 1.600 docentes.

Figura 1. Sede del CPR de Ceuta.

La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros (Ley Orgánica 2/2006, 3 de mayo, de Educación). Los CPR son las instituciones especializadas para la formación del profesorado que ejerce en niveles educativos previos a la enseñanza universitaria, y cuyas funciones las podemos encontrar en el Real Decreto 1693/1995, de 20 de octubre, por el que se regula la creación y el funcionamiento de los centros de profesores y recursos, y en la Orden ECI/3088/2007, de 18 de octubre, por la que se regula la estructura y el funcionamiento de los Centros de Profesores y de Recursos en el ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia.

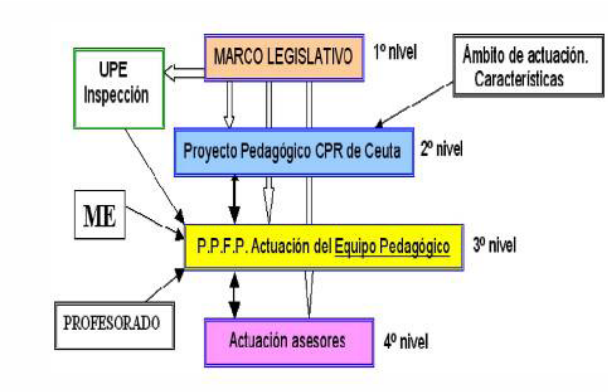


Figura 2. Dependencia orgánica del proyecto pedagógico.

Las funciones, la organización y funcionamiento que contemplan la citada normativa se concreta en nuestro proyecto pedagógico en una serie de objetivos, sistemas y ámbitos de actuación que son el referente para la labor del equipo pedagógico y las actuaciones que se llevan a cabo en cada una de las asesorías. Proyecto pedagógico que está sujeto a continuas revisiones y modificaciones, fruto de la evaluación continua que llevamos a cabo.

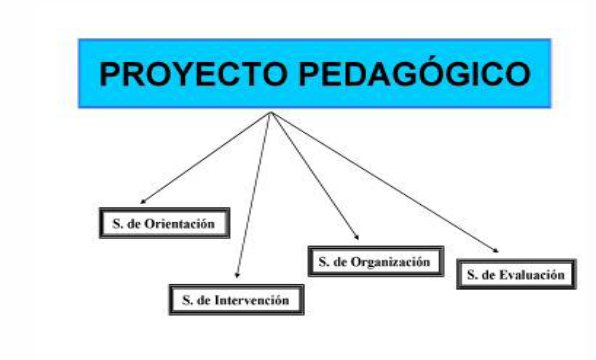


Figura 3. Organigrama del proyecto pedagógico del CPR de Ceuta.

Figura 4. Sistemas de intervención del CPR de Ceuta.

Figura 5. Marco teórico del sistema de orientación del CPR de Ceuta.

El marco teórico de nuestro proyecto pedagógico está sufriendo importantes cambios sociales, pedagógicos y educativos en los últimos tiempos, lo que ha dado lugar a cambios en el modelo profesional y en el modelo de formación, lo que nos ha obligado, después de un proceso de concienciación, formación, reflexión, análisis, autoevaluación y diálogo, a realizar en nuestros cuatro sistemas cambios importantes para conseguir, poco a poco, un modelo de formación que se adecue a las nuevas necesidades y demandas, con la intención de llevar a cabo actuaciones formativas de éxito.

El CPR de Ceuta tiene la suerte de contar con un equipo formado por una serie de docentes muy preocupados por la mejora permanente de la labor asesora, con grandes inquietudes de formación y capacitación, que tratamos de alcanzar a través de diversas vías, fundamentalmente a través del trabajo en equipo, en cooperación permanente, desde un enfoque comunicativo dialógico para cualquier ámbito de conocimiento o actuación. Nuestro objetivo es que nuestras acciones sean cada vez más competentes, que el profesorado esté más formado y capacitado para conseguir un alumnado más competente dentro y fuera del ámbito escolar, y que mejore la calidad de la educación y los resultados académicos del alumnado.

Figura 6. Inclusión de las competencias básicas en el proyecto pedagógico.

Es indiscutible que la aparición de las competencias básicas como un elemento más del currículum e integrador del resto ha supuesto un *replanteamiento*, por parte del profesorado, de la labor docente que hasta ahora llevaba realizando, una reflexión de su propia práctica, un análisis sobre cuál ha de ser la figura del docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, qué cambios metodológicos podrían llevar a cabo, qué tipos de organización y agrupamientos serían los más favorables, qué nuevos recursos podrían usar y cómo hacerlo, cómo trabajar en equipo de forma cooperativa, cómo trabajar las competencias y cómo evaluarlas, etc., para «conseguir ese nuevo elemento» y obtener mejores resultados académicos.

Este cambio en el modelo profesional está demandando un cambio en el modelo de formación, por lo que nosotros tenemos que «subirnos al carro» para ayudar a nuestros compañeros y compañeras en este proceso

de concienciación, formación, capacitación y coordinación, para que consigan realizar actuaciones educativas de éxito.

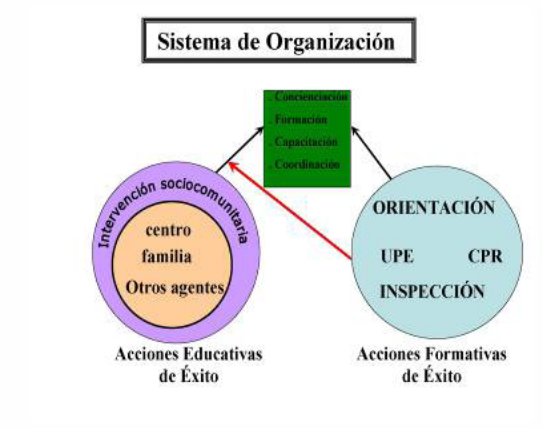


Figura 7. Mapa conceptual de la organización del proyecto pedagógico.

El paso de un modelo centrado en el aprendizaje de conocimientos a uno basado en la formación en competencias exige un cambio profundo en la forma de enseñar, en la metodología docente y asesora. Ya que hay que pasar de un modelo expositivo, centrado en el profesor, asesor o experto, a un modelo constructivo, cooperativo, comunicativo y dialógico, centrado en el alumnado, en nuestro caso docentes, en la calidad y cantidad de las interacciones, y en la implicación de toda la comunidad. En donde estén integrados los contextos formales, informales y no formales, en nuestro caso los diferentes servicios educativos (inspección, orientación, asesores de la unidad de programas educativos y asesores del CPR), con un objetivo común,

la mejora de la calidad de la enseñanza., la mejora de los resultados académicos y el desarrollo integral del alumnado, en nuestro caso docentes, para que sean competentes en diferentes situaciones y contextos. Y donde el docente, asesor/a y experto/a sean mediadores, dinamizadores, colaboradores, facilitadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, de los procesos formativos en donde se favorezca el diálogo, la reflexión, el análisis, la autoformación, la participación en un plano de igualdad… en contextos de producción y aplicación y no en contextos de reproducción.

3. Objetivos

Los objetivos que se han pretendido conseguir con el desarrollo de este itinerario formativo y se seguirán trabajando el próximo curso son:

- Desarrollar actuaciones formativas de éxito.
- Colaborar, en plano de igualdad, con el profesorado, en la mejora de su formación y capacitación para llevar a cabo actuaciones educativas de éxito, acciones competentes para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.
- Favorecer el encuentro profesional de docentes en un marco de participación, cooperación y diálogo.
- Promover la innovación e investigación educativa.
- Promover el intercambio de información y buenas prácticas entre el profesorado, así como su difusión a toda la comunidad educativa.

4. Descripción del itinerario formativo del curso 2009/2010

En el curso 2009/2010, entre los meses de septiembre y octubre, reelaboramos y difundimos la convocatoria de grupos de trabajo y seminarios en torno a tres grandes temas: competencias básicas y profesionales, atención a la diversidad y convivencia, con el consiguiente asesoramiento para la elaboración de los diseños (ante demanda y previo ofrecimiento del equipo pedagógico a los centros), evaluación y selección de los mismos y reparto por asesorías

4.1. Fases

A una **primera reunión** asistieron, por una parte, los coordinadores/as de los grupos de trabajo y seminarios, asesores/as y directora, y por otra, el asesor/a responsable y los coordinadores de sus grupos de trabajo y seminarios.

Entre los temas tratados se encontraba la revisión de los diseños previos, normas e instrumentos de organización, funcionamiento y evaluación, funciones del coordinador/a y asesor/a, pautas para la utilización de los recursos materiales y humanos, y calendario de reuniones.

Ya en esta primer reunión reunión propuse a los coordinadores/as una fase de formación previa sobre cómo se trabaja de manera cooperativa y comunicativo-dialógica. Tema sobre el que les daría información para analizar y reflexionar antes de ponerlo en práctica, lo que enriquecería y mejoraría sustancialmente todo el proceso de formación y capacitación que pretendíamos llevar a cabo entre todos.

La **segunda reunión** se celebró con todos los componentes de los cinco grupos que iban a trabajar sobre la competencia en comunicación lingüística. En la misma, analizamos la situación de partida de cada grupo:

Figura 8. Carteles de los grupos de trabajo y seminarios.

fortalezas y debilidades, demandas, necesidades, carencias, objetivos, contenidos, expectativas, etc. Y concretamos para la próxima reunión que cada grupo aportaría toda aquella información que pudiese ser de utilidad para iniciar el proceso formativo, como bibliografía, webgrafía, artículos sobre aspectos teóricos y buenas prácticas, experiencias innovadoras que sobre el tema se hayan realizado en sus centros, etc.

En la **tercera reunión,** con todos los componentes de los cinco grupos, llevamos a cabo una presentación y exposición de toda la información traída por los grupos y asesora, la cual observamos, leímos y analizamos. Y posteriormente cada grupo seleccionó aquella que le resultó de interés para el desarrollo de su trabajo. Todo les interesaba.

En dicha reunión me demandaron que realizase una exposición sobre un listado de temas que entre todos

habían elaborado y que eran de interés general, siempre como complemento al trabajo individual, trabajo en grupo y gran grupo.

Figura 9. Carteles del itinerario formativo.

En la **cuarta reunión,** celebrada durante dos tardes con todos los miembros de los cinco grupos, expuse con la ayuda e intervención de todos los asistentes los aspectos sobre los que querían información. Y entre todos fuimos dando respuesta a todas las cuestiones que se fueron planteando. Los contenidos tratados fueron los siguientes:.

- Las competencias básicas: qué son, cómo son, cuáles son, fases de una acción competente, qué significa ser competente, qué y quién debe contribuir, definición semántica y operativa. Evaluación. Rúbricas.
- Estrategias metodológicas: trabajo por tareas, trabajo cooperativo, comunidades de aprendizaje, centros de interés, proyectos, currículum integrado, etc.
- Tarea, actividad y ejercicio. Elementos de una tarea. Tipos de tareas.

- Centro virtual Leer.es.
- Competencia en comunicación lingüística: definición, dimensiones, subdimensiones, indicadores, descriptores.
- Estimulación del lenguaje oral. Escuchar, hablar y conversar.
  - Comunicación oral: contenido y contexto.
  - Tareas.
  - Aspectos a tener en cuenta.
  - Contenidos.
  - Conductas para trabajar la expresión. Sistemas de facilitación.
  - Niveles de intervención sobre el lenguaje.
  - Programa Bereiter.
- Lectura y escritura. Leer y escribir.
  - Métodos de lectoescritura.
  - Creación de un ambiente alfabetizador.
  - Lectura y escritura: Orientaciones básicas. Mayúsculas. Etapas de construcción de la lectura y escritura. Evaluación. Tipos de texto (finalidad, modelos, actividades). Procesos de escritura de textos. El nombre propio. Secuencia y situación didáctica. Recursos: la lectura en voz alta, el plan lector de centro.

Figura 10. Cartel del itinerario formativo.

En la **quinta reunión** les repartí documentación sobre determinadas «actuaciones educativas de éxito que son aquellas en las que hay evidencias científicas de que son estas, y no otras, las que producen mejores resultados» (Flecha, 2010): aprendizaje dialógico, grupos interactivos, lectura dialógica, tertulias literarias, biblioteca tutorizada, etc., con la finalidad de que cada grupo llevase a cabo varias tertulias pedagógicas dialógicas sobre estos temas, levantando acta de los participantes, desarrollo del proceso, dinámica, resultados obtenidos y conclusiones. Y posteriormente realizar un coloquio con todos los grupos y sacar unas conclusiones generales, además de posibles pautas de actuación para llevarlas a cabo en el aula.

Mi intención con esta sesión fue que conociesen el aprendizaje dialógico y su concepción comunicativa. Que para aprender hacen falta muchas y diversas situaciones de interacción con grupos heterogéneos y utilizando el diálogo igualitario. Y que conociesen formas de concretar dicho aprendizaje, para su aprovechamiento dentro del trabajo en grupo y para su uso a la hora de programar y desarrollar su labor docente. Ya que, concretamente para el tema que nos ocupa, aumenta y mejora la expresión oral, mejora el vocabulario, fomenta la comprensión lectora, fomenta la participación, favorece el aprendizaje del lenguaje escrito, educa en la lectura reflexiva y crítica, ayuda a expresar sentimientos, a escuchar, a respetar las opiniones de los demás, a disfrutar de la lectura. Favorece el desarrollo de todas las competencias básicas.

A partir de este momento, cada grupo inició su trabajo en «solitario». Y como asesora responsable asistí, unas veces ante demandas y otras voluntariamente, a varias reuniones de cada grupo para ayudar al coordinador/a a resolver problemas o dificultades, ofreciéndoles sugerencias y propuestas, observar la dinámica de las sesiones, reconducir y aportar ideas para la mejora y ajuste del trabajo, facilitar indicadores, criterios e instrumentos de evaluación, etc.

La **sexta reunión** se celebró con los coordinadores. En ella hablamos sobre el progreso del grupo, el grado de consecución de los objetivos, el desarrollo el trabajo realizado, las dificultades encontradas y cambios introducidos, etc. Redactamos un informe de progreso. Además, concretamos la fecha para la reunión, coloquio, sobre los resultados de las tertulias pedagógicas y la fecha para la entrega de la memoria, trabajo final y materiales elaborados. Realizamos un intercambio de experiencias y hablamos sobre las normas para la presentación de los trabajos finales para su difusión a través de diferentes vías.

La **séptima reunión,** con todos los miembros de los grupos, fue un coloquio sobre las conclusiones y los resultados obtenidos a partir de las tertulias pedagógicas, pautas de actuación, tareas, actividades para llevarlas a cabo en el aula y beneficios para el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

En la **octava reunión** hubo intercambio de experiencias entre los cinco grupos.

La **novena reunión,** con todos los miembros de los grupos, concretamos cuáles iban a ser las vías de difusión del trabajo realizado. Y decidimos difundirlo:

- Presentando, exponiendo la información y experiencias de cada grupo en su centro.
- Colgando los trabajos en la *web* del CPR.
- A través de un artículo elaborado por cada equipo para la revista del CPR.
- Con una exposición de los trabajos y materiales en el CPR.
- En el curso «La competencia en comunicación lingüística: leer, escribir, hablar, conversar y escuchar».
- En la TV local con un miembro de cada grupo.
- En el I Congreso Estatal de Formación del Profesorado «Conectando redes».

5. Propuesta de continuidad del itinerario formativo en el curso 2010/2011

A la vista de los resultados obtenidos, habiendo sido una experiencia piloto y aprendiendo de los errores cometidos, el próximo curso tenemos el propósito de continuar, desde esta asesoría, en colaboración con todo el equipo pedagógico y concretamente con la asesoría del ámbito sociolingüístico, con este itinerario formativo en torno a la competencia en comunicación lingüística, tan demandada por el profesorado y tan necesaria para nuestros/as alumnos/as. Ya que, concretamente en esta ciudad, tienen muchas carencias en el dominio de esta competencia, lo que influye en gran medida en el buen desarrollo de las demás.

La lengua materna de gran parte de nuestro alumnado no es la que se utiliza en los centros educativos, por lo que muchos de ellos inician su escolarización con un dominio mínimo o nulo del castellano. Así, esta competencia tiene especial relevancia para nuestro profesorado.

5.1. Fases

Planificación, desarrollo y evaluación del curso «La competencia en comunicación lingüística: leer, escribir, hablar, conversar y escuchar». Durante los meses de septiembre y octubre.

Figura 11. Cartel del itinerario formativo.

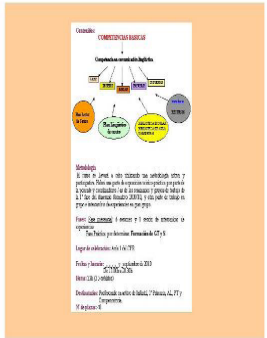


Figura 12. Cartel del itinerario formativo.

Se llevará a cabo con una metodología activa y participativa, en el que habrá una fase de exposición teórico-práctica por parte de la asesora de Educación Infantil y Primaria y los coordinadores/as de los grupos de trabajo y seminarios del itinerario formativo 2009/2010. Además de trabajos en grupos cooperativos y dialógicos, para aprender a aplicar en supuestos prácticos los conocimientos adquiridos,

teniendo en cuenta, entre otras cosas, las fases de una acción competente. Y realizar actividades para la adquisición de ciertos contenidos conceptuales y procedimentales. Y una última fase de intercambio de experiencias a partir de una fase práctica para todos aquellos que no participen en un grupo de trabajo o seminario posteriormente. Intercambio de experiencias.

- Formación de grupos de trabajo y seminarios. Continuidad de los grupos del curso pasado, pasando los seminarios a grupos de trabajo.
- Sesiones de gran grupo.
- Sesiones de grupo e intergrupos (trabajo cooperativo, rompecabezas).
- Sesiones de tertulias pedagógicas dialógicas de grupo y gran grupo.
- Jornadas de intercambio de experiencias.
- Difusión de los trabajos, materiales y prácticas innovadoras.
- Evaluación del proceso y resultados de los diferentes grupos de trabajo y seminarios, así como la planificación, desarrollo, seguimiento y asesoramiento de la labor asesora por parte de los grupos, asesora y equipo pedagógico.

6. Conclusiones

La evaluación, tan imprescindible en cualquier proceso, ha consistido en que cada grupo de trabajo ha evaluado el proceso formativo, el diseño que elaboraron, la experimentación en el aula y los resultados de la misma, así como la labor asesora. Y desde la asesoría y el equipo pedagógico se ha evaluado, teniendo

en cuenta el nivel de partida de cada grupo, el trabajo realizado por cada uno de ellos, los documentos y materiales elaborados, la experimentación en el aula —en el caso de los grupos de trabajo—, la labor que se ha realizado desde la asesoría de Educación Infantil y Primaria, y el clima y la dinámica de las diversas sesiones.

Después de analizados los resultados y teniendo en cuenta que algunas de las dinámicas las hemos llevado a cabo por primera vez como experiencias piloto (tertulias pedagógicas, lecturas dialógicas), el grado de satisfacción conseguido por los docentes, la asesoría y el equipo ha sido muy alto.

Todos aquellos resultados no satisfactorios, consecuencia de errores cometidos en cuanto a una duración excesiva de algunas de las sesiones, excesivo número de temas para tratar en algunas sesiones, selección de capítulos muy largos para las lecturas dialógicas y tertulias pedagógicas, serán tenidos muy en cuenta, el próximo curso, para el desarrollo de la segunda parte de este itinerario formativo.

La valoración general ha sido muy positiva; todavía falta costumbre, concienciación y formación para trabajar de forma verdaderamente cooperativa desde un enfoque comunicativo dialógico, pero se van dando pasos importantes.

Algunas de las conclusiones obtenidas han sido:

- Ha ido mejorando sustancialmente de forma muy progresiva *la participación, cooperación* del grupo y gran grupo, así como la implicación personal de cada miembro.
- Han sacado *más sentido a los textos,* mejorando la comprensión, interpretación, reflexión crítica y la forma de expresarse ante los demás, con las tertulias pedagógicas, lecturas dialógicas.

- Han ido cogiendo *confianza* y perdiendo el miedo a dar sus opiniones, definir situaciones, argumentar y hablar en público.
- Han mejorado en gran medida la *formación y capacitación* para enseñar y evaluar por competencias, y concretamente en la competencia en comunicación lingüística.
- Se ha valorado muy positivamente el trabajo en equipo a través de un diálogo igualitario, el intercambio de información y de la experimentación en el aula, la observación de los trabajos y materiales elaborados, así como la labor del CPR y concretamente de la asesoría de Educación Infantil y Primaria. Siempre muy mejorable.
- Les ha resultado de gran interés *la exposición* llevada a cabo por la asesora en colaboración con todos los asistentes. Les ha permitido aclarar conceptos, adquirir formas de proceder, actuar y ser. Y con las tareas prácticas, la posibilidad de aplicarla.
- Los *trabajos y materiales elaborados* han sido buenos, y la experimentación, aunque mejorable, el inicio para un progresivo cambio metodológico.

Con la concienciación, formación, capacitación y coordinación que se está tratando de llevar a cabo en el CPR junto con los demás servicios educativos, y en algunos centros educativos, ya sea con todo el claustro o grupos de docentes, lo que estamos tratando de conseguir, con la implicación de toda la comunidad educativa, es:

- Una educación entre todos y todas para todos (escuela, aula inclusiva).
- Mejorar las competencias de los servicios educativos, docentes y alumnado.

- Mejorar la calidad de la educación.
- Mejorar los resultados académicos y los de las pruebas de diagnóstico.

Todo esto requiere tiempo, implicación, ganas, inquietudes, ilusión, coordinación, apoyos, formación y mucho trabajo por parte de todos los sectores implicados. Y desde el CPR de Ceuta, como nada de eso nos falta, estamos poniendo nuestro granito de arena para que se vaya haciendo realidad.

«La Senda de las Palabras», animación a la lectura a través de una red virtual de aprendizaje

Lucía Sánchez Nadal

Resumen:

Espacio de trabajo en red en el que participan alrededor de 300 alumnos en torno a obras literarias, donde se crean itinerarios de actividades. Es una propuesta de aplicación inmediata en el espacio del aula donde el profesorado se forma mientras realiza las actividades con los alumnos.

Palabras clave:

animación a la lectura, red virtual, tecnologías de la comunicación y la información, escuela 2.0, recursos educativos, aprendizaje colaborativo.

> Las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida.
>
> Hacia las sociedades del conocimiento,
> Informe Mundial de la UNESCO, noviembre de 2005

> Una sociedad que lee es una sociedad que reflexiona sobre sí misma,
> que profundiza sobre su realidad, que valora a sus creadores,
> que, en definitiva, tiene capacidad para construir un futuro mejor.
>
> Lidia C. Ollero Jiménez
> Prólogo del número especial de Revista de
> Educación 2005, Sociedad lectora y educación

1. Introducción: qué es «La Senda de las Palabras»

Es un proyecto interactivo, *on-line*, interdisciplinar y colaborativo, puesto en marcha por el CEP de Cuenca en el curso 2005/2006. Alumnos de diferentes centros educativos se encuentran en un entorno virtual y desarrollan variadas propuestas en torno a la lectura y al patrimonio literario europeo. A lo largo de estos cinco cursos se han llevado a cabo cinco ediciones diferentes de La Senda de las Palabras; cada edición se desarrolla en los trimestres 2.º y 3.º de cada curso escolar. A pesar de que hay diferencias en el planteamiento a lo largo de los distintos años, siempre ha contado con un hilo o trama argumental que hace más atractiva la actividad para los alumnos, que la viven como un juego de encuentros, enigmas, lecturas y aventuras.

2. Justificación

Como puede intuirse después de leer el párrafo anterior, sin entrar en el terreno de los descubrimientos, la ultra-novedad, lo nunca visto…, todo está inventado en realidad; sí es cierto que no se trata de una actividad formativa al uso, no es un curso, ni un seminario, ni un grupo de trabajo, ni siquiera encaja en el tan prestigioso epígrafe de «programa de formación en centros»; de hecho, nosotros mismos tenemos problemas (aunque esta es una característica que comparten varias actividades de nuestro plan de formación en realidad) para darla de alta en la base de datos institucional que registra y certifica las actividades de formación: no sabemos en qué apartado incluirla.

La primera tentación, el primer impulso, es decidir que, simplemente, eso no es una actividad de formación. En este apartado intentaré demostrar que sí. Que otras formas de trabajar son posibles, que quizá estemos, los centros de formación del profesorado, demasiado anquilosados en estructuras y planteamientos que

a lo largo de veinte años han cambiado poco y que, sobre todo, han demostrado sus carencias. Aunque en ocasiones no sepamos en qué cajón de la burocracia administrativa ubicar estos proyectos, tenemos la capacidad para desarrollarlos, la plataforma idónea para difundirlos y fomentarlos, la flexibilidad necesaria en la programación de nuestros horarios y tareas y, en suma, el convencimiento de que es una de las mejores maneras posibles de hacer de la formación del profesorado un factor de cambio y progreso en las aulas y fuera de ellas. Creemos firmemente que actividades de este tipo no son «ocurrencias» o «acciones aisladas» de dinamización cultural del entorno educativo, sino una verdadera línea de trabajo que impulsa nuevas estructuras de formación y asesoramiento, lo cual siempre es necesario.

A continuación justificaré, comenzando desde el más estricto marco normativo legal hasta los fundamentos metodológicos, conceptuales y motivacionales, la idoneidad de esta actividad.

2.1. Desde el marco normativo

En la *Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación*, se contemplan en diversas ocasiones aspectos sobre la formación del profesorado y sobre la importancia de las TIC.

En el preámbulo de la LOE, acerca de la importancia de las TIC, se dice:

> … la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación…

Acerca de la formación del profesorado:

> Por una parte, los cambios que se han producido en el sistema educativo y en el funcionamiento de los centros docentes obligan a revisar el modelo de la formación inicial del profesorado y adecuarlo al entorno europeo. Por otra parte, el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por *la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa.* Y todo ello resulta imposible sin el necesario reconocimiento social de la función que los profesores desempeñan y de la tarea que desarrollan.

En el título III, capítulo III, el artículo 102 versa sobre la formación permanente:

> 1. *La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros.* 2. *Los programas de formación permanente, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas* […] 3. *Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación* y la formación en lenguas extranjeras de *todo el profesorado, independientemente de su especialidad,* estableciendo programas específicos de formación en este ámbito.
>
> Artículo 103. *Formación permanente del profesorado de centros públicos.* 1. Las Administraciones educativas planificarán las actividades de formación del profesorado, garantizarán una oferta diversificada y gratuita de estas actividades y establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en ellas.

En el Decreto 68/2007 de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículo de la educación primaria en Castilla-La Mancha, se establece en su introducción:

> Además se otorga una especial relevancia al desarrollo de la competencia del alumnado en el uso comunicativo de la propia lengua y de la lengua extranjera, la práctica de la lectura y la escritura para el enriquecimiento personal y el ocio y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Y en su artículo 3:

> Fines. La finalidad de la Educación Primaria es proporcionar a todos los niños y niñas una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir habilidades culturales relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar habilidades sociales, hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad.

En dicho currículo además, aunque más adelante volveré a tratar el tema de las competencias en educación, se establece el contenido principal de las competencias lingüística y digital, que intentamos que fueran parte de nuestros referentes.

> Competencia en comunicación lingüística. Escuchar, hablar, conversar, leer y escribir son las habilidades lingüísticas que utiliza el alumnado de Educación Primaria para representar, interpretar y comprender la realidad. Además, utiliza estas habilidades para construir el pensamiento (pensar es hablar con uno mismo) y para regular su propio comportamiento. Los conocimientos, destrezas y actitudes lingüísticas le permiten expresar sus pensamientos, emociones, vivencias y opiniones; dialogar; organizar las ideas; formar un juicio crítico y ético; preparar y presentar un discurso; disfrutar escuchando, leyendo o escribiendo. Las habilidades lingüísticas nos ponen en comunicación con los demás y nos acercan a otras culturas. Estas competencias lingüísticas están relacionadas con todas las lenguas que el alumno y la alumna utiliza, la lengua materna, diferente para los inmigrantes que no conocen el castellano, la primera, la segunda, la tercera… lengua extranjera. En contra de modelos que consideran independiente la formación en cada una de las lenguas, todas ellas conllevan las mismas estrategias de enseñanza y aprendizaje. En síntesis, el alumnado al término de la Educación Primaria ha de ser competente para expresar oralmente ideas, sentimientos, experiencias... de forma coherente, ordenada y clara; comprender textos orales y escritos, identificando ideas principales, diferenciando hechos y opiniones, aspectos reales y fantásticos e interpretar mensajes no explícitos; leer en voz alta y silenciosa de forma eficaz; realizar composiciones escritas respetando los aspectos formales y el tipo de texto, con corrección ortográfica y de forma legible [...]
>
> Competencia digital y de tratamiento de la información. El alumnado de Educación Primaria ha de ser competente para buscar, localizar, organizar y comunicar información utilizando las tecnologías de la información y la

comunicación como soporte. Es capaz de localizar y utilizar los elementos básicos del ordenador; de conectar los periféricos y realizar un mantenimiento sencillo; de iniciar y apagar; de utilizar el sistema operativo para almacenar y recuperar, organizar en carpetas; usar antivirus; imprimir; utilizar procesadores de textos; navegar por Internet; comunicarse por correo electrónico; usar el chat… Esta habilidad conlleva el uso de distintos lenguajes (textual, numérico, icónico, visual, gráfico y sonoro) y la competencia de integrarlos para comprender, razonar e interpretar la información.

Competencias básicas. Al margen de lo descrito en el decreto de currículum sobre el contenido de las competencias básicas, que hemos tenido siempre presente, es importante señalar que hemos pretendido que el concepto mismo de competencia —«La competencia es la capacidad de creación y producción autónoma, de conocer, actuar y transformar la realidad que nos rodea, ya sea personal, social, natural o simbólica, a través de un proceso de intercambio y comunicación con los demás y con los contenidos de la cultura» (Chomsky)— haya sido un referente a la hora de plantear nuestro proyecto. Pretendiendo que los alumnos desarrollen su capacidad de creación y producción autónoma y, a través del conocimiento de contenidos de la cultura y de la creación de un espacio de comunicación e intercambio, hayan podido intervenir en la sociedad que les rodea no siendo meros receptores de contenidos.

Por otra parte, el aprendizaje o desarrollo de las competencias básicas implica un tipo de aprendizaje: interdisciplinar, no circunscrito a áreas de contenido o curriculares, que interrelacione aspectos culturales, sociales…, con la producción y expresión propia; colaborativo, creando un espacio virtual de colaboración, intercambio y comunicación; construyendo el aprendizaje a partir de tareas variadas, motivadoras y creativas.

El **Plan de Lectura** 2005-2010 es un plan estratégico institucional puesto en marcha por la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha que supuso la adopción de una serie de medidas para el fomento de la lectura. Se define como «un conjunto de medidas curriculares, organizativas y de cooperación encaminadas a potenciar y desarrollar en el alumnado, desde infantil a bachillerato, aquellas competencias necesarias

para practicar habitualmente la lectura, disfrutar leyendo y adquirir los conocimientos culturales o científicos de forma eficaz». El desarrollo de La Senda de las Palabras nace estrechamente ligado a la implantación del Plan de Lectura. Aparte de porque uno de sus pilares fundamentales es la animación a la lectura, por dos circunstancias particulares: una de las 13 medidas que constituyen los componentes básicos del Plan de Lectura es la 8.ª: «El Plan de Lectura como prioridad del Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado». De esta manera, el Plan de Lectura se convirtió en una prioridad en nuestro plan de actuación. Por otro lado, un conjunto de centros pusieron en marcha durante el curso 2005 un «plan de lectura» propio, integrado en su programación general anual, como medida innovadora que más tarde se generalizaría a todos los centros educativos. La Senda de las Palabras surgió como un recurso para esta red de centros.

2.2. La estructura formativa

Con este término me quiero referir a la modalidad formativa, a la estructura de formación que supone esta actividad, en la que confluyen una serie de circunstancias específicas que hacen que no pueda circunscribirse dentro de las modalidades existentes.

Formación desde el aula y con una aplicación concreta en tiempo real. Nos resulta particularmente interesante en esta propuesta formativa el hecho de que el proyecto se explique mientras se realiza, que el profesorado reciba la formación mientras lleva a cabo las actividades con sus alumnos, que la teoría y la práctica no existan por separado, que eso que tantas veces nos preocupa en los centros de profesores, «la repercusión en el aula», sea una cualidad inherente puesto que se realiza no *para* el aula o para los alumnos, sino *desde* las aulas y con los alumnos. Los profesores aprenden nuevas posibilidades del uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza mientras desarrollan un trabajo real con ellas, no es una programación, una planificación, una

simulación, un ejemplo…, es directamente a través de su plasmación concreta en un proyecto real cuando realmente son conscientes y aprenden cómo y qué se puede conseguir en la famosa Escuela 2.0.

Participantes. Se trata de una actividad en la que participan equipos de alumnos de diferentes centros educativos en varias localidades. Forman parte también profesores de cada centro que colaboran con el CEP en el desarrollo de la actividad, de un lado, y que participan junto a sus alumnos en La Senda. Hay que destacar que si bien en un principio se concibió como un juego *on-line* en el que el tutor era mero acompañante, a lo largo de estos años se ha potenciado mucho más la participación de los tutores, siendo esta actualmente fundamental.

2.2.1. Acciones puntuales de formación con el profesorado y contenidos

Reuniones informativas previas, en las que se forma a los profesores en el funcionamiento del portal, los procesos necesarios para el desarrollo de la actividad, así como los contenidos o núcleo temático principal. A lo largo del transcurso del juego los profesores reciben documentación previa al inicio de cada nueva tarea acerca del contenido de las actividades y están en continua comunicación con el CEP. La implicación de los tutores resulta fundamental, existiendo diferencias en los resultados obtenidos según varía este factor. En función de cómo se va desarrollando el proyecto, se realizan también reuniones intermedias a lo largo de la actividad de intercambio de información, evaluación del proceso, toma de decisiones y reajustes si es necesario, etc.

Visitas a los centros; siempre que se ha solicitado y que ha sido posible se han realizado visitas a los centros para resolver dudas, conocer e intercambiar impresiones con los participantes.

Relación de contenidos con otras actividades del CEP. Por otra parte, el núcleo de contenido más relevante, el que sustenta toda la actividad, siempre está ligado a un tema o aspecto especialmente tratado durante ese curso. Por ejemplo, el curso pasado trataba sobre el patrimonio literario europeo coincidiendo con la actividad «Conceptos: Diálogos con el Mediterráneo» y con el proyecto Grundtvig, *European Heritage for an Active European Citizenship;* por lo que existen contenidos ya abordados en otras actividades de formación. Este curso el núcleo central era *La huella del hombre*, haciendo un especial hincapié en la huella en la naturaleza, y coincidiendo con la puesta en marcha del proyecto Educagea21, de carácter provincial, que supone la creación de una red de centros que trabajan en torno a la sostenibilidad y el medio ambiente.

Durante los dos últimos cursos, la red de centros que ha participado ha sido la Red de Prensa Escolar, realizándose también una fructífera e interesante relación entre ambas redes.

2.2.2. Otras actividades

Actividades específicas, que si bien se integran en el desarrollo del juego cuentan con una entidad propia. Se han desarrollado talleres de escritura creativa, concursos de microrrelatos, publicaciones, jornadas de convivencia con autores, escenificación por parte de los alumnos de sus creaciones, rutas botánicas, murales de 30 m al aire libre… Hay que señalar que la participación media es de entre 250-300 alumnos, por lo que tanto el desplazar la actividad a sus centros como el reunirlos a todos en Cuenca ha supuesto un enorme esfuerzo organizativo que, no obstante, siempre se ha visto recompensado por el entusiasmo y gratitud de los participantes.

2.2.3. Formación, participación y tutorización *on-line*

Fundamentalmente el proyecto se desarrolla *on-line* dentro de una plataforma virtual que ha ido adquiriendo distintas formas según la edición. En los comienzos, hace no tantos años, esta circunstancia hacía necesarias

acciones de alfabetización digital, centros educativos en los que llegamos a montar aulas con ordenadores viejos del CEP, centros rurales en los que tuvimos que configurar cuentas de correo, o llevar materiales empaquetados por no tener acceso a Internet…, apartados del portal eran «cómo escribir un comentario en el foro», «cómo crear una cuenta de correo», etc. Actualmente esta formación inicial está relativamente superada, aunque muchos profesores y alumnos se enfrentan a prácticas de participación en la Web 2.0 por primera vez y que al acabar el curso realizan con naturalidad. Al margen de la participación en el desarrollo del proyecto propiamente dicha se realiza una continua labor de tutorización, a través de foros específicos o del correo electrónico.

Así pues, y sin poder definir una estructura formativa concreta realizamos:

- Formación desde una aplicación real en el aula.
- Establecimiento de una red de trabajo intercentros y de ámbito provincial.
- Formación en y a través de las TIC (http://www.lasendadelaspalabras.com).
- Jornadas de formación presencial para profesores.
- Actividades de formación con la participación de alumnos: talleres de escritura, encuentros con autores, rutas botánicas, etc.
- Interrelación con otras redes y otras actividades de formación. Red de Prensa Escolar, Educagea, Conceptos, Grundtvig…

2.3. Fundamentos básicos del proyecto

A pesar de las diferentes ediciones, puesto que en cada curso el proyecto es diferente al anterior y se reinventa según la programación general anual del CEP, según varían los intereses o necesidades de los centros, según avanza la tecnología…, hay algunos pilares fundamentales que permanecen en la base.

Desarrollo **intercentros**, sin abandonar la línea formativa del centro como espacio de formación con sus profesores organizados en grupos de trabajo. Nos interesaba explorar la idea del intercambio con otros centros. Teniendo en cuenta que en su mayoría se trata de CRA con localidades con muy pocos alumnos, nos parecía interesante establecer un espacio de trabajo, de comunicación y de intercambio abierto a otros espacios, que salieran de su mundo, de su colegio, de su clase, de sus amigos, que de la misma manera que a través de la lectura se conocen otros mundos, paralelamente conocieran otros chicos como ellos trabajando en un mismo proyecto. Los profesores, por su parte, también entran en contacto con otras realidades y eso también es enriquecedor.

Espacio virtual. Esta red de trabajo no podía desarrollarse sino a través de un espacio virtual común. Aparte de la circunstancia evidente de que se trata de grupos de alumnos y profesores distanciados físicamente por kilómetros, el disponer de un espacio virtual nos abría un mundo de posibilidades; no se trata solo de una espacio de intercambio, comunicación, trabajo…, sino de una ventana abierta al mundo con todo lo que Internet puede ofrecernos. Se trataba de un lugar en el que aprender y trabajar, contar con los recursos necesarios para desarrollar ese trabajo, colgar el resultado del mismo y compartir y reflexionar acerca de todos los trabajos expuestos.

Carácter **colaborativo**. El resultado de esta actividad es el fruto de contribución de todos los equipos de alumnos, y además cada propuesta es resuelta de forma cooperativa dentro de cada equipo concreto de alumnos.

Promoción de la lectura. El tema o centro de interés objeto de este juego es la lectura. En las primeras ediciones se partía de la lectura de un libro y a partir de los contenidos de este se desarrollaban las actividades y propuestas; los dos últimos cursos se ha ampliado esta propuesta, manteniendo la referencia a textos literarios y el patrimonio literario como referencia, pero no circunscribiéndonos a que el tema central sea exclusivamente un libro o lectura.

2.4. La animación a la lectura desde otro enfoque

En el artículo 18 del Decreto 68/2007 de 29 de mayo, por el que se establece y ordena el currículum de la educación primaria en la comunidad autónoma de Castilla-La Mancha, se contempla el desarrollo del plan de lectura básicamente desde el ámbito de la biblioteca escolar. Las actividades de animación a la lectura tradicionalmente se abordan desde el ámbito de la biblioteca escolar, desde la lectura guiada de un libro o enmarcadas en actividades de cuentacuentos o narradores orales. Nosotros queríamos abrir más este ámbito, salir de la biblioteca, entender la lectura como un ingrediente de la cultura, de la vida, de la sociedad, a través del trabajo sobre una gran variedad y diversidad de textos literarios que se relacionaban y que trataban sobre contenidos de los enigmas y juegos, potenciando también la escritura como medio de expresión, comunicación y disfrute. Abogamos por una red de textos, por una metalectura.

Asimismo se trata la lectura desde un enfoque disciplinar, sirviendo como punto de partida para realizar actividades relacionadas con todas las áreas curriculares.

La animación a la lectura y las TIC. Si la lectura y la escritura tienen una función primordialmente comunicativa y expresiva, no podemos obviar la importancia e influencia de las TIC en el entorno comunicacional, habiendo contribuido de hecho a crear un nuevo escenario en el que conceptos como información, comunicación, incluso lectura, están evolucionando y siendo redefinidos. Desde el convencimiento de que las TIC constituyen un elemento fundamental para desenvolverse en la sociedad actual, y conscientes de la importancia que la escuela tiene tanto en la alfabetización digital como en proporcionar acceso a las TIC a todos los alumnos, nos parecían los medios informáticos e Internet el vehículo idóneo para desarrollar nuestro proyecto.

En estos años en los que la animación a la lectura, con todas sus teorías, recursos y literatura al respecto, se ha desarrollado de forma exponencial, no abundan, sin embargo, enfoques o experiencias publicadas en las que se relacione la animación a la lectura directamente con las TIC.

3. Objetivos

3.1. Generales

- Crear una red virtual de aprendizaje, un espacio propio en Internet a través del cual se desarrollan las actividades y en cuya vida tengan una intervención real alumnos y profesores participantes.
- Contribuir a un entorno colaborativo y de comunicación que propicie el desarrollo de aptitudes de tolerancia, intercambio de experiencias, intervención en espacios *on-line* de forma constructiva, etc.
- Valorar la lectura como un elemento integrador de su cultura, así como un elemento de disfrute personal y una herramienta enriquecedora para su completo desarrollo.
- Fomentar el uso de las TIC como una herramienta valiosa de aprendizaje, a través de su utilización

para el desarrollo del juego, e integrar procesos de participación y aprendizaje en la Web 2.0 como elementos habituales en su vida cotidiana, no solo en el ámbito escolar, funcionando este espacio virtual como un espacio accesible tanto desde el aula como desde su casa, biblioteca…, convirtiéndose en un vínculo real escuela-sociedad.

- Establecer una red de centros que comparten experiencias de aprendizaje, extrapolando la colaboración en La Senda a otro tipo de colaboraciones. Promocionando esta estructura de trabajo en red como una estructura válida de formación.
- Favorecer a partir de la organización de una o más actividades que supongan la convivencia real de los alumnos que se han conocido a través de la red, el respeto a otras realidades, a las creaciones ajenas, a la convivencia democrática y a la realización de actividades conjuntas que suponen un esfuerzo extra de compenetración, colaboración, participación y respeto.
- Desarrollar la creatividad como un elemento de construcción de aprendizaje, de resolución de problemas y de evolución personal, que no siempre recibe la importancia merecida en el desarrollo del currículum escolar.

3.2. Específicos

3.2.1. Para el CEP

- Conseguir la colaboración efectiva de todo el equipo pedagógico para llevar a cabo este proyecto, que si bien nació desde el ámbito de la asesoría TIC, abarca contenidos desarrollados desde las demás asesorías.

- Fomentar el desarrollo de proyectos que impliquen la participación directa de alumnos para así garantizar la utilidad y éxito de los mismos.
- Desarrollar actividades junto a los profesores en términos de igualdad, de compartir tareas, de colaboración real.
- Integrar las actividades a desarrollar dentro de la PGA con coherencia, conectando contenidos de las mismas, estableciendo un diálogo entre ellas que suponga el enriquecimiento del plan y lo dote de un especial sentido y solidez.

3.2.2. Para los centros, profesores, alumnos, comunidad educativa

- Dotar al profesorado de habilidades y herramientas válidas para integrar la escuela en la sociedad que, más que de la información, es ya del conocimiento.
- Aportar recursos que puedan ser utilizados, tanto en ese momento como con posterioridad en el aula digital por el conjunto de todo el profesorado.
- Crear una red de centros con una participación activa en proyectos de este tipo cuyos procesos de enseñanza-aprendizaje se enriquezcan a partir del desarrollo de los mismos.
- Establecer espacios de participación en el centro, talleres, jornadas, de convivencia, biblioteca, etc., en relación con este proyecto.
- Fomentar el uso de los recursos TIC que conlleva la implantación del programa Escuela 2.0.
- Valorar el trabajo en equipo como una vía fundamental de construcción del aprendizaje.

Hay que señalar que estos objetivos se han ido reformulando a lo largo de los cinco años que hemos desarrollado la experiencia, de la misma manera que hemos ido replanteando el formato del proyecto y sus actividades asociadas en función de la adecuada, o no, adquisición de estos objetivos.

4. Descripción del trabajo o experiencia

4.1. Fases

4.1.1. Origen y fases 2005-2010

Como se ha señalado anteriormente, este proyecto se inició el curso 2005/2006 dentro del marco del Plan de Lectura de Castilla-La Mancha. Un grupo de centros, configurando una red de centros piloto, desarrollaron como medida innovadora en su centro la integración de un plan de lectura en su PGA antes de que esta medida se generalizara. Esa red de centros fueron los integrantes de la primera edición de «La Senda de las Palabras»; con posterioridad, en el curso 2007/2008, cuando el plan de lectura ya estaba implantado y generalizado y esta red se fue diluyendo, el proyecto La Senda de las Palabras se integró en otra red, la red de Prensa Escolar, ampliando el ámbito, esta vez no solo al del CEP, sino al provincial. A lo largo de estos tres cursos la interrelación entre los contenidos y trabajos de Prensa Escolar y Escuela de Papel y La Senda de las Palabras ha ido aumentando y enriqueciéndose, contribuyendo a fortalecer esa estructura de red y trabajo colaborativo.

En cuanto a las fases del proyecto, convendría establecer dos niveles: de un lado, la evolución del proyecto a lo largo de estos cursos y, de otro, las fases y temporalización dentro de cada edición.

4.1.1.1. Primera fase, El libro de Guillermo, I y II (cursos 2005/2006 y 2006/2007)

La experiencia se basaba en la lectura un mismo libro, *El libro de Guillermo*, de Carlo Frabetti. Se creó un espacio virtual con muchos apartados e información. El juego estaba estructurado por capítulos, los mismos que tenía el libro; en cada capítulo había que realizar una serie de actividades que, en su mayoría, enviaban por correo electrónico, u ordinario, y luego los responsables de la *web* colgábamos y valorábamos. Se realizaron reuniones iniciales, intermedias y finales con los tutores. Se visitaron todos los centros participantes y se tutorizó la puesta en marcha del proyecto centro a centro. La actividad se realizaba en las llamadas aulas Althia (aulas de informática). Aparecieron más dificultades técnicas de las esperadas y se reajustó el número de actividades. Técnicamente se trataba de un portal estático programado en html, en el que la participación de los alumnos pasaba siempre por el administrador de la *web* y era limitada. Al finalizar el proyecto, en junio, se realizó un encuentro de todos los participantes con el autor del libro, Carlo Frabetti. Esta primera edición se diseñó desde la asesoría TIC, que ese curso estaba formada por Carlos García Riquelme y Lucía Sánchez Nadal. Durante el curso siguiente se repitió esta estructura y se mantuvo la lectura de este mismo libro, modificando el contenido y formato de algunas actividades basándonos en la experiencia del curso anterior.

4.1.1.2. Segunda fase, «El juego del pirata» (curso 2007/2008)

Variamos de texto y de plataforma técnica, aunque mantuvimos el esquema de un libro como texto central, con actividades alrededor de él, encuentro con el autor y foro de participación. La principal innovación o cambio con respecto a la fase anterior fue el poner en marcha una *web* dinámica con joomla: los alumnos subían ellos mismos sus trabajos. Y suprimimos las reuniones iniciales con tutores, así como bastantes visitas a los centros, porque suponíamos una mayor soltura en los centros con las TIC. Incluimos un concurso de microrrelatos que resultó todo un éxito y editamos un cuadernillo con todos ellos, que se entregó junto

con los premios en el encuentro con el autor. Fundamentalmente las aportaciones de esta fase fueron el aprovechar avances técnicos y el fomentar más las actividades de creación.

4.1.1.3. Tercera fase, «El ladrón de las palabras» (curso 2008/2009)

Esta fue la edición más compleja, tanto en su estructura como en su planteamiento, y supuso bastantes aportaciones y modificaciones al modelo inicial, aunque posteriormente describiré con detalle cada una de las ediciones. En términos generales, las principales novedades fueron:

1. No existía un libro o texto central a partir del cual se planteasen las actividades.

2. Se incorporó una historia o trama que se iba desarrollando a lo largo del tiempo en que transcurría el juego, los protagonistas de la misma iban contando su historia en formato de *blog*.

3. Formalmente se abandonó el esquema de «portal», un tanto rígido, y se construyó el juego en torno a siete *blogs* paralelos, creando una estructura mucho más dinámica aunque, en ocasiones, demasiado compleja.

4. El tema o núcleos de contenido subyacente era el patrimonio literario europeo, su influencia en la construcción de una cultura común; se intentaba un acercamiento a otras realidades fuera de nuestras fronteras, explorando aspectos comunes con nuestros vecinos del resto de Europa. La estructura del juego se planteó en torno a un viaje por Europa. Se abordaba la lectura de pequeños textos de varios países, épocas y géneros literarios, y se relacionaban con el país por el que el protagonista viajaba y con aspectos culturales identificables por los alumnos. Dada la complejidad, se retomaron las reuniones presenciales con los profesores, cuya supresión resultó ser un error.

4.1.1.4. Cuarta fase, Lucila y el hombre que plantaba árboles (curso 2009/2010)

Llegamos ya a la edición desarrollada este año. En esta ocasión he tratado de aprender de errores cometidos y aprovechar los hallazgos y aportaciones que funcionaron. Una vez analizada la edición del curso anterior, llegamos a las siguientes conclusiones: la estructura era demasiado compleja, hubo partes del juego que no se aprovecharon en su totalidad, y además suponía una carga de trabajo extra que en ocasiones fue muy difícil de sobrellevar. No obstante, había varios aspectos positivos que dotaron al proyecto de un especial interés:

1. Utilizar muchos textos, poemas, teatro, antiguos, modernos…, cada vez que el desarrollo del juego permitiese integrarlos con naturalidad, suponía un valor añadido al hecho de simplemente leer de forma lineal un libro determinado, significaba entender la lectura de otra forma.

2. Contar con un hilo argumental, con una historia paralela, motivaba mucho a los alumnos. Además de esta trama subyacente, también mantuvimos la idea de un núcleo temático, que en esta ocasión era el medio ambiente.

3. La estructura de un *blog*, más sencilla y con menos apartados que un gestor de contenidos tipo joomla, resultaba más dinámica y amable a los niños. Había que dejar solo lo imprescindible, muchas veces habíamos pecado de crear demasiados apartados, secciones, etc.

4. Aunque incorporando todos estos factores que lo enriquecieran, la evaluación realizada con los profesores nos indicó que consideraban interesante la existencia de un libro protagonista.

5. Se incorporaron más actividades fuera del entorno virtual: taller de creación literaria en los centros, excursión a Cuenca, realización de una ruta botánica, pintaron un mural...

Con todo esto, *Lucila y el hombre que plantaba árboles* era un solo *blog*, con una protagonista, Lucila, del mundo actual, que conectaba con la realidad del libro que leyeron, *El hombre que plantaba árboles,* de Jean Gionó, con su realidad.

4.1.2. Fases dentro de cada edición

- Noviembre-diciembre. Se diseña el espacio *on-line*, se escogen contenidos, se crean las actividades, se oferta a los centros y se realiza la inscripción de los mismos.
- Enero. Reuniones con los profesores, formación-información, habitualmente dos o tres en diferentes lugares debido a las distancias geográficas de la provincia. Puesta en marcha de la plataforma *on-line* para que los tutores se vayan familiarizando con ella. Creación de la base de participantes, equipos, etc.
- Febrero-junio. Desarrollo de las actividades con alumnos. En esta fase se incluyen también actividades fuera de la plataforma *on-line*.

4.2. Descripción detallada de la experiencia. Contexto, participantes, ámbito y contenidos desarrollados

4.2.1. El libro de Guillermo I y II

El planteamiento general ha quedado esbozado anteriormente, partiendo de la lectura de *El libro de Guillermo*, realizaban una serie de actividades, una por capítulo, en las que se abordaban varias áreas curriculares. También existían espacios de comunicación, información, etc. La *web* era html, diseñada página a página y botón a botón por los asesores TIC del CEP y contaba con los siguientes apartados:

Aparte de las actividades propuestas, había subapartados donde colgábamos todas las actividades que nos mandaban los participantes, así como un divertido ránking en el que seleccionábamos el trabajo más divertido, el más trabajado, el más creativo. También existía un calendario con la planificación del trabajo, la secuenciación del juego. Y un apartado diferente para el planteamiento de cada actividad. Estas actividades eran muy variadas tanto en su contenido como en su planteamiento formal. Intentábamos que resultasen atractivas, incluyendo presentaciones en Flash, animación de la mascota virtual del juego que les iba explicando los contenidos. En ocasiones se les proponía un trabajo que posteriormente nos enviaban y otras veces colgábamos ejercicios realizados con *Hot Potatoes, webquest*, juegos de pistas, etc. Respecto a los contenidos este curso, abordamos desde la realización de acertijos matemáticos, hasta la escritura de *limmericks* en inglés, la creación de un cómic o de una escena de teatro…

Este apartado era donde estaban los rincones de trabajo de los equipos. Por un lado colgábamos los nombres, componentes y logos de todos los equipos, y luego enlazábamos cada equipo con sus trabajos; el objetivo es que todos conocieran todos los trabajos y todos los equipos.

atención

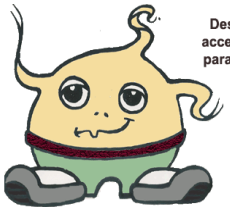
Aquí se encontraba alojada toda la información relevante, en tres apartados: Información para padres, Información para tutores e Información para alumnos. Explicábamos el planteamiento de la actividad, los apartados del juego, la mecánica, desde cómo crear cuentas de correo hasta la trayectoria del autor del libro, todos los aspectos que pudieran resultar relevantes.

enlaces

El clásico apartado de enlaces interesantes. Incluíamos tanto enlaces que necesariamente debían consultar para resolver actividades como enlaces relacionados con los contenidos del juego, así como enlaces relacionados con la lectura infantil y juvenil.

Algunos otros apartados de la página, eran: correo e inicio, y un apartado «idea» mail inicio idea en el que recogíamos todas las ideas o aportaciones relacionadas con el proyecto. Y que no recibió prácticamente ninguna, para ser sinceros.

Particularmente interesante era el apartado «Mi espacio» en el que cada grupo accedía, por medio de su contraseña privada, a una página personal en la que les comentábamos de forma personal sus trabajos, y constituía un espacio de comunicación privado entre los que llevábamos el proyecto y los equipos.



Desde esta página puedes acceder a tu espacio privado para comunicar con tu profe on-line

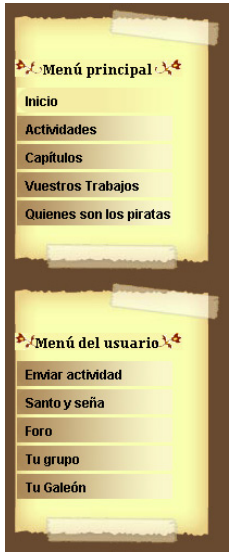
Además de este espacio había un foro en el que podían participar todos los equipos e intercambiar impresiones. Periódicamente lanzábamos algún tema de debate o incluíamos la participación en el foro dentro del desarrollo de alguna actividad.

4.2.2. El juego del pirata

Manteniendo el mismo planteamiento, lo que fundamentalmente cambió fue la plataforma técnica en la que se desarrollaba. Como ya he comentado, era un gestor de contenidos joomla. Igual que los cursos anteriores, los equipos leían el libro y semanal o quincenalmente, según la complejidad de las actividades, tenían que ir resolviendo enigmas, realizando trabajos, etc., relacionados con los contenidos que habían leído. Manteniendo algunos de los apartados del portal *web* anterior, se intentó simplificar un poco. Había unos apartados generales en la cabecera:

Catalejo era la sección de enlaces. *El Pirata* se presentaba y ofrecía ayuda a los chicos; había una serie de artículos donde se explicaban los procesos más comunes («Cómo enviar una imagen», «Cómo usar el foro», «No veo bien la página», etc.) y una invitación a preguntar cualquier duda. *La Infantina* es el nombre de la isla

en la que se desarrolla la historia; aquí encontrábamos un espacio para presentar a todos los grupos, sus componentes, logos… *Tu Galeón* era el espacio privado de cada equipo; en realidad era un enlace a un correo *web* donde con su usuario y contraseña accedían a su cuenta, en la que les dejábamos mensajes, comentábamos su participación, etc.



En la barra lateral teníamos lo relativo a actividades, sus trabajos, un breve esquema de los capítulos…, y un menú para que identificándose en el sistema pudieran enviar artículos, imágenes, comentar las entradas, participar en el foro, etc.

A final de curso celebramos un encuentro con el autor.

4.2.3. El ladrón de las palabras

Como he señalado anteriormente, esta edición fue la que aportó más novedades y resultó más compleja. La imagen era la página inicial del juego, y desde ahí se conectaba con siete *blogs*.

Desarrollo del juego. Desde febrero hasta mediados de mayo, aproximadamente 15 semanas, los alumnos resolvieron una serie de enigmas; cada uno de ellos les llevó a una ciudad europea a través del acercamiento a alguna obra imprescindible de la literatura europea. Además, realizaron cuatro creaciones literarias a partir de una propuesta concreta. Se premiaron algunas de estas creaciones. Al final se realizó una convivencia en la que todos los participantes se conocieron físicamente y fueron los protagonistas exponiendo sus trabajos.

Hilo conductor del juego, historia, trama... Durante el curso 2008/2010, el CEP está participando en un proyecto Grundtvig, *European Heritage for an Active European Citizenship through Intercultural Dialogue*, a través del cual reflexionamos y desarrollamos acciones sobre cómo contribuir a una mayor y mejor conciencia de ciudadanía europea partiendo de nuestro patrimonio cultural. Parte del patrimonio cultural europeo es el patrimonio literario, que está en las bases de nuestra cultura. Así, y viajando a las diferentes ciudades socias en este proyecto, observamos como *La Odisea*, la tradición poética oriental, *La Chanson de Roland*, *Romeo y Julieta*, *Los Viajes con Herodoto* (y otros tantos cuadernos de viajes) de Richard Kaputchinsky..., no solo no nos son extrañas sino que están en la misma base de nuestras «españolas» leyendas, tradiciones, obras maestras..., y constituyen un patrimonio común europeo que impregna las, por llamarlo así, culturas y literaturas «locales» de los diferentes países. El viaje, el intercambio y la apropiación de las ideas, de las historias, de la cultura, del arte, se ha producido a lo largo de la historia, inequívocamente, y el hacer conscientes de este hecho a nuestros alumnos contribuirá a que sean conscientes, también, de las muchas cosas que comparten y que les unen a alumnos de otros países. La historia o trama que nos servirá como excusa para desarrollar este juego es la comunicación que se establece entre el padre del protagonista, Mateo, que viaja por Europa y plantea a su hijo enigmas (cuyo contenido gira en torno a obras literarias), a través de los cuales Mateo descubría en qué ciudad se encontraba e iba siguiendo su periplo en los mapas.

La historia se completa con los blogs personales de los protagonistas:

- *El blog de Mateo*, en el que comentaba aspectos de su vida diaria y de los correos electrónicos que le manda su padre.
- *El blog de la madre de Mateo*, en el que esta nos hablaba sobre su quehacer diario, las relaciones con su hijo y sus pesquisas laborales: ella es inspectora de

policía de la Interpol que investiga unos recientes robos de manuscritos originales en diferentes bibliotecas europeas.

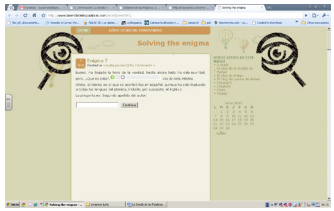
- *El blog del padre de Mateo* nos hablaba sobre detalles de su viaje que no menciona a su hijo y que nos darán pistas sobre su verdadera profesión e intereses en este viaje. Por lo tanto, la trama completa se iba construyendo y escribiendo según se desarrollaba el juego, a través de estos *blogs*, en los que cada uno iba aportando su visión, sus datos, su enfoque..., obviamente los participantes podían intervenir comentando en los *blogs*.

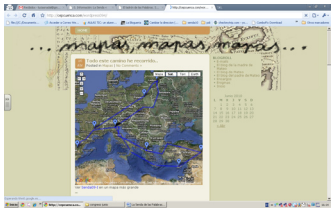
La trama subyacente. Mateo es un niño de 11 años que vive en Madrid con su madre. Su familia paterna es originaria de Cuenca. Su madre y su padre no viven juntos. Mateo siempre ha vivido con su madre y no sabe muy bien a qué se dedica su padre. El padre viaja mucho y siempre está inmerso en proyectos y trabajos importantísimos que le hacen aparecer y desaparecer continuamente, lo cual no ha impedido que mantenga una fluida comunicación con su hijo.

Normalmente le propone retos, juegos, enigmas, que les mantienen unidos y hacen más llevadera a Mateo la rutina diaria. El nivel cultural e intelectual del padre es bastante alto y no deja de recordar a su hijo la gran importancia que la cultura debería de tener (¿y no tiene?) para el desarrollo tanto personal como de las sociedades en general. Paralelamente la madre, policía, investiga robos de manuscritos de obras fundamentales de la literatura europea. Obviamente nuestro ladrón es el padre de Mateo, que está recopilando los que él considera algunos documentos imprescindibles como base de nuestra cultura, para dejárselo como legado a su hijo. En la etapa final la última ciudad será Cuenca, donde padre e hijo se encontrarán por fin (esta información no la conocían los alumnos al principio).

Aparte de los *blogs* de los protagonistas, contábamos con **otras herramientas** (todas ellas también en formato de blog):

- Te propongo un enigma, en el que el padre de Mateo le iba proponiendo que encuentre en qué ciudad está, realizando consultas, averiguaciones, etc., a partir de una obra literaria. Los alumnos escribían en el recuadro correspondiente la palabra que se les solicita; si la solución era correcta, iban avanzando hasta llegar a descubrir el nombre de la ciudad en la que en ese momento está el padre de Mateo.





- Se les recomendaba que visitasen la ciudad en el mapa para ubicarla, para esto tenemos

El blog de los mapas, para seguir sus pasos y localizar físicamente los lugares. La herramienta utilizada, Google maps, nos permite ir desde un visión global de Europa (o la Tierra incluso), hasta las calles de la ciudad. También nos permitía, puesto que todos los grupos cuentan con una cuenta de Google, añadir comentarios en el mapa, las ciudades o puntos que desáramos, así como leer los que íbamos dejando. Esta herramienta, a pesar de resultar muy interesante, no fue muy aprovechada por los participantes.

- Tienes un e-mail. Recogía los e-mails ficticios que el padre de Mateo le enviaba a su hijo; al final del juego ya escribía a todos los chicos de Cuenca…

- Te encargo... Por último, en este blog Mateo recibía el encargo de su padre de escribir «algo» relacionado con lo que se está investigando. Mateo trasladaba este encargo a sus amigos de Internet, los alumnos participantes, y aquí aparecían sus contribuciones.

Modo de participación. Tanto la solución de los enigmas, como la contribución a los *blogs* y los pequeños trabajos que tenían que realizar, se hacía siempre interviniendo en el *blog*, añadiendo un comentario.

La dinámica a seguir cada vez que se conectaban era:

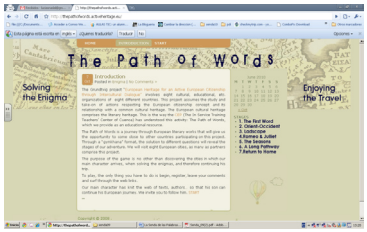
1. *Consultar su cuenta de correo*; a través de ella les comentábamos la marcha del juego, felicitábamos, animábamos, dábamos instrucciones o aclaraciones...

2. *Consultar* los *blogs* de los protagonistas, para seguir el hilo de la historia, además en el de Mateo siempre aparecería si había algún *e-mail* nuevo del padre, algún enigma o encargo…

3. *Resolver enigma*. Se trataba de ir encontrando el dato que nos piden e ir avanzando pantallas dándole a *Continuar;* cuando llegamos al final nos dice el nombre de la ciudad que buscamos.

4. *Realizar encargos*. Se les hicieron cuatro encargos: escribir una poesía, realizar un «romance de ciego», reescribir algún fragmento (muy corto, un diálogo, un nuevo final...) para Romeo y Julieta, imaginar y escribir en formato diario o cuaderno de viajes.

Este juego tuvo una versión internacional, simplificada, que se presentó en Nicosia en noviembre de 2009 en el marco de una reunión de trabajo del proyecto Grundtvig *European Heritage for an Active European Citizenship through Intercultural Dialogue*; estaba en inglés y no necesitaba la tutorización personal, se puede realizar autónomamente y está disponible como recurso pedagógico en: http://thepathofwords.activeheritage.eu/.



Detallar los **contenidos** de cada una de las ediciones resultaría demasiado extenso; esbozaré a modo de ejemplo el tema de las etapas en «El ladrón de las palabras».

- *La primera palabra*. A partir de *La Odisea*, y más concretamente de uno de sus pasajes que está reproducido en una leyenda conquense, llegaban a Trikala, la ciudad de uno de nuestros socios europeos. Colgamos el mismo pasaje en varias versiones de cómic, etc.

- *Oriente-occidente*. Otro de nuestros socios en el proyecto Grundtvig era Turquía, lo que nos sirvió de excusa para explorar las relaciones oriente-occidente. Partimos de una jarcha arabigoandaluza y llegamos al palacio de Topkapi, con una canción infantil árabe por el camino.

- *Paisaje y pensamiento*. Enlazando con lo que iba a ser nuestro *leitmotiv* este año, leímos varios pasajes de poetas que describían Chipre, nuestro próximo destino.

- *Romeo y Julieta*. Visitando Verona no podíamos dejar de leer alguna escena de *Romeo y Julieta*, incluso vimos un *remake* de Leonardo di Caprio.

- *Las estaciones*. Llegó la primavera y reflexionamos sobre el paso del tiempo realizando el atrevimiento de traducir, desde su versión inglesa, un pequeño pasaje de *Metei* la obra literaria más importante de Lituania. Nos familiarizamos con la literatura de viajes y después de leer un pequeño pasaje de *Gulliver* viajamos con Kapuscinski hasta llegar a Varsovia.

- *Peregrinaje*. Como nuestro viaje nos llevaba a Le Puy, uno de los inicios del Camino de Santiago, hablamos de juglares, de cantares de gesta y de la *Chanson de Roland*.

- *Llegamos a casa*. Iniciamos la última etapa con un pasaje del *Quijote* leído en inglés y nos fijamos en cómo estaba presente en muchos ámbitos de nuestra vida cotidiana.

4.2.4. Lucila y el hombre que plantaba árboles

Este curso 2009/2010, en La Senda de las Palabras retomamos el partir de un texto o libro de referencia, se trataba de *El hombre que plantaba árboles*, de Jean Gionó.

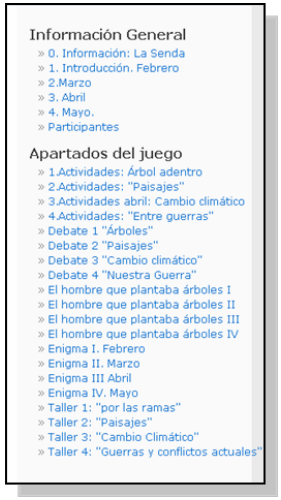
No obstante, también mantuvimos el planteamiento iniciado el curso anterior de contar con un tema o eje de contenido, alrededor del cual se articula el proyecto; en este caso podemos decir que nuestro *leitmotiv* es *la huella del hombre*.

El hombre que plantaba árboles es un cuento que nos habla con una extraordinaria sensibilidad de la huella positiva que un solo hombre puede dejar en la tierra en la que vive. Paralelamente al transcurrir del cuento, nos detuvimos en otras cuatro formas en las que el hombre interviene en su entorno:

- La huella de los árboles en la literatura: *Árbol adentro.*
- La huella del hombre en el paisaje, y la huella del paisaje en el hombre: *El hombre y el paisaje*.
- La huella de los hombres en la naturaleza: *El cambio climático*.
- La huella del hombre en sus semejantes: *La Guerra*.

Estos cuatro bloques de contenido determinaron el contenido de las actividades a realizar. La estructura era sencilla: en cada etapa se presentaba el tema con algún texto o producción artística que generará algunas actividades sencillas de profundización sobre el mismo. Asimismo en cada etapa se pedía al grupo que produjera algún texto, imagen, trabajo... relacionado con el tema, y con unas características determinadas.

Por otra parte, existía un espacio de comunicación y debate entre los participantes, en el que se solicitaba que realizasen aportaciones en cada tema a partir de determinadas propuestas. Y, por último, mantuvimos la necesidad de resolver un «enigma» relacionado con el contenido tratado, ya que era una de las actividades más motivadoras.



Es decir, en cada una de las etapas había los siguientes apartados:

1. La parte correspondiente del cuento de Jean Giono. Podían leerlo en pantalla, eran fragmentos cortos, y también disponían de un enlace de descargas.

2. Un breve texto literario u obra artística de referencia, con unas sencillas actividades, apartado «Actividades». Para estas actividades este curso hemos utilizado «Cuadernia».

3. Apartado «Debate», donde se planteaba un debate a partir de una propuesta.

4. Espacio «Taller», donde el grupo realizaba un producto.

5. La resolución de un enigma, que estaba relacionado con el fragmento del cuento de Jean Giono que habían leído.

Buscando un hilo conductor que articulase e integrase la estructura de contenidos anterior con nuestro cuento, texto, *El hombre que plantaba árboles*, adopté el recurso de conectar la realidad del cuento (que se desarrolla en la primera mitad del siglo XX) con la realidad actual de los participantes, a través de un elemento

moderno que aparece en ese tiempo pasado, un viajero (en este caso viajera) en el tiempo. Una niña, Lucila, de la misma edad que nuestros alumnos, a la que en su clase han encargado un trabajo sobre árboles, se duerme accidentalmente, bajo unos chopos junto a su miniportátil (recién estrenado). Despierta debajo de unos chopos idénticos pero en otro tiempo y en otro país, ha entrado en *El hombre que plantaba árboles* (el cuento original está narrado en primera persona por un soldado que conoce al protagonista y lo visita durante treinta años). Pues bien, nuestra niña despierta junto al soldado y a partir de aquí le acompaña transcribiendo la historia en su ordenador.

En algunos momentos puntuales introdujimos conversaciones entre el soldado y la niña, que relacionan lo que está sucediendo en el libro con los temas propuestos para las actividades (por supuesto, estos son temas comunes a la historia y a nuestro proyecto).

La dirección web en la que encontrar esta experiencia es http://www.lasendadelaspalabras.com. En esta dirección está disponible la edición que se encuentra desarrollándose en ese momento; no obstante, las ediciones anteriores pueden consultarse desde el apartado *Información general/Información La Senda*.

5. Conclusiones

Participación. En todas las ediciones celebradas la participación ha rondado en torno a los 250-300 alumnos, entre 55-65 equipos y 30 profesores pertenecientes a 15 centros de media. Coordinar este volumen de participación ha supuesto un enorme esfuerzo que, no obstante, se ha visto recompensado tanto por el entusiasmo mostrado por los participantes como por la demanda y expectativas que una nueva edición suscita cada año.

Continua revisión. Aunque manteniendo las bases y fundamentos ya expuestos en la primera parte de esta comunicación, una sociedad, una escuela y unos medios técnicos, así como las necesidades formativas en continuo cambio, hacen que este proyecto se reinvente cada año y sea en la práctica un nuevo reto cada curso. Lo cual lo mantiene vivo y adaptado a las necesidades de los centros en cada momento.

Integración de las TIC. Si el primer año era casi una novedad que existiera un recurso de animación a la lectura creado expresamente para ser realizado con el ordenador por los alumnos, al menos en nuestro entorno, hoy el uso del ordenador en los procesos de enseñanza/aprendizaje, en tiempos de la Escuela 2.0, se está convirtiendo en un proceso natural y cotidiano al que este proyecto continúa contribuyendo. Y en este contexto no solo mantiene sino que aumenta su sentido.

La animación a la lectura sigue siendo necesaria. Imposible ignorar el tan traído y llevado, manido —y anticuado— argumento de la rivalidad entre el ordenador y la lectura y los libros. La literatura como arte necesario para formar el sustrato cultural que sustenta nuestra sociedad se valdrá de todas las herramientas, por supuesto las TIC, para estar presente y evolucionar, y como formadores (de alumnos o profesores, o

ambos simultáneamente, como debería ser en realidad, pues una mejor formación del profesor debería implicar tener como consecuencia inmediata una mejor formación de los alumnos), empleamos este valioso medio de comunicación, intercambio y trabajo, para que tanto la lectura como las TIC formen parte de la vida diaria y contribuyan al desarrollo personal, intelectual y al disfrute de nuestros alumnos.

Explorar otras modalidades formativas. Partiendo del trabajo desde el aula, aportando todo nuestro esfuerzo, trabajo, creatividad e ilusión, integrando recursos de creación propia, colaborando directamente con el profesorado para la realización del trabajo, creando redes de centros y de profesores…, en definitiva, explorando todas las posibilidades a nuestro alcance para mejorar nuestras estructuras de formación del profesorado es, para concluir, lo que pretendemos desarrollando este tipo de proyectos.

Centro virtual Leer.es

Pilar Pérez Esteve, Carmen Campos, Pilar Olivares, Magdalena Ariño y Felipe Zayas

Resumen:

Centro virtual del Ministerio de Educación para mejorar la lectura en todas las áreas y en todos los formatos.

Palabras clave:

lectura, lectura comprensiva, competencia lingüística, recursos didácticos.

1. Descripción del centro virtual Leer.es

El centro virtual www.leer.es es una iniciativa destinada a contribuir al éxito académico y a superar el abandono y el fracaso escolar a través de la lectura, considerada herramienta básica para el aprendizaje.

Esta plataforma ofrece recursos para el conjunto de la sociedad y cuenta con el apoyo de todas las CCAA y de instituciones como la Real Academia, el Instituto Cervantes, la Biblioteca Nacional y diversas fundaciones (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Biblioteca Virtual Cervantes, etc.).

Se dirige a toda la comunidad educativa: jóvenes y niños, con incidencia especial en la adolescencia; profesorado de todas las etapas educativas y de todas las áreas o materias; y familias, a las que se les ofrece consejos y recursos para acompañar a sus hijos en sus aprendizajes. Pero, además, pretende ofrecer un plan global de actuación para favorecer la lectura como instrumento fundamental de aprendizaje a lo largo de la vida.

Figura 1. Colaboradores del centro virtual Leer.es.

1.1. Objetivos

- Concienciar a la comunidad educativa de la importancia de la lectura como herramienta básica del conocimiento, imprescindible para el aprendizaje en todas las áreas del currículo.
- Contribuir al éxito académico y a superar el abandono y el fracaso escolar.
- Atender a las nuevas alfabetizaciones (lectura hipertextual, multimodal, etc.).
- Dar visibilidad a las acciones en torno a la lectura que se realizan desde el Ministerio de Educación y desde las distintas CCAA (bibliotecas escolares, formación del profesorado, estudios internacionales de evaluación de la comprensión lectora, etc.).
- Proveer a los docentes de materiales para potenciar la competencia comunicativa desde todas las áreas del currículum.
- Apoyar la formación del profesorado y de los formadores del profesorado a través de cursos, congresos, webcasts, para la formación a través de vídeos, ejemplos de buenas prácticas, etc.
- Contribuir al aprovechamiento pedagógico de los museos, de los grandes repositorios de información como las páginas webs del Instituto Cervantes, la Biblioteca Nacional o de los materiales de las Reales Academias.

- Generar recursos que puedan resultar de interés para los centros españoles en el exterior.
- Aconsejar a las familias sobre la lectura, su aprendizaje y su papel para educar a hijas e hijos lectores, dando especial relevancia al uso de Internet.
- Contribuir a la construcción de un gran pacto social de la lectura, que involucre a las CCAA, los medios de comunicación, además de a otros agentes sociales y a la sociedad civil.

2. Secciones: estudiantes, docentes, familias

2.1. Estudiantes

Recursos para ayudar a trabajar la mejora de la comprensión lectora y para comprender que la lectura es una actividad fundamental en todos los ámbitos de la vida, así como en todas las materias del currículo.

Estos recursos se pueden encontrar, también, en la sección DOCENTES.

Figura 2. Sección ESTUDIANTES del centro virtual.

Se estructura en:

- **Participa**
  Para que los estudiantes envíen:
  - Fotos comentadas.
  - ¿Qué imagen te ha impresionado? ¿Por qué? ¿Qué te sugiere? Fotos comentadas en 70 palabras.
  - Vídeos.
  - ¿Qué te gusta leer? ¿Qué recomendarías a tus amigos? Vídeos contándolo en 60 segundos.
  - Crónicas.
  - ¿Quieres compartir lo que llevas dentro? ¿Relatar una experiencia? ¿Un acontecimiento deportivo? ¿O quizá la última película que viste? ¿Una clase de matemáticas? Envíanos tu texto en 150 palabras.
  - Podcast.
  - ¿Quieres hacerte oír? Envíanos un podcast de un máximo de 60 segundos.
  - Texto ilustrado.
  - ¿Qué sentimientos te produce ese fragmento? Pon colores a tu texto favorito.
- **Materiales didácticos**

En todo tipo de formatos para aprender a comprender y a escribir en todas las áreas y materias. Recursos para pizarras digitales, webs, webquest, cazas, etc.

Para todas las etapas educativas.

- **Practica PISA**

Para que los estudiantes de familiaricen con las pruebas internacionales de comprensión lectora haciéndolas en el ordenador.

- **Con Firma**

Artículos donde los estudiantes podrán leer consejos prácticos para mejorar la comprensión lectora, la escritura, navegar por la red, etc.

2.2. Familias

Las familias tienen un papel esencial y complementario a la escuela.

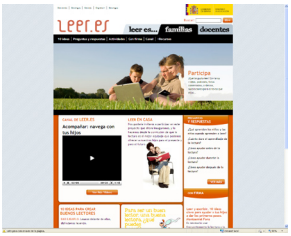


Figura 3. Sección FAMILIAS del centro virtual.

Se estructura en:

- 10 ideas:
  - Compartir.
  - Acompañar.
  - Proponer, no imponer.
  - Respetar.
  - Dar ejemplo.
  - Estimular, alentar.
  - Escuchar.
  - Pedir consejo.
  - Ser constantes.
  - Organizarse.
- Preguntas y respuestas

Este centro virtual trata de dar respuesta a muchas preguntas que padres y madres se hacen. ¿Cómo ayudar a los hijos en tareas escolares en las que siempre hay que leer? ¿Por qué, a cierta edad, hay chavales que leen menos? ¿Qué tienen que aprender nuestros hijos para ser lectores competentes en la Web? Las preguntas se estructuran en los siguientes apartados:

- El hábito de la lectura.
- La lectura y su aprendizaje.
- La selección de lecturas.
- Las dificultades en la lectura.
- Lectura e Internet.
- Los inicios de la lectura.
- Los libros y las edades.

- Actividades

Juegos diversos. Actividades para comprender, para compartir, para descubrir, para siempre. Organizadas por edades.

- Con firma

Artículos de divulgación sobre temas de interés para las familias escritos por personas de reconocido prestigio.

- Canal

Vídeos clarificadores y propuestas para la familia.

- + Recursos

Enlaces de interés a otras webs.

2.3. Docentes

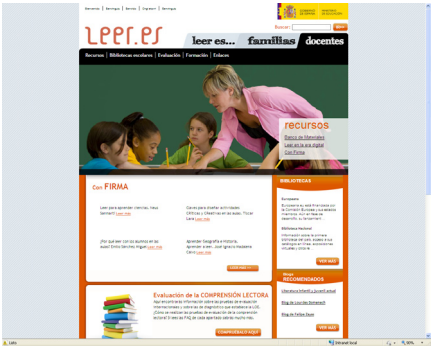


Figura 4. Sección DOCENTES del centro virtual.

Destacan las siguientes secciones:

- Materiales

Recursos para todas las etapas educativas y desde las áreas o materias del currículo (en muchos casos las situaciones de aula se ilustran con vídeos).

La sección Leer en la era digital ofrece materiales para trabajar utilizando las tecnologías de la información y la comunicación. Materiales, consejos, ideas y reflexiones que también estarán incluidos en los apartados

anteriores pero tendrán aquí una presencia especial. Materiales para pizarras electrónicas, ordenadores y en formatos diversos (wikis, webs, webquest, cazas del tesoro, blogs, etc.), para todas las etapas educativas.

- Con firma

Personas de reconocido prestigio escriben de forma breve y divulgativa.

Cada año se publica un ebook compatible con todos los nuevos formatos electrónicos. Este libro electrónico contempla todos los parámetros de accesibilidad, especialmente los que permiten la lectura a personas con discapacidad visual.

- Evaluación

Espacio destinado a la evaluación de la comprensión lectora tanto en evaluaciones internacionales (PIRLS para Educación Primaria, PISA para Educación Secundaria) como nacionales (Evaluación de diagnóstico).

Se ofrece un recurso «Practica PISA» para practicar las pruebas PISA con el ordenador y saber cómo van los alumnos.

- Webcast de formación

Espacio apoyado en vídeos dirigido a la formación inicial y permanente del profesorado de todas las etapas educativas. Se cuelgan las conferencias de los cursos y congresos que se organizan en el marco del centro virtual y se ilustran buenas prácticas con imágenes en situaciones reales de aula.

- Bibliotecas escolares

Espacio que aglutina las acciones del Ministerio en torno a las bibliotecas escolares. Se incluye información sobre cómo organizar una biblioteca, programas de formación, y una web de recursos educativos.

- Ofertas formativas

Toda la formación relacionada con la lectura y el desarrollo de la competencia en comunicación lingüística.

Enlaces

Enlaces de interés a otras webs nacionales e internacionales.

3. Blogs y redes sociales

3.1. Blogs

3.1.1. El Blog de leer.es

Figura 5. El Blog de leer.es

El blog se ha convertido en un instrumento imprescindible para dibujar y difundir la imagen de un organismo, institución o empresa. Hay ejemplos notables como el blog de la Biblioteca Nacional de España o el blog de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.

Además, en el ámbito educativo, el blog de un proyecto como el centro virtual Leer.es está llamado a establecer redes con otros blogs del ámbito educativo, a formar parte de una blogosfera educativa que ha ido incrementando su importancia a lo largo de la segunda mitad de esta década.

Estas son las dos funciones principales de nuestro blog: por una parte, hacer más visibles nuestros contenidos y actividades; por otra, hacernos eco de buenas prácticas relacionadas con la lectura y con la escritura de las que dan cuenta los blogs educativos. Incluso, participamos en proyectos conjuntos, con la reciente celebración del centenario del nacimiento de Miguel Hernández. Los títulos de las categorías que clasifican los textos y que guían la navegación muestran estas dos funciones: Año Miguel Hernández, Bibliotecas, Bibliotecas escolares, Blogosfera educativa, Centro Virtual Leer.es, Congreso leer.es, Escuela 2.0, etc.

3.1.2. Blog de videojuegos educativos

Figura 6. Blog de videojuegos educativos.

¿Son malos los videojuegos? Preguntar eso es como preguntar si la televisión, Internet o el cine son malos.

¿Pueden servir para aprender? ¿Para comunicar mejor?

En este blog se da cuenta de noticias y eventos relacionados con el mundo de los videojuegos. Asimismo se muestra el estado de los debates que en todas partes se desarrollan sobre este apasionante tema.

3.2. Las redes sociales: nuestra página de Facebook y nuestra cuenta en Twitter

Figura 7. Redes sociales.

Algunas de las funciones que han venido cumpliendo los blogs —crear y difundir una imagen, fomentar las conversaciones entre usuarios con intereses semejantes— hoy las cubren las redes sociales. Además, han desarrollado otra función que ha sido muy importante en la blogosfera educativa: formar parte del entorno de aprendizaje personal de muchos profesores, quienes aprenden a integrar las TIC en el ámbito educativo gracias, en buena parte, a los conocimientos y experiencias que se difunden en la Red.

Nuestra página de Facebook, además de difundir entre nuestros casi 4.000 seguidores las actualizaciones del blog, informa de eventos, publicaciones, noticias… relacionadas con la cultura letrada. Leer.es en Facebook integra, además, nuestras galerías de fotografías alijadas en Flickr y nuestros vídeos, tanto los correspondientes

a eventos importantes organizados desde el centro virtual como los que están destinados a la formación. El tono usado en nuestra página, como corresponde a este medio, incita a la participación y el diálogo.

En cuanto a la cuenta de Twitter, nos permite difundir con una gran rapidez y flexibilidad entre nuestros casi mil seguidores las actualizaciones del portal y toda información relacionada con la lectura, la escritura y las nuevas alfabetizaciones. Además, difundimos las informaciones que consideramos relevantes procedentes de todos aquellos a quienes seguimos, (bibliotecas, editoriales, promotores culturales, etc.). De este modo, nuestro perfil de Twitter se está convirtiendo en una fuente informativa de referencia.

4. Comunidades autónomas

El centro virtual fue presentado por el ministro de Educación a los consejeros de todas las comunidades autónomas que designaron a un representante en cada una de ellas.

Con estos representantes se mantienen reuniones periódicas y se tiene un contacto muy fluido con todos ellos que participan de las decisiones que desde leeer.es se adoptan.

Todas las acciones que realizan las comunidades autónomas en relación con sus planes lectores, materiales y recursos para fomentar la lectura, desarrollo de la competencia en comunicación lingüística, etc., se pueden conocer desde el centro virtual.

Figura 8. Las comunidades autónomas en Leer.es.

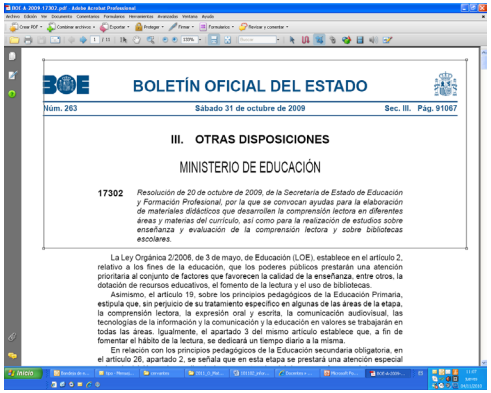
5. Nuevos materiales. Convocatoria de materiales y estudios para el fomento de la lectura

Convocatoria de ayudas económicas para la elaboración de materiales didácticos, estudios o informes que tengan por finalidad el desarrollo, la evaluación y la mejora de la comprensión lectora y que contribuyan al impulso de las funciones y de la mejora de las bibliotecas escolares, como centro de recursos para el aprendizaje.

Las ayudas económicas responden a las siguientes modalidades:

- Materiales para el desarrollo de las destrezas de comprensión lectora ligadas al aprendizaje de contenidos de las diferentes áreas o materias del currículum, en cualquier etapa educativa, o materiales didácticos que contengan propuestas para utilizar la biblioteca escolar en el desarrollo ordinario de las diferentes áreas o materias del currículum.

- Estudios que ayuden a un proceso de diagnóstico y evaluación de la comprensión lectora y del uso de las bibliotecas escolares como centros de recursos, así como estudios que profundicen en la enseñanza de la comprensión lectora o en su evaluación. El ámbito geográfico del estudio deberá ser de varias comunidades autónomas.



BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

Núm. 263 Sábado 31 de octubre de 2009 Sec. III. Pág. 91067

III. OTRAS DISPOSICIONES

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

17302 *Resolución de 20 de octubre de 2009, de la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, por la que se convocan ayudas para la elaboración de materiales didácticos que desarrollen la comprensión lectora en diferentes áreas y materias del currículo, así como para la realización de estudios sobre enseñanza y evaluación de la comprensión lectora y sobre bibliotecas escolares.*

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), establece en el artículo 2, relativo a los fines de la educación, que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza, entre otros, la dotación de recursos educativos, el fomento de la lectura y el uso de bibliotecas.

Asimismo, el artículo 19, sobre los principios pedagógicos de la Educación Primaria, estipula que, sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas. Igualmente, el apartado 3 del mismo artículo establece que, a fin de fomentar el hábito de la lectura, se dedicará un tiempo diario a la misma.

En relación con los principios pedagógicos de la Educación secundaria obligatoria, en el artículo 26, apartado 2, se señala que en esta etapa se prestará una atención especial

Figura 9. Convocatoria de materiales y estudios para el fomento de la lectura.

Durante tres años consecutivos se ha mantenido esta convocatoria que ha resultado vital para proveer de materiales a www.leer.es.

De los materiales que ha financiado el Ministerio se ha realizado una selección y un seguimiento de su realización, para mantener una coherencia en la consideración de las competencias básicas y en el desarrollo de la secuencia didáctica.

El equipo del centro virtual se ocupa del seguimiento y de la publicación, en su caso, de los materiales derivados de esta convocatoria en la modalidad A.

6. Acciones llevadas a cabo desde noviembre 2009 hasta noviembre 2010

- 12 de noviembre de 2009. Acto de presentación de www.leer.es
- 13-15 de noviembre de 2009. I Congreso Nacional Leer.es
- 17 de diciembre de 2009 El Ministro de Educación presentó el programa Escuela 2.0, así como el recurso Cosmolema en el marco del centro virtual www.leer.es.

Figura 10. Acto de presentación de www.leer.es.

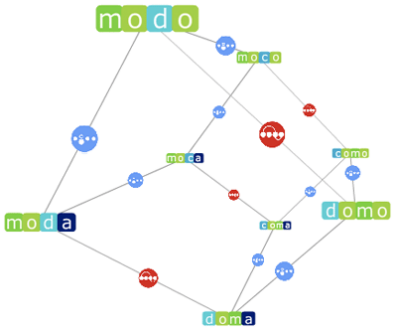


Figura 11. Webcast de formación de www.leer.es.

Figura 12. Cosmolema.

Figura 13. Presentación del programa Escuela 2.0.

Cosmolema es un entorno de juego, exploración, consulta y aprendizaje de la lengua española basado en las palabras y sus relaciones que incluye el diccionario completo de la Real Academia navegable. Cosmolema permite navegar por el diccionario de la lengua castellana a través de las relaciones entre las palabras, promueve el descubrimiento de su riqueza, y permite el acceso a una fuente enorme de vocabulario. Por primera vez, se dispone del Diccionario de la RAE navegable, lo que abre un sinfín de posibilidades didácticas.

Cosmolema utiliza todas las palabras del idioma castellano que están en el Diccionario de la Real Academia Española o que se componen de una de estas palabras: más de 730.000 lemas. Además contiene numerosos juegos.

- Presentaciones en congresos y encuentros de formación en las CCAA

Figura 14. Presentación del centro virtual www.leer.es.

Se han realizado presentaciones en Aragón, Galicia, Cantabria, País Vasco, Andalucía, Murcia, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Canarias, en el Aula 2010, en el Congreso de Asesores de Formación, organizado por el IFIIE, y en otros congresos y jornadas.

- Febrero a abril de 2010. Club de Creativos

La undécima edición del Certamen del Anuario de Creatividad del Club de Creativos (c de c) tuvo como protagonista al centro virtual www.leer.es.

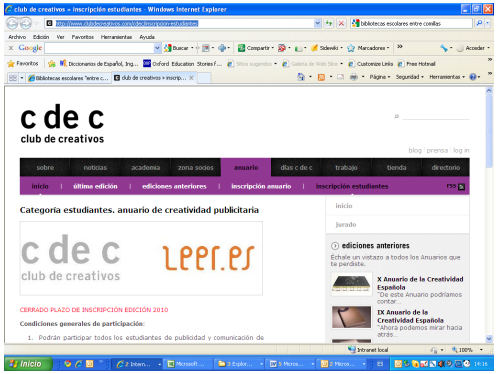


Figura 15. Anuario de Creatividad del Club de Creativos (c de c).

Los trabajos ganadores, que se expusieron los días 29 y 30 de abril en Barcelona, desarrollaron ideas para concienciar a los adolescentes sobre la importancia de leer para aprender y aprender a hacerlo en cualquier formato para poder desenvolverse en la sociedad actual. Se tomó como eje de las campañas publicitarias el centro virtual www.leer.es

Las creadoras de la pieza ganadora obtuvieron una beca de estudios de 3.000 euros para financiar una estancia académica en una escuela de diseño.

Por primera vez los estudiantes de Enseñanzas de Artísticas de Diseño Gráfico pudieron optar a ver publicados sus trabajos en este prestigioso anuario. También pueden presentarse todos los estudiantes de Publicidad y Comunicación de escuelas y universidades y los de Enseñanzas Artísticas superiores de Diseño Gráfico, así

como los titulados menores de 26 años, de toda España.

El Club de Creativos es una organización sin ánimo de lucro que trabaja para mejorar la calidad del trabajo creativo en España y que busca la unión de los profesionales de este sector en favor de la educación y la formación. Está formado por profesionales de la creatividad, estudiantes y anunciantes del área (http://www.clubdecreativos.com/cdec/inscripcion-estudiantes).

- 28 de abril de 2010: Tengo una pregunta para vuesa merced, señor Don Quijote

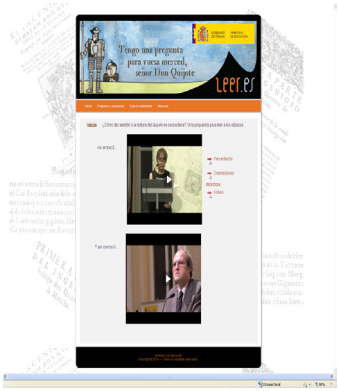


Figura 16. Tengo una pregunta para vuesa merced, señor Don Quijote.

Lectura de algunos fragmentos del Quijote, en colaboración con Araceli Godino, profesora del IES Iturralde de Madrid, y en la que también participó Ángel Gabilondo.

Se llevó a cabo en el Ministerio de Educación para celebrar el día del libro. Se grabó y se realizó una web con todo el desarrollo del acto. Incluye una guía didáctica para su uso por otros centros, especialmente los centros del exterior.

- 28 de mayo de 2010. Publicación de Bibliotecas escolares «entre comillas»

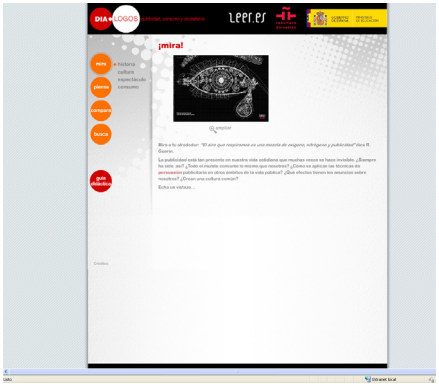
Publicación desde leer.es del estudio: Bibliotecas escolares «entre comillas» fruto de la colaboración del Ministerio de Educación y la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

LA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL
tiene el honor de invitarle al acto de entrega de los
Premios Nacionales de Buenas Prácticas de Bibliotecas escolares 2009
En este acto se presentará el libro
Bibliotecas Escolares "entre comillas"
fruto de la colaboración con la Fundación Germán Sánchez Ruipérez

Lugar: Salón de actos del Palacio Moncada (Fraga)
Fecha: 28 de mayo de 2010 a las 11:30 horas

Figura 17 y 18. Presentación y publicación de Bibliotecas escolares «entre comillas».

- 27 de mayo de 2010. Instituto Cervantes. Acto de la firma de convenio y presentación de materiales realizados conjuntamente



Figuras 19 y 20. Acto de la firma de convenio y presentación de materiales realizados conjuntamente con el Instituto Cervantes.

Materiales para la incorporación de los medios en la educación

- A la caza del gazapo. Recurso interactivo que propone a los usuarios un acercamiento lúdico a la lengua española y a sus usos normativos. Se trata de identificar errores expresivos y reflexionar sobre ellos. Se utilizan textos de prensa, recogidos en la sección Morderse la lengua del Centro Virtual Cervantes. Aplicación a distintos niveles educativos y de dominio idiomático (segundo ciclo de enseñanza Primaria, ESO y Bachillerato, así como a la Educación de Adultos y Español para Extranjeros).
- Leer publicidad en el MUVAP. Recorrido lector por varias obras del Museo Virtual de Arte Publicitario creado por el Centro Virtual Cervantes. Herramienta para enseñar a leer publicidad.

- DIA-logos. Material para hacer reflexionar sobre nuestra identidad como consumidores y así fortalecer nuestra identidad ciudadana. La alfabetización mediática necesita tanto de la lectura crítica de los medios como de la utilización de éstos para la expresión creativa.

- 9 de junio de 2010. Feria del libro de Finlandia

Figura 21. Presentación de leer.es en la feria del libro de Finlandia.

La lectura en el sistema educativo de Finlandia.

Las acciones del Ministerio de Educación para el fomento de la lectura y la competencia en comunicación lingüística. El centro virtual www.leer.es.

- 5 de octubre de 2010. Wikimujeres. Aprender de las mujeres

Espacio para sensibilizar sobre el papel de las mujeres en los distintos ámbitos sociales y culturales.

Pretende ofrecer propuestas que permitan avanzar en la inclusión de los saberes de las mujeres en el currículum escolar. Es un intento de dar oportunidades a todos, mujeres y hombres, de conocer a aquellas mujeres que han contribuido desde siempre, y a pesar de las dificultades, al progreso de la Humanidad desde distintas perspectivas.

Figuras 22 y 23. Presentación y página web de Wikimujeres.

- Presentación a Asesores en el exterior (varias fechas)
  - Brasil, abril de 2010.
  - París, 26 y 27 de noviembre de 2010.
  - Bruselas, 1 al 3 de diciembre de 2010.
  - Londres, sin cerrar fecha.
  - …

7. Acciones programadas: Plan Leer para aprender. Leer en la era digital

7.1. Publicación E-book. Con firma. Leer para aprender. Leer en la era digital

Figura 24. E-book. Con firma.

Este e-book se está realizando con todos los parámetros de accesibilidad (primero del Ministerio) y en todos los formatos electrónicos (ipad, etc.).

El centro virtual www.leer.es obtiene una alta valoración en accesibilidad. Por ejemplo, se están subtitulando todos los vídeos para que sean también un recurso para las personas sordas.

7.2. Mesa redonda y exposición. Biblioteca Nacional, 17 de noviembre de 2010

Letrados e iletrados. Mesa redonda con jóvenes y docentes sobre las consecuencias de no leer o de no comprender lo que se lee en la sociedad actual. Se retransmitirá en directo desde leer.es.

Este acto inaugura la exposición de los trabajos finalistas del certamen Anuario de Creatividad para estudiantes de publicidad organizado por el Ministerio de Educación y el Club de Creativos sobre el centro virtual www.leer.es. La exposición se podrá visitar del 17 de noviembre al 17 de enero.

Quienes visiten la exposición en la Biblioteca Nacional y respondan a preguntas que requieren leer y comprender lo que allí se expone entrarán en sorteos de libros, ordenadores, etc.

La información está disponible en: http://www.bne.es/es/Actividades/AgendaMensual/

7.3. Leer tiene premio. Acciones en las redes sociales

La exposición podrá visitarse también en el centro virtual www.leer.es, especialmente para alumnos que residen fuera de Madrid y para nuestros centros en Ceuta y Melilla y en el exterior.

Se premiará a quienes lean, comprendan lo que leen y participen. Se realizará fundamentalmente a través de Tuenti, que abrirá un evento el 18 de noviembre que durará tres semanas.

Se sortearán diariamente, durante dos o tres semanas, libros dedicados por deportistas, actores, músicos y, por supuesto, escritores. Todos ellos muy conocidos por los adolescentes. Los deportistas, por ejemplo, dedicarán libros que les gustaron a esa edad (nosotros les haremos sugerencias, por si las moscas) a lectores desconocidos con mensajes como «Espero que disfrutes tanto como yo cuando leí este libro», etc.). Se cuenta con la colaboración del Comité Olímpico Español.

7.4. II Congreso Leer.es Nuevas alfabetizaciones. Biblioteca Nacional, 22-23 de noviembre de 2010

- 22 y 23 de noviembre 2010. II Congreso Nacional Leer.es. Leer para aprender. Nuevas alfabetizaciones

  Este II Congreso tuvo como objetivo reflexionar sobre estas nuevas alfabetizaciones, necesarias en una cultura letrada en la que el acceso a las fuentes de información es fundamentalmente Internet y en la que la comunicación se produce a través de nuevos medios de comunicación y nuevas normas sociales. Esta reflexión se centró especialmente en la lectura como el instrumento más importante para el aprendizaje en el conjunto de las áreas y materias del currículum.

Figura 25. II Congreso Nacional Leer.es.

7.5. Visita a centros en el exterior

- Bruselas
- París
- Londres
- …

7.6. Formación del profesorado

- Webcast

Se está elaborando un webcast de formación (recurso que muestra buenas prácticas y opiniones de expertos, docentes, alumnos) sobre temas diversos.

Una webcast específica de leer en contextos diversos, basada en buenas prácticas de atención a la diversidad en todas las etapas educativas.

- Cursos de verano Leer para aprender. Leer en la era digital

  Incluidos en la programación general de formación del profesorado:

  – Curso para docentes de Educación Infantil y Educación Primaria: 150 docentes. Fase presencial de una semana y seguimiento a lo largo del curso en plataforma Moodle.

  – Curso para docentes de Educación Secundaria: 150 docentes. Fase presencial de una semana y seguimiento a lo largo del curso en plataforma Moodle.

– Curso para docentes de Educación de personas adultas: 150 docentes. Fase presencial de una semana y seguimiento a lo largo del curso en plataforma Moodle.

8. Evaluación del centro virtual

El ministro de Educación afirma que «lo que no se evalúa se devalúa». Por ello, el centro virtual encargó una evaluación externa inicial que se realizó nada más abrir el centro virtual.

Ahora, coincidiendo con el primer aniversario de leer.es, se han encargado dos evaluaciones que se presentarán a finales de noviembre

Las evaluaciones se basan en:

- Seguimiento con la información proporcionada por Google Analytics.
- Informe de evaluación realizado por CITA (Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas) dependiente de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Figura 26. Evaluación del centro virtual Leer.es del Centro Internacional de Tecnologías Avanzadas de la Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Figura 27. Informe de evaluación del centro virtual Leer.es.

Conclusiones

La mejora de los procesos lectores y de escritura es una línea de trabajo bastante extendida. Si bien los resultados obtenidos en pruebas nacionales e internacionales han promovido actuaciones concretas, ya en muchos centros de profesores se venía trabajando en ello.

El enfoque constructivista para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, marca actuaciones precisas. Esta forma de trabajar está muy afianzada y se refuerza, además, con la propia formación de los asesores que participan en grupos de investigación y reflexión.

Las tecnologías han propiciado otra manera de leer y de escribir. El dominio de la tipología textual al uso ya no es suficiente, es imprescindible ahora aprender a leer y a escribir también en todos los formatos presentes en la red.

Los recursos tecnológicos están al servicio de tareas, se usan como un soporte idóneo para multitud de acciones, desde difundir propuestas hasta contener desarrollos didácticos. Nunca son un fin en sí mismo. No son objeto de enseñanza, se aprenden para utilizarlos en un ámbito concreto. Están en permanente renovación.

Los recursos tecnológicos facilitan, además, la participación del alumnado. Ahora mismo las producciones de los alumnos, tanto orales como escritas, pueden mostrarse con facilidad, lo que conlleva buenas dosis de motivación para el alumnado y permite al docente un seguimiento mejor de los procesos. Es importante señalar que en todas las comunicaciones se presentaron producciones del alumnado.

El profesorado puede ser artífice de los cambios en materia tecnológica si se le dan recursos didácticos para acometerlos. No se está hablando solo de medios: ordenadores, pizarras digitales, tabletas…, se habla de secuencias de trabajo, de materiales para abordarlas, de explotación de estrategias lectoras y de escritura.

Este proceso es simultáneo al uso de la tecnología, de ahí la importancia del acompañamiento del asesor. Este le guía en el trabajo de «adaptar» un contenido a un recurso tecnológico y le orienta sobre la potencialidad del recurso tecnológico para mejorar el contenido. Una ponente, a propósito del proyecto que están desarrollando en su centro de profesores, lo explicó muy bien: «el espacio de trabajo es virtual, pero lo importante no es el uso tecnológico, sino el uso de la información».

Sin desdeñar las dotaciones que están llegando a los centros, un asunto fundamental es la mejora de la conectividad.

Cualquier acción de formación de las expuestas en el ámbito lingüístico ha pasado por una reflexión fundamentada que se contrastó en la práctica y viceversa. Todas las comunicaciones tuvieron la misma tónica: no se pueden mejorar los resultados, si no se reflexiona sobre los procesos y se evalúan los resultados.

La incidencia de todas las acciones formativas es relevante si atañe a un grupo de profesores de un centro. En este sentido, se expusieron varios modelos de intervención, pero todos con un denominador común: la participación en los proyectos de mejora del mayor número posible de agentes implicados. Hubo comunicaciones en las que se exponía la implicación de equipos de centro, de agentes sociales, de administraciones, e incluso de medios de comunicación. Los planteamientos colaborativos se plantearon en todas las exposiciones.

El asesor es receptivo a los cambios, atiende a ellos y se va adaptando, de ahí que se pongan en práctica otras formas de asesoramiento (en línea, entre iguales, en espacios formales e informales, en las aulas…).

Una reflexión final: todo este trabajo, todo este esfuerzo, merece una difusión mayor y mejor. No todo son malas noticias, las hay buenísimas, pero apenas se conocen.

Bibliografía

Amado, J. (2003). *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias.* Pamplona: Departamento de Educación.

Arguilaga, A.; Arnabat, M.ª T.; Colet, F.; Farrera, N.; Forns, R.; Mas, M.ª; Rovira, D.; Sanz, V.; Secall, M.; Sellarés, P. y Díez de Ulzurru, A. (Coord.) (2006). *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista.* Vol. I y II. Barcelona: Graó.

Armas, D.; Cosío, M.ª J.; Etxebeste, I.; Gutiérrez, M.ª T.; Jiménez, A.; Landero, V.; Marcotegui, N.; Neira, M.ª T.; Pérez, E.; Valdeón, E. y Nemirovsky, M. (Coord.) (2009). *Experiencias escolares con la lectura y escritura.* Barcelona: Graó.

Aubert, A. et al. (2008). *El aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información* (2.ª ed.). Barcelona: Hipatia.

Aubert, A.; Duque, E.; Fisas, M. y Valls, R. (2004). *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI.* Barcelona: Graó.

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información.* Barcelona: Hipatia.

Barragán, C.; Camps, A.; Cardona, M.ª C.; Ferrer, J.; Larreula, E.; López del Castillo, L.; Morera, M.; Nussbaum, L.; Peliquín, F.; Rodeiro, M.; Ruiz, U.; Sánchez, M.; Vilá, M. y Vilardell, C. (2005). *Hablar en clase. Cómo trabajar*

la lengua oral en el centro escolar. Barcelona: Graó.

Barrio, P.; Fernández, P.; García, C.; Mora, A.; Pita, P.; Virseda, C.; Carlino, P. y Santana, D. (Coords.) (2003). *Leer y escribir con sentido.* Madrid: Machado Libros.

Beck, U., Giddens, A. y Lash, S. (1997). *Modernización reflexiva, política, transición y estética en el orden social moderno.* Barcelona: Península.

Bigas, M. y Correig, M. (2000). *Didáctica de la lengua en educación infantil.* Madrid: Síntesis.

Blanco, A. (2009). *Aprender a enseñar.* Barcelona: Paidós Educador.

Boix, M. (2007). *Comunicación y educación para la ciudadanía.* Andalucía Educativa, 62, 7-10.

Cabra, M.ª C.; Comallonga, L.; Escudé, N.; Font, E.; Forés, N.; Fuster, M.; Giné, M.; Grau, R.; Mas, T.; Ribó, E. y Sánchez-Cano, M. (Coord.) (2009). *La conversación en pequeños grupos en el aula.* Barcelona: Graó.

Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes.* Barcelona: Graó.

Cassany, D.; Luna, M. y Sanz, G. (2007). *Enseñar lengua.* Barcelona: Graó.

Castelló, M.; Clariana, M.; Palma, M., Pérez, M. L. y Monereo, C. (Coord.) (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje.* Barcelona: Graó.

Day, C. (2005). *Formar docentes.* Madrid: Narcea.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI.* Madrid: Santillana-UNESCO.

Elboj, C. et al. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (6.ª ed.). Barcelona: Graó.

Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación.* Barcelona: Graó.

Escamilla, A. (2009). *Las competencias en la programación de aula.* Barcelona: Graó.

Ferreiro, E. (2002). *Relaciones de (in) dependencia.* Barcelona. Gedisa.

Flecha, R. y Luengo, F. (2008). Nuevos retos socioeducativos: dificultades y posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 30-32.

Fons, E. (2004). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en la escuela.* Barcelona. Graó

Fons, M. (2006). *Leer y escribir para vivir.* Barcelona: Graó.

Fox, M. (2003). *Leer como por arte de magia.* Barcelona: Paidós Ibérica.

García, M. A. (2008). *Leer y escribir en la era de Internet. Análisis y propuestas para la lectura y escritura en Secundaria.* Pamplona: Departamento de Educación.

GOBIERNO DE NAVARRA (2002). *La lectura comprensiva en el currículo escolar. Educación Primaria y Educación secundaria Obligatoria.* Pamplona: Departamento de Educación.

IMBERNÓN, F. (1998). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.* Barcelona. Graó.

IMBERNÓN, F. (2007). 10 ideas clave. *La formación permanente del profesorado.* Barcelona: Graó.

IRAIZOZ, N. Y GONZÁLEZ, F. M. (2004). *El mapa conceptual: un instrumento apropiado para comprender textos expositivos.* Pamplona: Departamento de Educación.

IZA, L. (2005). *Las evaluaciones internacionales y la mejora de la competencia lectora de los alumnos.* Pamplona: Departamento de Educación.

IZA, L. (2007). *El plan de lectura en los centros de Educación Infantil y Primaria.* Pamplona: Departamento de Educación.

JUÁREZ, A. Y MONFORT, M. (2002). *Estimulación del lenguaje oral.* Madrid: Aula XXI/Santillana.

KAUFMAN, A. M.; CASTEDO, M.; TERUGGI, L. Y MOLINARI, C. (1994). *Alfabetización de niños: construcción e intercambio.* Buenos Aires: Aique.

LA TORRE, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa.* Barcelona. Graó.

LARA, T.; ZAYAS, F.; ALONSO ARRUKERO, N. Y LAREQUI, E. (2009). *La competencia digital en el área de Lengua.* Barcelona: Octaedro.

Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos.* Buenos Aires: Paidós.

Loza, M. (2005). Tertulias literarias. *Cuadernos de Pedagogía,* 341, 66-69

Martínez, T. E. (1996). *Defensa de la utopía.* Taller-Seminario «Situaciones de crisis en medios impresos». Santa Fe de Bogotá, 11-15 de marzo.

Ministerio De Educación Y Ciencia (2006). Ley Orgánica de Educación.

Molinari, C.; Castelo, M.; Dapino, M.; Lanz, G.; Paione, A.; Petrone, C. y Traverso, V. (2008). *La lectura en la alfabetización inicial.* Buenos Aires: Dirección General de Cultura y Educación.

Moreno, E., Nemirovsky, M., Schmelkes, S. y Carrillo, L. E. (2008). *Nuestro reto: educar diferente en tiempos actuales.* Mexico: Grupo Educar Diferente en Tiempos Actuales.

Moreno, V. (2003). *Leer para comprender.* Pamplona: Departamento de Educación.

Moreno, V. (2005). *A la lectura por la voz, el sentimiento y la creatividad.* Pamplona: Departamento de Educación.

Moya, J.; Luengo, F.; Sánches, O.; Bolívar, A.; González, P. y Millet, G. (2008). *De las competencias básicas al currículo integrado.* Madrid: Proyecto Atlántida.

Muñoz Sandoval, A. (2009). *El desarrollo de las competencias básicas en Educación Infantil.* Sevilla: MAD.

Navarro, M.ª J. (2010). *Soñando con una formación para tod@s, entre tod@s.* Sesión inaugural del curso «Comunidades de aprendizaje». Ceuta-Centro de Profesores y Recursos de Ceuta, 12-13 de mayo (inédito).

Nemirovsky, M. (1999). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... Y temas aledaños.* Barcelona: Paidós Ibérica.

Nemirovsky, M. (2001). *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito... y temas aledaños.* Barcelona: Paidós.

Pardal, C. (1991). Juegos de lenguaje. Cádiz: Nueva Escuela.

Pérez, A. J. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación docente. *Infancia y aprendizaje,* 33, 171-177.

Puigvert, L. (2001). *Las otras mujeres.* Barcelona: El Roure.

Puigvert, L. y Redondo, G. (2005). Feminismo dialógico: igualdad de las diferencias, libertad y solidaridad para todas. En *El género quebrantado: sobre la violencia, la libertad y los derechos de la mujer en el nuevo milenio.* La Rioja: Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja, 206-237.

Pujolás Maset, P. (2009). *9 ideas clave. El aprendizaje cooperativo.* Barcelona: Graó.

Raigón, G. (1998). El periodismo educativo: objetivos. Ámbitos: *Revista internacional de comunicación,* 1, 1-14.

Resano, J. et al. (2004). *Cómo elaborar el plan de lectura comprensiva en un instituto de secundaria. Dos*

ejemplos prácticos. Pamplona: Departamento de Educación.

Rivera, V. (2009). *El contacto de lenguas en Ceuta. La convivencia español/árabe y sus repercusiones en la Educación Obligatoria.* Universidad de Sevilla. Tesis doctoral inédita. Disponible en: http://www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=3257.

Ruiz. U. (2000). *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria.* Madrid. Síntesis.

Sanz, Á. (2003). *Cómo diseñar actividades de comprensión lectora. 3.er ciclo de Primaria y 1.er ciclo de la ESO.* Pamplona: Departamento de Educación.

Sanz, Á. (2003). *La lectura comprensiva y los textos escolares en la ESO.* Pamplona: Departamento de Educación.

Solé, I. (2006). *Estrategias de lectura.* Barcelona: Graó.

Teberovsky, A. y Soler, M. (Comp.) (2003). Contextos de alfabetización inicial. Barcelona. *Cuadernos de Educación.*

Testa, G. (2010). Camino a la utopía. *El Pueblo de Ceuta.* Edición del 24 de enero de 2010.

Ventura, M. (2002). La intervención asesora en un espacio de relación y diálogo. *Aula de Innovación Educativa,* 109, 47-50.

Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12 (1), 1-14.

Disponible en http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL2.pdf.

Vilá, M., Ballesteros, C., Castellá, J. M., Cros, A., Grau, M. y Palou, M. (2005). *El discurso oral formal.* Barcelona. Graó.

VV. AA. (1997). *Escribir y leer.* Volumen I, II, III. Madrid: Centro de publicaciones del MEC y Edelvives.

VV. AA. (2001). *La formación del profesorado.* Barcelona: Graó.

VV. AA. (2007). *Modelo de fondo bibliográfico para una biblioteca escolar de Educación Secundaria.* Pamplona: Departamento de Educación.

VV. AA. (2010). Competencias básicas en la práctica. Comunicación lingüística. *Revista Escuela*, 4, 1-2.

VV. AA. (2010) Lenguas y TIC. *Cuadernos de Pedagogía,* 401, mayo de 2010

Zabala Vidiella, A. (1997). *La práctica educativa. Cómo enseñar.* Barcelona: Graó.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas claves. Cómo aprender y enseñar competencias.* Barcelona: Graó.

Formación para la actualización científica y didáctica en las áreas

Índice

Actualización científica del profesorado mediante la inmersión y participación en Programas Científicos de ámbito internacional
Juan Ramón Villar Fuentes

El aula de Naturaleza de Telde. Un recurso para desarrollar competencias básicas
Mª Jesús Ferrandis Cabanillas

Encuentro de formadoras y formadores de docentes
Carmen Cañabate Carmona
Josefa Irigaray Fernández
Carmen Ortiz Gálvez

Redes profesionales en espacios virtuales y colaborativos del CEP de Córdoba. La formación del profesorado dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía
Pilar Torres Caño
Francisco España Pérez

Construir Europa a través del intercambio intercultural. Una experiencia del centro de profesorado de Almería, el Goldsmiths College (Universidad de Londres) y el Ayuntamiento de Tower Hamlet.
Rubén Martínez Reche
José Antonio Rueda Suánez

De Ceuta a Europa: Programa de apoyo de aprendizaje en lenguas extranjeras (PALE) 2010. Una oportunidad de formación lingüístico-metodológica
Ana Mª Pino Rodríguez

Estrategias, medios y recursos de intervención para asesores en el área de Matemáticas
Juan Emilio García Jiménez

El andamiaje colectivo en la función asesora
José Luis Lozano Romero
Consuelo Palacios Serrano
Pilar Sánchez López

Conclusiones

Bibliografía

Actualización científica del profesorado mediante la inmersión y participación de programas científicos de ámbito internacional

Juan Ramón Villar Fuentes

Resumen:

Se plantea como objetivo el actualizar los conocimientos científicos y didácticos del profesorado a través de la inmersión y participación en programas de formación en centros de investigación o en jornadas sobre proyectos internacionales de temas científicos o de didáctica de las áreas de Ciencias.

Para su desarrollo, se seleccionan profesores mediante convocatorias en las que el profesorado presenta un proyecto de actuación en su práctica docente sobre los contenidos en los que sería formado después de su participación en el programa. Como ejemplo, 1.ª y 2.ª convocatoria de formación en el CERN, participación en la Jornada internacional de Geogebra...

Palabras clave:

actualización científica, inmersión en programas científicos internacionales.

1. La formación permanente del profesorado en la Comunidad de Madrid

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid realizó un gran cambio en el planteamiento de la formación permanente del profesorado y en la estructura de la red que la sustenta.

El primer aspecto está recogido en la *Orden 2883/2008, de 6 de junio, por la que se regula la formación permanente del profesorado.*

La Consejería de Educación tiene entre sus prioridades facilitar al profesorado la formación necesaria para asegurar la mejora de la calidad de la enseñanza, la formación del profesorado destinado en los centros bilingües y el fomento de la formación en centros, de la formación en línea y de la formación individual.

Además quiere impulsar y fomentar la realización de aquellas actividades complementarias que contribuyan a la formación integral de los alumnos y a la mejora de la convivencia escolar, por lo que esta orden contempla el reconocimiento de las horas de dedicación de los profesores y maestros a actividades de especial dedicación al centro.

En la orden se define lo que en esta Comunidad se entiende por *formación permanente del profesorado,* aquellas actividades encaminadas al perfeccionamiento y actualización del ejercicio educativo, directivo y docente de los profesores y del personal técnico-educativo, y además se reconocen como de *especial dedicación* las actividades que los profesores realicen con alumnos fuera del horario lectivo.

1.1. Clasificación y descripción de las actividades de formación permanente

Las actividades de formación permanente se clasifican, en función de sus características, de la siguiente manera:

1.1.1. Formación presencial

- *Cursos*. se desarrollan en torno a contenidos científicos, humanísticos, técnicos, didácticos y/o pedagógicos, que se llevan a cabo mediante aportaciones de especialistas.

- El número de asistentes estará comprendido entre 15 y 40.
- *Seminarios*. La iniciativa para un seminario o un grupo de trabajo puede partir de una institución responsable de la formación del profesorado o de los propios profesores.
- En el primer caso, la institución establecerá, mediante convocatoria, el tipo de materiales o propuestas que desea se trabajen o experimenten. De acuerdo con la convocatoria, un grupo de profesores elaborará el diseño del trabajo, que deberá ser aprobado por la institución.
- En el segundo caso, los profesores presentarán directamente el diseño a la institución y esta podrá aprobarlo íntegramente, modificarlo o rechazarlo.
- Un seminario podrá solicitar colaboraciones externas, que no podrán exceder del tercio de la duración presencial total de la actividad.
- El número de participantes podrá estar entre 8 y 15.
- *Grupos de trabajo*. El funcionamiento es similar a los seminarios, excepto en que no podrán contar con ponentes externos.
- El número de participantes podrá estar entre 4 y 8.
- *Actividades institucionales*. La Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, a iniciativa propia o bien a petición de otros organismos de la Administración educativa de la Comunidad de

Madrid, podrá establecer, mediante resoluciones o convocatorias, hechas públicas al efecto, actividades institucionales de formación de carácter singular.

- Dentro de este tipo de actividades se incluyen los proyectos de formación en centro.

1.1.2. Formación en línea

Estos cursos, con el mismo tipo de contenidos que los cursos presenciales, se apoyan en las tecnologías de la información y de la comunicación como medio de relación didáctica.

Cada curso deberá incluir aquellas sesiones presenciales que se consideren necesarias para el adecuado desarrollo del mismo, que se podrán sustituir por videoconferencias cuando se considere conveniente. En cualquier caso, serán presenciales la primera y la última sesión para aquellos alumnos que se matriculen por primera vez.

Cada tutor atenderá entre 25 y 35 participantes.

1.1.3. Formación individual

Toda formación adquirida por un docente por una vía distinta a la ofertada en la presente orden. Dentro de este apartado se incluyen:

- Las actividades de investigación, avaladas por los organismos públicos competentes.

- Las titulaciones de carácter oficial, siempre y cuando sean distintas de la requerida como requisito para el acceso al puesto de trabajo que desempeña el funcionario o contratado docente dependiente

de la Consejería de Educación. Las titulaciones académicas expedidas en universidades extranjeras deberán haber sido objeto de convalidación.

- La participación en actividades organizadas por universidades, siempre que estén incluidas en los planes de formación aprobados por los rectorados correspondientes u órganos similares en el caso de universidades extranjeras.

- La participación en actividades de formación reconocidas, registradas y certificadas por la Administración educativa de las comunidades autónomas o por el Ministerio de Educación, con el límite de horas/créditos establecidos en la presente orden, y requerirán su inscripción en el registro.

1.2. Actividades de especial dedicación

Con carácter general, se entiende por actividades de especial dedicación aquellas realizadas con alumnos fuera del horario lectivo a propuesta de la Administración educativa y cuantas otras determine la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza.

En cada curso se procederá a determinar la relación de actividades de especial dedicación, la asignación correspondiente en créditos, así como el procedimiento para su inscripción en el registro de formación permanente del profesorado.

1.3. Valoración de las actividades de formación permanente

La participación en las actividades de formación permanente se ajustará al sistema ECTS *(European Credit Transfer System).* Un crédito de formación o de especial dedicación precisará un mínimo de veinticinco horas

de trabajo, en las que se incluye formación teórica, actividades prácticas, evaluaciones y trabajo personal. Al menos diez de estas veinticinco horas corresponderán a la formación teórica.

Actividad	Asignación de créditos de formación para los asistentes
Curso	De 2 a 4
Actividad institucional	Mínimo 1
Seminario	De 2 a 3
Grupo de trabajo	De 2 a 3
Formación en línea	De 2 a 4
Formación individual	Mínimo 1

Los asistentes, para recibir el certificado correspondiente, deberán reunir los siguientes requisitos: asistencia al total de horas de la fase presencial de la actividad y aprovechamiento valorado por el responsable de la actividad.

1.4. Complemento de formación permanente del profesorado

Para obtener el complemento de formación permanente del profesorado (sexenio), será necesario acreditar diez créditos europeos. Dicho complemento, que se percibe cada seis años, está exclusivamente vinculado

a la realización de actividades de formación y/o de especial dedicación según se establece en los apartados siguientes:

- Actividades de formación
  Se incluyen en este apartado las actividades de formación realizadas en la red de centros de formación de la Consejería de Educación y aquellas actividades, que se ajusten a las líneas prioritarias específicas que, cada año, apruebe la mencionada Dirección General, sean impartidas por instituciones que tengan firmado convenios de colaboración en materia de formación del profesorado.

- Actividades de especial dedicación
  Tendrán reconocimiento a efecto de percepción del complemento específico la realización efectiva de las actividades de especial dedicación. Para ello será requisito una certificación del responsable de la actividad o de la unidad correspondiente.

2. La red de centros de formación permanente del profesorado

La nueva red de centros de formación se define y desarrolla en las siguientes disposiciones:

- *DECRETO 73/2008, de 3 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.*

- *ORDEN 3890/2008, de 31 de julio, por la que se desarrolla el Decreto 73/2008, de 3 de julio, por el que se regula el régimen jurídico y la estructura de la red de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.*

- Actualmente está formada por el Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias», cinco centros territoriales, 29 centros colaboradores y tres centros de formación ambiental (figura 1).

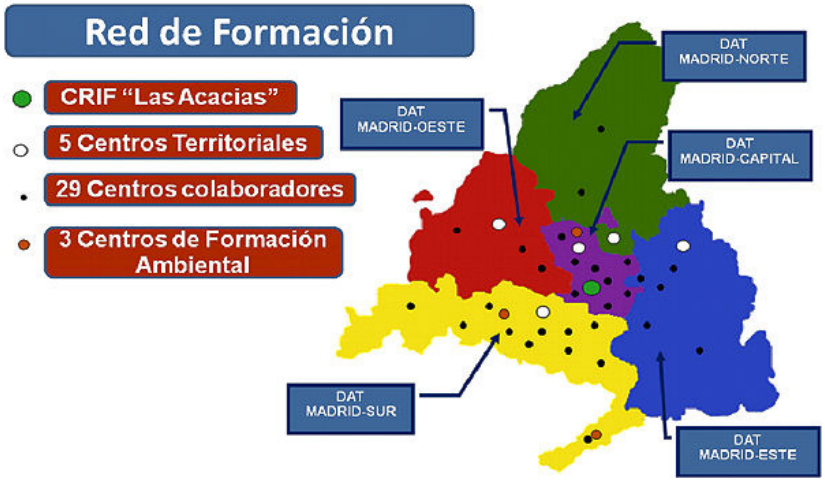


Figura 1. Red de centros de formación permanente del profesorado de la Comunidad de Madrid.

2.1. El Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias»

Su ámbito de actuación será toda la Comunidad de Madrid, y desarrollará el diseño, la gestión y la impartición de actividades de formación del profesorado, tanto de carácter general como de carácter especial de innovación y experimentación, que estarán dirigidas al personal docente. Impulsará, asimismo, las actividades de innovación didáctica en las enseñanzas anteriores a la Universidad. Tiene encomendada todo el desarrollo y gestión de la formación en línea.

Los departamentos que se constituyen son los siguientes:

- Departamento de Educación Ambiental.
- Departamento de Educación Infantil.
- Departamento de Enseñanzas Artísticas, Culturales y Deportivas.
- Departamento de Formación Profesional.
- Departamento de Lenguas Extranjeras.
- Departamento de Orientación y Diversidad Escolar.
- Departamento de Organización Escolar.
- Departamento de Tecnologías de la Información y la Comunicación.

2.2. Centros territoriales de innovación y formación

Realizan actividades de formación, previamente autorizadas por la Consejería de Educación, destinadas, preferentemente, a los profesores de los centros situados en el ámbito territorial de la Dirección de Área Territorial donde se encuentre ubicado el centro.

Cada uno contará con las siguientes asesorías:

- Asesoría de Educación Infantil y Primaria.
- Asesoría de Humanidades.
- Asesoría de Ciencias.
- Asesoría de Tecnología de la Información y la Comunicación.
- Asesoría de Lenguas Extranjeras.

2.3. Centros colaboradores

Los centros territoriales de innovación y formación contarán con centros colaboradores que facilitarán los espacios y medios necesarios para la realización de actividades de formación. Estos centros serán centros docentes, preferentemente institutos de Educación Secundaria, y deberán contar, entre otros requisitos, con el acuerdo favorable del claustro y del consejo escolar.

2.4. Centros de formación ambiental

Son centros de formación de régimen singular, que tendrán por finalidad la realización de actividades de Formación Ambiental, dirigidas al profesorado y alumnado de niveles anteriores a la universidad, mediante el desarrollo de experiencias curriculares.

Tendrán como objeto la ampliación del espacio educativo a través de la realización de experiencias curriculares que redunden en un mejor conocimiento del medio ambiente y en una actitud consecuente y responsable para su conservación y mejora. Todo ello desde la consideración de la importancia que en el currículo tiene la educación en valores ligados a la educación ambiental como tema de tratamiento transversal.

3. Líneas prioritarias

3.1. Específicas

- Actualización humanística, científica y didáctica.
- Tecnologías de la información y la comunicación: aplicación de las TIC para la elaboración de materiales didácticos, así como la actualización en el uso de las últimas herramientas y aplicaciones informáticas.
- Lenguas extranjeras.

3.2. Generales

- Proyectos de formación en centros y proyectos de formación de calidad, de acuerdo con las convocatorias específicas.
- Formación dirigida al profesorado que atiende a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo (alumnos que presentan necesidades educativas especiales, alumnos con altas capacidades

intelectuales, alumnos con integración tardía en el sistema educativo españoles) o de compensación de sus desigualdades.

- Promoción profesional: orientación, tutoría y organización escolar.
- Mejora de la convivencia escolar.

3.3. Actualización humanística, científica y didáctica

En esta comunicación nos centraremos en actuaciones referidas a la primera línea prioritaria, *actualización humanística, científica y didáctica*, en general y de forma más específica en su vertiente científica.

Se están programando, en todas las áreas, actividades de formación que tienen como ponentes a los mejores profesionales, algunos internacionales y otros nacionales, pero con gran renombre fuera de nuestras fronteras.

3.3.1. Inglés: plan de formación en lengua inglesa

Especial mención hay que hacer de todas las actividades encaminadas a la formación e inmersión en lengua inglesa para los profesores de la Comunidad de Madrid, pero especialmente para los maestros que desde 2004 integran el programa de colegios bilingües; precisamente este curso termina la Educación Primaria la primera promoción de alumnos bilingües, que se integrarán en los 32 institutos bilingües creados para su continuación en la Educación Secundaria.

El éxito de la experiencia bilingüe en la Comunidad de Madrid está basado, entre otras cosas, en su voluntariedad y en la formación que se ofrece a los maestros y profesores que lo integran.

Además de la formación de entrada, obligatoria, cuando se inicia el programa, la oferta voluntaria es muy importante tanto en Madrid como en el extranjero, dividida en las siguientes modalidades:

- Formación de entrada.
- Formación de reciclaje.
- Formación lingüística.
- Inmersión lingüística.

En el curso escolar 2010-2011 se incorporan 36 nuevos colegios públicos a los 206 colegios bilingües ya existentes.

En Secundaria durante el próximo curso se inicia la docencia en los 32 primeros institutos de Enseñanza Secundaria bilingües; de forma que durante el curso escolar 2010-2011 se impartirá docencia de forma bilingüe en 242 colegios públicos y en 32 institutos de Enseñanza Secundaria de la Comunidad de Madrid.

Estas nuevas incorporaciones implican un compromiso de formación por parte de la Consejería de Educación, además del reciclaje de los docentes ya inmersos en el plan de bilingüismo.

La Consejería de Educación presenta un plan de formación en inglés para 5.000 profesores. Un gran volumen de esta formación se realizará a lo largo de los próximos meses y tendrá lugar tanto en la Comunidad de Madrid como en países de habla inglesa.

La Consejería de Educación ofrece a 950 maestros y profesores, cursos de inglés en el extranjero, y a 4.050 maestros y profesores, cursos de inglés en Madrid.

Esta oferta pretende que el mayor número posible de maestros y profesores pueda acceder a una formación que se adapte a sus intereses y a sus necesidades. Se trata, por lo tanto, de una oferta lo suficientemente amplia y variada que permita que cada profesor que lo desee pueda mejorar sus competencias lingüísticas y profesionales.

Toda la formación que se realiza en el extranjero, en universidades, incluye los gastos de formación, alojamiento y manutención, así como el billete de ida y vuelta o una ayuda económica para sufragar este gasto.

La formación que se ofrece en Madrid cuenta con el aval de las escuelas oficiales de idiomas, de universidades públicas madrileñas, de instituciones de prestigio y con el apoyo de la red de formación del profesorado, lo que asegura un alto nivel de calidad de los cursos ofrecidos. Se incluye cursos de inmersión de cuatro días en el CRIF «Las Acacias», con profesores y auxiliares de conversación nativos.

Figura 2. *One to one* en el CRIF «Las Acacias».

Durante los sábados del presente curso, mil docentes han realizado una jornada de inmersión en el Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias».Los días 14, 15 y 16 de junio de 2010 se celebró en Madrid el **I Congreso Internacional de Educación Bilingües en Educación**, organizado por la Consejería de

Educación y la Universidad Rey Juan Carlos, donde se reunieron los mayores expertos mundiales en el tema; para este evento se ha becado a cincuenta maestros de colegios bilingües y cincuenta profesores de los institutos bilingües.

Figura 3. Jornada de inmersión en el Centro Regional de Innovación y Formación «Las Acacias».

3.3.2. Matemáticas: Día Geogebra

En Matemáticas**,** la red de formación del profesorado, por medio del CRIF «Las Acacias», participa como miembro fundador, junto a la Cátedra «Miguel de Guzmán» de la Facultad de Matemáticas de la Universidad Complutense de Madrid, la Sociedad Madrileña de Profesores de Matemáticas «Emma Castelnuovo» y la Sociedad «Puig Adam» de Profesores de Matemáticas, del proyecto internacional Instituto Geogebra de Madrid.

Además de la contribución, mediante el diseño e impartición de actividades de formación, presenciales y en línea, y la difusión del uso de dicho programa, la Consejería de Educación ha becado la asistencia de veinte docentes para su asistencia al **Día Geogebra**, organizado por los actuales Institutos Geogebra de España, que se desarrollará el 9 de septiembre de 2010 en Salamanca coincidiendo con la Jornada Internacional de Geogebra dentro del *5th European Workshop: Mathematical and Scientific e-contents.*

En la selección han participado catedráticos, profesores de Enseñanza Secundaria y maestros de centros públicos de la Comunidad de Madrid, que están impartiendo docencia durante el presente curso y que utilizan el programa Geogebra como recurso en la enseñanza de su materia. Los participantes han tenido que presentar un proyecto donde se recoja la experiencia realizada o el plan de trabajo sobre el uso del programa Geogebra como recurso didáctico en el aula.

3.3.3. Biología y Geología: Centro de Biología Molecular

En Biología se ha programado, del 5 al 7 de julio de 2010, un curso especial que se desarrollará en el Centro de Biología Molecular «Severo Ochoa», donde además de una visita por sus instalaciones se impartirán las siguientes ponencias:

- «El origen y desarrollo de la Biología Molecular en España», por Margarita Salas Falgueras (Dra. Vinculada/Ad Honorem del CSIC).
- «Respuesta inmune adaptativa», por Balbino Alarcón Sánchez (profesor de Investigación CSIC, CBMSO).
- «Señalización celular y aplicaciones en Biomedicina», por Federico Mayor Menéndez (catedrático de Bioquímica y Biología Molecular UAM/CBMSO).
- «Biología molecular de enfermedades neurodegenerativas», por Jesús Ávila de Grado (profesor de investigación CBMSO).
- «Biogénesis y función mitocondrial y su papel en patología», por José Manuel Cuezva Marcos (catedrático de Bioquímica y Biología Molecular UAM/CBMSO).
- «Genética del desarrollo», por Ernesto Sánchez-Herrero Arbide (profesor de investigación CBMSO).
- Visitas guiadas a los servicios de Citometría, Genómica, Microscopia electrónica y Confocal, Fermentación, Mantenimiento, Instrumentación, etc.

Actualmente se han establecido contactos con la Dra. Julia Willingale-Theune, jefa del ELLS *(European Learning Laboratory for the Life Sciences)*, Laboratorio Europeo de Enseñanza para las Ciencias de la Vida del Laboratorio Europeo de Biología Molecular *(European Molecular Biology Laboratory)*, para poder realizar con este organismo una actividad formativa que se puede desarrollar en sus instalaciones propias en Heidelberg (Alemania) o Monterotondo (Italia) o en alguno de los países asociados, entre los que se encuentra España.

3.3.4. Física y Química: Centro Europeo de Investigación Nuclear

En Física y Química, además de las actividades programadas en los distintos centros de la red de formación, durante el mes de octubre de 2009, desde el domingo 11 hasta el viernes 16, se realizó el proyecto piloto *«Programa de formación para profesores de Física y Química en el Centro Europeo de Investigación Nuclear (CERN), Ginebra (Suiza)»*, en el que por primera vez 24 profesores de una comunidad autónoma española participaron en este proyecto que brinda el mayor laboratorio de de física de partículas del mundo, en el que participa España como Estado miembro de los veinte países que lo conforman.

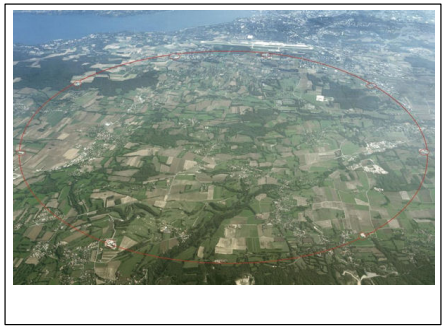


Figura 4. Vista aérea del CERN.

Figura 5. La GRID.

Los programas nacionales del CERN para profesores

A diferencia del resto, este programa tiene lugar en la lengua de los participantes. Las conferencias y seminarios se graban y se ponen, junto con el resto de los materiales didácticos empleados, a la disposición de toda la comunidad educativa en esa lengua.

El CERN, en cuyas instalaciones centrales de las cercanías de Ginebra transcurre el programa, proporciona toda la infraestructura científica, administrativa y técnica necesaria, particularmente el contenido científico y los colaboradores, conferenciantes y guías en la lengua nacional correspondiente.

El Estado miembro participante debe cubrir los costes de desplazamiento, subsistencia y alojamiento (que puede ser en los hoteles del CERN, situados en las propias instalaciones y con tarifas especiales).

El objetivo del programa es introducir a los participantes en la disciplina de la Física de las Altas Energías, fomentar la implantación y el desarrollo de nuevos métodos de enseñanza e introducir el interés por la Ciencia y sus aplicaciones.

Figura 6. Profesores de la Comunidad de Madrid en el CERN.

Figura 7. Placa conmemorativa del nacimiento de la www.

La actividad tiene una duración de domingo a viernes; el contenido del programa, que se imparte en la lengua de los participantes, versará sobre los temas que se indican a continuación:

- Introducción al CERN.
- España en el CERN.
- El vacío y la nada, o las fronteras de la ciencia.
- Física de partículas y Cosmología.
- Visita al microcosmos.
- Principios de los detectores de partículas.
- Introducción al experimento ATLAS. Visita al experimento ATLAS.
- Desafíos del tratamiento de datos del LHC: del detector a los resultados de Física.
- Construcción de una cámara de niebla.
- Visita a la factoría de antimateria.
- GRID e informática científica: al servicio de la Ciencia.
- En la dirección http://indico.cern.ch/conferenceDisplay.py?confId=69527 está el programa desarrollado y la documentación usada en esta experiencia.

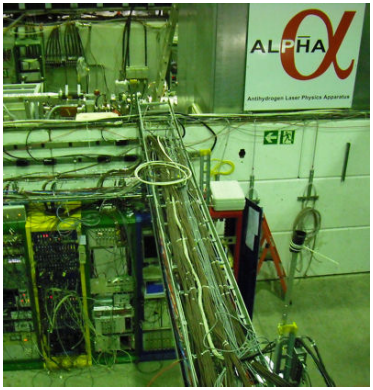


Figura 8. Experimento antimateria.

Figura 9. Dos profesoras con el nobel Jack Steinberger.

La experiencia ha sido valorada muy positivamente por la parte organizadora, pero sobre todo por todos los integrantes de la expedición. Lo más importante ha sido el espíritu difusor de la iniciativa, el trabajo posterior de un grupo muy numeroso de los profesores asistentes y la implicación con sus alumnos.

Profesores asistentes han impartido charlas en los institutos, han elaborado materiales divulgativos, han publicado artículos en boletines de los centros y en revistas como *Innovación y Formación,* de la red de formación del profesorado. Además han creado un grupo de intercambio de experiencias que mantiene una buena «relación social a través de la red».

Es destacable que dos de los profesores participantes han sido admitidos para realizar este verano en el CERN un programa de formación de tres semanas, *High School Teachers at CERN.*

Otras actuaciones propiciadas por la relación entablada, a raíz de esta experiencia, con el CIEMAT (Centro de Investigaciones Energética, Medioambientales y Tecnológicas) han sido:

- Visita al CIEMAT de profesores participantes donde se les explicó con modelos a escala y medios audiovisuales la contribución que científicos del centro han realizado en los experimentos ALICE y CMS del LHC y Computing Grid del CERN. Algunos incluso hicieron la visita con sus alumnos.

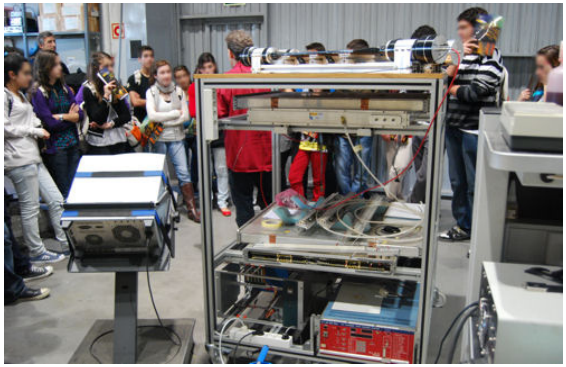


Figura 10. Alumnos de visita en el CIEMAT.

- Un grupo de alumnos de Bachillerato de algunos de los institutos de los profesores asistentes participaron el 23 de febrero de 2010 en las *International Particle Physics Masterclasses (Hands on Particle Physics)* organizadas por el European Particle Physics Outreach Group.

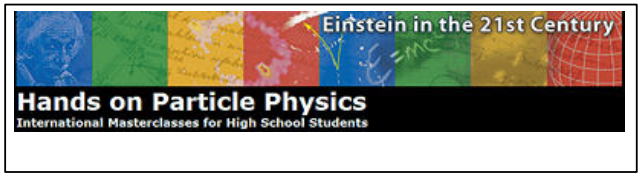


Figura 11. Cartel de las *masterclasses*.

Pasaron un día en el CIEMAT para realizar una práctica de análisis de datos reales tomados en experimentos del CERN. El ejercicio se llevó a cabo en ordenadores que proporcionó el CIEMAT.

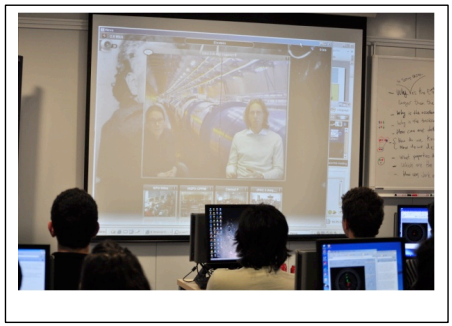


Figura 12. Alumnos realizando una videoconferencia.

Previamente, por la mañana, se les impartirá dos seminarios sobre física de partículas, aceleradores, detectores y, muy importante, se les explicará en qué consiste la práctica y cómo llevarla a cabo. Por la tarde, después de la pr-áctica, participaron en una sesión de videoconferencia (en inglés) con otros centros de Alemania, Eslovaquia y Francia y el CERN para presentar y discutir los resultados obtenidos.

Figura 13. Participantes en las *masterclasses* del CIEMAT.

La Consejería de Educación, tras una evaluación positiva de la experiencia y siguiendo con su objetivo de ofertar una formación permanente actualizada y de calidad, ha seleccionado, en función del proyecto que han presentado y su experiencia y participación con alumnos en actividades de difusión de las ciencias, otros 24 profesores de Física y Química que desarrollarán de nuevo el programa entre el 27 de junio y el 2 de julio de 2010.

Para concluir, la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, entre cuyas atribuciones están el diseño y desarrollo de actividades de formación permanente y la actualización del profesorado seguirá incluyendo entre sus prioridades todo tipo de actuaciones formativas, incluidos los proyectos internacionales, que contribuyan a la mejora de la enseñanza que reciben nuestros alumnos.

El aula de la naturaleza de Telde. Un recurso para desarrollar competencias básicas.

M.ª Jesús Ferrandis Cabanillas

Resumen:

Disponer de un espacio de investigación de la naturaleza en el propio CEP de Telde nos ha permitido plantearnos diversos objetivos, como aplicar procedimientos propios del trabajo científico que desarrollen destrezas relacionadas con la actividad en el aula; desarrollar actividades en equipo y relacionarse con otras personas con actitudes solidarias y tolerantes, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación, además de generar actividades interdisciplinares, basadas en el desarrollo de las competencias básicas.

El aula está constituida por diferentes zonas: jardín de flora autóctona, invernaderos, meteorología, compostaje y vermicompostaje, energías limpias, huertos, aromáticas y charca. El profesorado que la visita planifica con anterioridad el orden de las zonas en las que quiere trabajar con su alumnado; para ello puede descargar desde la *web* todas las actividades previas (competencias básicas) de aula (motivantes) y aquellas que va a utilizar en la propia visita desde la página *web*: http://www2.cepdetelde.org/moodle. Con anterioridad a la visita, el profesorado ha recibido la formación por parte de su asesora para planificarla; además, puede solicitar el apoyo de monitores, del centro ocupacional, que participan con nosotros en la integración social de discapacitados psíquicos.

Palabras clave:
actualización científica y didáctica, desarrollo de competencias básicas, inclusión social.

1. Introducción

El presente trabajo se enmarca dentro de uno los objetivos que este CEP se propuso en su plan general: «regular el uso de las instalaciones del CEP como lugar de encuentro de la comunidad educativa», promoviendo el uso de sus instalaciones, y «dinamizar los recursos de apoyo al aula, existentes en el centro del profesorado», creando un nuevo recurso innovador que facilite al profesorado su labor docente. Y por otro lado, una de las líneas prioritarias de esta Consejería es la «adquisición de las competencias básicas», elaborando acciones de formación, tanto dentro del aula como en otros contextos, que garanticen al profesorado poder afrontar los retos que supone la aplicación de la LOE, asegurando que la oferta incluya los nuevos enfoques metodológicos.

Pensamos que el huerto escolar (incluyendo en este término no solo actividades de huerto, sino también de jardinería, vivero de hortalizas, parque botánico, etc.) es un excelente recurso para convertir los centros educativos en lugares que posibiliten a un alumnado mayoritariamente urbano múltiples experiencias acerca de su entorno natural y rural, entender las relaciones y dependencias que tenemos con él, y poner en práctica actitudes y hábitos de cuidado y responsabilidad medioambiental; experiencias interesantes para el desarrollo de las capacidades fundamentales en educación ambiental.

El huerto es el marco idóneo para trabajar las competencias básicas, pues en él tienen cabida temas como el consumo, la alimentación, las basuras y el reciclaje, la salud y el desarrollo de la cultura, y valores como la apreciación de todas las formas de vida, la equidad y la solidaridad para con las demás personas y el planeta. En el huerto se aúnan la cultura escolar-científica y la vida cotidiana; a través de él se pueden descubrir las relaciones que se establecen entre nuestro modelo de consumo, nuestra salud y sus interacciones con el

medio ambiente, y se pueden facilitar aprendizajes útiles para el desenvolvimiento social del alumnado dentro y fuera del marco educativo. El huerto escolar puede ser, por otro lado, una forma de mejorar la «calidad ambiental» del centro educativo, estimulando el desarrollo de las capacidades de comprensión del medio, interpretación y acción responsable. Por ello, la creación de espacios naturales, por ejemplo el huerto, es un medio para descubrir, experimentar y aplicar diversos conocimientos cotidianos y científicos. Es un recurso didáctico excepcional para las áreas de Conocimiento del Medio, Ciencias Naturales y Sociales o Tecnología Básica. Por medio del trabajo en el huerto pueden desarrollarse muchas capacidades contempladas en los objetivos educativos generales de las diferentes etapas educativas. Por citar los **objetivos más próximos**, resaltamos algunos de ellos de forma resumida.

En **Educación Infantil**:

- Descubrir y utilizar las propias posibilidades motrices, sensitivas y expresivas.
- Progresar en la adquisición de hábitos y actitudes relacionadas con el bienestar y la seguridad personal, la higiene y el fortalecimiento de la salud.
- Observar y explorar su entorno físico y social.
- Valorar la importancia del medio natural y de su calidad para la vida humana.
- Observar los cambios y modificaciones a que están sometidos los elementos del entorno.

En **Educación Primaria**:

- Conocer y apreciar el propio cuerpo y contribuir a su desarrollo, adoptando hábitos de salud y bienestar.
- Colaborar en la planificación y realización de actividades en grupo.
- Comprender y establecer relaciones entre hechos y fenómenos del entorno natural y social.
- Identificar y plantear interrogantes y problemas a partir de la experiencia diaria.

En **Educación Secundaria Obligatoria**:

- Conocer y comprender los aspectos básicos del funcionamiento del propio cuerpo y de las consecuencias para la salud individual y colectiva de actos y decisiones personales, y valorar los beneficios que suponen los hábitos del ejercicio físico, de la higiene y de la alimentación equilibrada, así como el llevar una vida sana.
- Relacionarse con otras personas y participar en actividades de grupo con actitudes solidarias y tolerantes.
- Analizar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento del medio físico, valorar las repercusiones que sobre él tienen las actividades humanas y contribuir activamente a la defensa, conservación y mejora del mismo.

- Elaborar estrategias de identificación y resolución de problemas en los diversos campos del conocimiento y la experiencia.

En la etapa infantil y en aquellos centros donde siguen una metodología globalizadora, el huerto puede constituir un centro de interés o bien plantearse como un «rincón» permanente donde se integren las distintas dimensiones del desarrollo infantil, a través de experiencias y actividades que tengan sentido afectivo y cognitivo, y que les implique activamente.

2. Objetivos pedagógicos

Disponer de un espacio de investigación de la naturaleza en el propio CEP nos ha permitido plantearnos diversos objetivos:

- Aplicar procedimientos propios del trabajo científico que desarrollen destrezas relacionadas con la actividad científica.
- Desarrollar actividades en equipo, relacionarse con otras personas con actitudes solidarias y tolerantes, reconociendo y valorando críticamente las diferencias de tipo social y rechazando cualquier discriminación.
- Estudiar la morfología e histología vegetales.
- Analizar los procesos de crecimiento y desarrollo vegetal y los factores que lo determinan.

- Estudiar la reproducción sexual y asexual de las plantas.
- Iniciar al alumno en el estudio de los ecosistemas, tomando como modelo este ecosistema artificial urbano, del que se podrán extraer conocimientos aplicables a los naturales, comprobar las características del biotopo, de la biocenosis, influencias ambientales y climáticas que determinan su actividad (fenología), identificar especies vegetales y animales, y estudiar su dinámica (relaciones intra e interespecíficas, cadenas y redes tróficas).
- Introducir al alumno al concepto de biodiversidad, su importancia ecológica para la supervivencia de los ecosistemas y sus aplicaciones farmacológicas humanas, así como la importancia de los jardines botánicos como bancos de semillas que contribuyan a evitar las extinciones.
- Identificar especies autóctonas y endémicas de nuestra comunidad y analizar los mecanismos que les han permitido adaptarse a un ambiente semiárido.
- Estudiar el papel fundamental de las plantas como sumideros de dióxido de carbono y su contribución a la eliminación de contaminación atmosférica, como suministradoras de oxígeno y reguladoras de la lluvia y su función de retención de suelos.
- Analizar los usos que la humanidad ha hecho de las plantas históricamente (etnobotánica), como alimentos, materias primas para obtención de energía, madera, medicinas, esencias, colorantes, gomas, materias textiles.
- Generar actividades interdisciplinares.

- Fomentar actividades lúdicas, resaltando el carácter estético del jardín que proporciona un lugar de belleza y contemplación para toda la comunidad escolar y hacerle comprender la importancia de los jardines y parques urbanos para las sociedades desarrolladas.

- Describir e identificar los principales instrumentos meteorológicos presentes en una estación meteorológica.

- Extraer e interpretar los datos que se obtienen de los aparatos presentes en una caseta meteorológica, con el fin de conocer el clima de tu zona y realizar pronósticos del tiempo.

3. Ubicación

Hay que destacar el gran número de centros educativos que están bajo nuestro ámbito, no solo del municipio de Telde, sino también del municipio de Valsequillo y Marzagán (Ayuntamiento de Las Palmas) (tabla y figura 1).

El número de profesores y profesoras que pertenecen al ámbito de este CEP es de 827 de Primaria y 853 de Secundaria, aproximadamente 1.701.

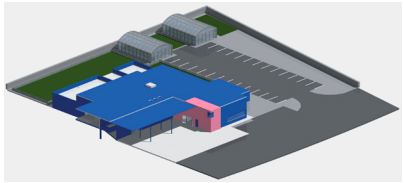
Centros	Número
Infantil-Primaria	36
Colectivo de Escuelas Rurales	1
Institutos de Enseñanza Secundaria	15
Centros de Enseñanza Obligatoria	2
Escuela Oficial de Idiomas	1
Específico de PT	1
Centros de Enseñanza de Personas Adultas	4
Concertados	4
Total	64

Tabla 1. Distribución de centros pertenecientes al CEP de Telde.

Figura 1. Situación geográfica de Telde (Gran Canaria).

4. Diferentes zonas del aula

Partiendo de todo lo anteriormente expuesto, nuestro proyecto consiste en la adecuación de una zona bastante deteriorada y poco usada del patio que rodea el centro de profesorado de Telde. Se trata de la zona que queda entre el muro que lo rodea y el edificio principal, cuenta con una superficie aproximada de 2.000 m^2, y su estado de conservación deja bastante que desear.



Figuras 2, 3 y 4. Imágenes virtuales 3D y plano del aula de la naturaleza del CPR de Telde.

Se han diseñado varias zonas diferenciadas:

4.1. Zona de jardín

Con plantaciones de flora autóctona de la zona, con plantas que corresponden al piso de vegetación basal, con la diferencia entre piso termocanario árido con flora halófila litoral, las cuales se encuentran constituidas por un conjunto de especies de porte herbáceo o arbustivo, provistas de adaptaciones anatomo-morfológicas y fisiológicas que les permite adaptarse a las condiciones climáticas adversas de la zona, como son la lechuga

de mar *(Astydamia latifolia),* el perejil de mar *(Critmum maritimum)* la uva de mar *(Chenoleoides tormentosa),* la magarza de costa *(Argyranthenum frutescens).* Dentro de este mismo piso, pero asociadas a sustratos arenosos, podemos identificar otras comunidades, las denominadas psamo-halófilas, constituidas por multitud de especies, algunas de las cuales también forman parte de las comunidades halófilas. Entre ellas se plantarán en nuestro jardín algunas siemprevivas, como *Limonium tuberculatum.*

Siguiendo dentro del piso basal y a continuación del piso termocanario árido, entraríamos en el piso termocanario semiárido, en el que dominan dos grandes tipos de comunidades: los «tabaibales» y los «cardonales». Se plantaron en nuestro jardín la tabaiba dulce *(Euphorbia balsamifera)* y el cardón canario *(Euphorbia canariensis).*

Por último, un matorral característico, el de balos *(Plocama pendula),* y dos tipos de vegetación arbórea: los «bosquetes de tarajales» —donde predomina el tarajal *(Tamarix canariensis)* con una humedad freática elevada, o bien situados en el borde de charcas salobres; para ello hemos construido una charca con el fin de crear el hábitat adecuado— y los «palmerales» de palmera canaria *(Phoenix canariensis).*

Pero no nos hemos quedado en la realización del jardín y de la zona arbolada, mejoramos la zona en todos sus aspectos. Además de colocar plantas de forma organizada (con su nombre científico y vulgar) acompañado de una guía de actividades a realizar, lo hemos convertido en un rincón *educativo*. Este proyecto está abierto a la participación de todos los miembros de *la comunidad educativa* de la zona de Telde y Valsequillo a los que les interese colaborar; es un proyecto de todos y para todos.

4.2. Zona de vivero

Se han construido dos estructuras de invernaderos (figura 5), para realizar las siguientes actividades:

- Taller de siembras, plantaciones y cultivo de plantas. En este taller los niños aprenden a prepararse su propio sustrato, a sembrar y plantar correctamente y a conocer los conceptos básicos del cultivo de los árboles. Para ello se les enseña:
  - las diferentes clases de sustrato y su preparación para la plantación;
  - la correcta colocación de la planta y la semilla para asegurar el arraigo;
  - las necesidades de riego de las diferentes especies;
  - las necesidades de luz y sombra, frío y calor de las plantas, etc.
- Taller de reconocimiento de pisos de vegetación de Canarias, frutos y semillas. En este taller y apoyados por una maqueta de una isla hipotética donde se muestren los diferentes pisos de vegetación, así como frutos y semillas de los principales árboles que habitan en Canarias, se les enseñará a:
  - relacionar la vegetación característica de cada piso;
  - distinguir un fruto de una semilla;
  - asociar los frutos y semillas con el árbol que los produce.

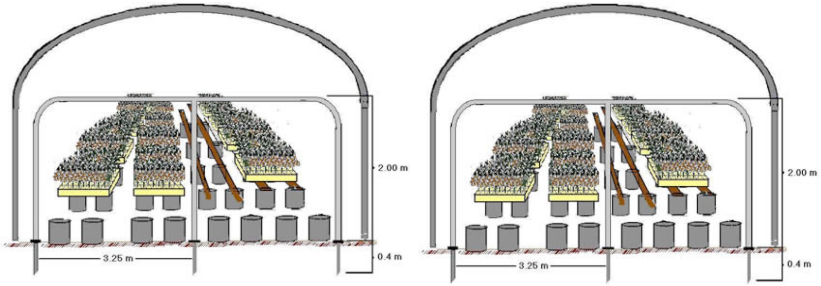


Figura 5. Estructura de la construcción del vivero.

4.3. Zona de plantas aromáticas y medicinales

Distinguimos tres rincones:

- hierbas y especias que modifican tanto el sabor, como el aspecto de los alimentos; en este grupo están el azafrán *(Crocus sativus)*, el tomillo *(Artemisia campestris)* y el romero *(Rosmarinus officinalis)*, el perejil *(Petroselinum crispum)*, la albahaca *(Ocimum basilicum)* y el estragón *(Artemisia dracunculus)* entre otros;

- hierbas y especies que excitan el paladar, entre las que se encuentran la pimienta *(Piper nigrum)*, el pimentón *(Capsicum* sp.*)*, el hinojo *(Foeniculum vulgare)*, el orégano *(Origanum vulgare)*, hierbahuerto *(Mentha spicata)*, la matalahúva *(Pimpinella anisum)* y el eneldo *(Anethum graveolens);*

- hierbas medicinales, utilizadas por tradición en remedios populares para aliviar dolores y otros males, como son el aloe vera *(Aloe barbadensis)*, anís estrellado *(Illicium verum)*, cilantro *(Coriandrum*

sativum), cola de caballo *(Equisetum* sp.), diente de león *(Taraxacum officinale)*, eneldo *(Anethum graveolens)*, hierba luisa *(Aloysia citrodora)*, manzanilla *(Chamaemelum nobile)*, menta (*Mentha* sp.), poleo *(Chenopodium ambrosioides)* y caña de limón *(Cymbopogon citratus)*, entre otras.

Cada planta se acompaña de una ficha con su nombre vulgar y científico, así como información sobre su origen, utilidades y uso.

4.4. Zona de huerto

En primer lugar se han habilitado dos espacios de huerto, una destinada para la enseñanza del profesorado y la otra para el alumnado. Según la época del año en que nos encontremos, a partir de los plantones de nuestro vivero se plantan diferentes hortalizas de crecimiento rápido, de manera que el mismo centro educativo plante y recolecte en diferentes visitas.

Se distinguen, además, varios espacios:

- *Sección de compostaje*. Contamos con tres celdas para el compostaje de residuos sólidos orgánicos producidos en los centros y en las casas. Igualmente se cuenta con un sistema de recogida de los lixiviados para su utilización en el ciclo de hidrólisis de los residuos sólidos orgánicos y para su empleo como fertilizante del suelo de cultivo. Con la trituradora de residuos orgánicos, utilizada delante de los alumnos que visitan el centro con los restos aportados por ellos, se facilita la descomposición de restos.

Figura 6. Escolares en la zona de huerto.

Figura 7. Vermicompostador.

También se han adquirido dos vermicompostadores, del que obtenemos humus proveniente de la acción de las lombrices californianas, que lo generan a partir de restos orgánicos y diversos. Convertimos un residuo en un recurso, el compost, que es un abono muy completo que aporta los minerales necesarios para las plantas. Los principales macronutrientes que aporta son el nitrógeno (N), el fósforo (P) y el potasio (K), pero también aporta micronutrientes y mejora la estructura de la tierra, así como la capacidad de retención de agua. Al ser un producto totalmente natural, se puede aplicar al huerto y jardín.

- *Sección de aperos.* Se ubica en un espacio con una muestra de las diferentes herramientas y aperos que se utilizan tradicionalmente en el campo: guantes de tela, sacos, palas, rastrillos cortos, azufrador, tijeras de podar, paletas para trasplante, trasplantadores, rastrillo largo, hoz, grada u horca.

- *Sección de cultivo.* Esta zona es la más amplia, y se destina al cultivo de hortalizas:

  – hortalizas de raíz: zanahoria. A partir de plantones, con labores de cultivo de escardas y deshierbes;

  – hortalizas de tubérculo: papas. Con pre-germinación (un mes antes), plantación y labores de cultivo (aporcar…);

  – hortalizas de bulbo o falso bulbo: ajos y cebollas. Plantación de bulbillos, con labores de cultivo de escardas y deshierbes;

  – hortalizas de flor, hoja y tallo: lechuga y acelgas. A partir de plantones, con deshierbe y escarda;

  – hortalizas de fruto: pimiento y tomate. Trasplante desde el semillero. En pimientos, escardas y tutorizar. En tomates, escardas, deshierbe, desfoliación y deshijado (poda en verde) y tutorizar;

  – hortalizas de semilla: la judía. Trasplante desde el semillero con labores de cultivo de escardas.

4.5. Zona de las energías limpias

Se ha habilitado un espacio dedicado a los diferentes ingenios que el hombre ha inventado para aprovechar la energía que genera el sol y el viento, dos de las varias fuentes de energía que nos da la naturaleza de forma limpia y sin coste económico. Una placa solar, un pequeño molino eólico, placa fotovoltaica, cocina solar...

4.6. Zona de la caseta meteorológica

La caseta meteorológica es una garita que contiene los instrumentos necesarios para hacer las mediciones de los parámetros básicos que se utilizan para un registro meteorológico de superficie. Los parámetros y sus respectivos instrumentos se recogen en la tabla 2.

Instrumentos	Parámetros
Pluviómetro	Precipitaciones
Termómetro de máximas y mínimas	Temperaturas máximas y mínimas
Psicrómetro	Humedad absoluta y relativa del aire
Higrómetro	Humedad absoluta y relativa del aire
Barómetro	Presión atmosférica
Veleta	Dirección del viento
Anemómetro	Velocidad del viento

Tabla 2. Instrumentos de la zona meteorológica.

Figura 8. Caseta meteorológica.

A través del conocimiento de los aparatos de medición meteorológica podemos comprender mejor algunas manifestaciones de la naturaleza y la íntima relación existente entre el clima y los seres vivos de un determinado ecosistema. Los estudios que podemos realizar a través de este recurso se muestran en la tabla 3.

Tipo de estudios	Materiales y técnicas relacionadas	Herramientas y aparatos susceptibles de ser empleados
Estudios de climatología y meteorología	• Observación meteorológica • Tablas de nubes • Confección e interpretación de climodiagramas • Tablas de datos climáticos y tratamientos estadísticos • Internet	• Casetas meteorológicas y aparatos de medición: termómetros, barómetros, pluviómetros, etc. • Ordenador y programas de tratamiento de datos. • Conexión a Internet

Tabla 3. Estudios de climatología y meteorología aplicados.

Una vez que han tomado los datos de los diferentes aparatos de la caseta meteorológica, el alumnado tiene la posibilidad de introducirlos en la base de datos del proyecto CLIMA de la Consejería, cuya página es: http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/WebDGOIE/scripts/default.asp?IdSitio=13&Cont=524.

5. Dinámica de trabajo

Una vez descritos los distintos espacios que conforman nuestra aula de la naturaleza, pasamos a describir la metodología utilizada, así como el recorrido que efectúa el alumnado visitante, acompañados de sus profesores y padres (de forma voluntaria estos últimos).

5.1. Actividades en el aula previas a la visita

En esta primera fase se da a conocer al alumnado la finalidad de la visita, así como los contenidos implicados que tenemos la intención de desarrollar, para pasar luego a realizar un estudio en el aula de las características de la zona a visitar.

Con el fin de que la preparación de la visita a nuestra aula de la naturaleza se convierta en una tarea que contribuya al desarrollo de las competencias básicas del alumnado, el CEP pone a disposición del profesorado una batería de actividades que pueden ser abordadas desde diferentes áreas, de tal manera que sea cada centro quien construya su propia tarea seleccionando aquellas actividades que considere oportunas. Estas actividades van desde la elaboración por parte del alumnado de una carta que informe a los padres de la visita, hasta la localización en mapas del municipio del lugar que van a visitar, pasando por el establecimiento de las normas que regularán la visita, el reparto de funciones del alumnado que forme los diferentes grupos, o la lectura y creación de textos relacionados con la naturaleza, etc. De esta manera, y en función de la metodología

utilizada, se puede trabajar la totalidad de las competencias básicas. Para ello se facilita un cuaderno de actividades para el alumnado, así como una guía para el profesorado con el contenido siguiente:

- Fundamentar claramente la finalidad de la visita al jardín indicando qué objetivos pretende y los contenidos que se van a trabajar.
- Organizar los grupos de trabajo de 4/5 alumnos/as cada uno.
- Motivar al alumnado hacia el estudio de una determinada planta a través de leyendas, su posible extinción, plantas que son símbolos de cada isla, etc.
- Distribuir mapas, bibliografía y mostrar documentos gráficos del jardín, suscitando un debate sobre lo que se va a trabajar.
- Diseñar (o elegir entre las facilitadas por el CEP) fichas de observación sobre árboles, arbustos, flores, semillas...
- Distribuir tareas a realizar durante la visita por los distintos grupos e indicar:
  - el material que han de llevar;
  - muestras que han de recoger;
  - observaciones a realizar, etc.

- Pautar el diseño de experiencias sobre la germinación de las semillas, indicando a cada grupo qué variable independiente tiene que manejar.
- Planificar actividades para medir la altura de los árboles de acuerdo con los conocimientos de matemáticas de su alumnado.
- Decidir, con la ayuda del profesor, los factores que se van a estudiar.
- Realizar consultas bibliográficas para investigar las características de lo que van a observar.
- Distribuirse dentro de los grupos las tareas a realizar por cada uno.
- Hacer un estudio de una de las especies a estudiar, en el que se refleje su morfología general y de cada una de sus partes, las características generales de su reproducción, dibujos o fotos de las diferencias en su aspecto a lo largo de su vida, tipos de semillas, época y tiempo de germinación.
- Debatir en pequeño grupo distintos problemas y plantear hipótesis, como por ejemplo: ¿Todas las semillas tardan el mismo tiempo en desarrollarse?
- Diseño y realización de experiencias relacionadas con las hipótesis planteadas.
- Investigación entre la familia sobre el uso medicinal y culinario tradicional de las plantas y las hierbas.
- Convocatoria desde el CEP de un concurso de creación de mascotas (con su nombre y un lema relacionado con el cuidado del entorno, las prácticas responsables con el medio ambiente…) por parte

del alumnado y sus familias. Creemos que es una manera de fomentar el trabajo coordinado entre las distintas áreas para un mismo fin, convirtiendo así la salida del centro (que incluye la preparación de la visita) en una tarea interdisciplinar. Podríamos entonces hablar, entre otros, de los siguientes objetivos:

- fomentar el trabajo interdisciplinar;
- propiciar el desarrollo de la creatividad en el alumnado;
- fomentar la participación en proyectos internos y externos;
- favorecer la integración de las familias en los procesos de aprendizaje de sus hijos e hijas.

Al planificar la visita al CEP para trabajar en nuestra aula de la naturaleza, los centros deben haber seleccionado los mejores trabajos por niveles (en Primaria, uno por ciclo; en Secundaria, uno para 1.° y 2.° de ESO, y otro para 3.° y 4.°). Se seleccionan a los ganadores del concurso entre los mejores trabajos de todos los centros que pasen por nuestro huerto cada curso escolar (tres por Primaria y dos por Secundaria).

5.2. Actividades en el aula durante la visita

Por parte del equipo pedagógico del CEP se han diseñado tareas basadas en el desarrollo de las competencias básicas adaptadas a cada zona del aula y a cada nivel educativo que la visita, esto no significa que el profesorado pueda realizar otras actividades. Hay que destacar que todo el material necesario para realizar las tareas las facilita el CEP, lupas, aperos de labranza, semilleros, plantones…

5.3. Actividades a realizar después de la visita (trabajo del profesorado-alumnado)

- Ayudar a los distintos grupos a completar las actividades.
- Coordinar el debate sobre la visita realizada.
- Explicar claramente cómo hacer el informe recalcando la importancia de su adecuada presentación.
- Suministrar plantas diferentes a las estudiadas en el jardín para establecer relaciones de similitud y diferencias entre sus distintas partes.
- Planificar las actividades de ampliación que estime oportunas, por ejemplo:
  - observación con lupa o microscopio de las distintas partes de una planta;
  - estudio del polen y de la formación del tubo polínico;
  - establecer relaciones entre las características de las plantas y su polinización: colores-insectos-aves; ligereza-viento;
  - estudio de otros organismos del medio que se hayan observado;
  - actividades que pongan de manifiesto la importancia de todos los sentidos para el conocimiento del medio.

– Evaluar los resultados introduciendo las modificaciones oportunas.

- Debatir en pequeño y gran grupo sobre la visita e indicar las dificultades encontradas en cada una de las propuestas de trabajo.
- Realizar una memoria de las actividades relacionadas con la visita.
- Elaborar un dossier sobre el huerto, vivero y observatorio meteorológico en el que incluyan fotografías tomadas con su leyenda correspondiente, los resultados de las observaciones y medidas realizadas, dibujos de las hojas, flores, frutos y semillas, el cuento elaborado con dibujos alusivos al mismo.
- Con las lombrices facilitadas por el CEP, y las indicaciones recibidas, construir un vermicompostador y hacer un seguimiento del crecimiento de las lombrices y del humus generado.
- Realizar las actividades de ampliación que el profesor o la profesora propongan y realizar una síntesis de las mismas.
- Debatir los resultados de los diseños experimentales realizados y sacar conclusiones.

5.4. Normas de participación

- Las visitas se podrán concertar de lunes a viernes, en horario de mañana.
- El centro podrá acudir a la visita con un máximo de dos grupos.

- Los grupos deberán estar compuestos por un máximo de 25 participantes.
- La edad mínima para participar en este servicio es de cinco años.
- La visita al centro será guiada por el propio profesor del grupo, el cual se compromete a acudir al CEP con anterioridad para ser informado sobre la preparación y el desarrollo de la visita.
- Cada grupo ha de designar una persona responsable encargada de comunicarse con el CEP para la concreción de la visita; así mismo, el grupo realizará la visita en compañía de un responsable designado a tal efecto.
- La visita al aula de la naturaleza tiene dos recorridos, por lo que cada grupo efectuará uno de ellos y luego se intercambiarán.
- El uso de las instalaciones y las actividades del proyecto educativo son gratuitas. Los usuarios únicamente tendrán que correr con los gastos del servicio de transporte hasta las instalaciones.
- El personal del CEP se pondrá en contacto con el responsable del grupo para concretar la fecha de la visita y ofrecer las indicaciones necesarias para el buen desarrollo de la misma.
- Existe material documental a disposición del profesorado, que incluye unidades didácticas y otro material de apoyo. Este material será facilitado para que pueda trabajarse previamente a la visita.
- EL CEP se reserva el derecho de suspender, modificar o retrasar una actividad cuando las condiciones externas así lo requieran.

- El grupo de participantes permanecerá junto en todo momento, siempre y cuando las circunstancias no obliguen a lo contrario (utilización de aseos, etc.).

- Se evitará en todo momento la estancia de participantes en las zonas dedicadas al tránsito de vehículos.

- Los participantes deberán observar las normas que regulan el uso y disfrute del servicio y las instalaciones.

- Material recomendado para los alumnos y alumnas: ropa y calzado adecuados (chándal y playeras); gorra, abrigo o chubasquero según las circunstancias; desayuno sano (zumo, bocadillo, fruta, etc.).

6. Actividades

Además de contar con la página *web* del CEP (http://www2.cepdetelde.org/moodle/), donde se encuentran a disposición de toda la comunidad docente las actividades, normas de visita, formulario…; se ha creado un CD del aula de la naturaleza en el cual se encuentran todas las actividades por zonas, para realizar en el aula, previas y durante la visita.

Figura 9. Actividades del aula de la naturaleza en la *web*.

7. Diferentes usos del aula

Como hemos visto hasta ahora, el aula está destinada a la formación del profesorado y dotación de recursos medioambientales para los centros, pero a lo largo de esta joven experiencia hemos descubierto otros usos por parte de la comunidad docente:

- Ha servido como campo de experimentación de un grupo de profesores que, constituido como seminario de formación, ha diseñado tareas concretas para llevar al aula, previamente desarrolladas de forma práctica en las diferentes zonas del aula, concretamente:

  – «Mi primer contacto con el huerto».

  – «Recogida de muestras de tierra y agua de mi huerto».

  – «Planifico mi huerta».

  – «Hago semilleros».

- Incorporación al proyecto de la escuela de integración social del alumnado discapacitado psíquico del Ayuntamiento, que de forma regular coopera con el aula, haciendo semilleros y plantando tanto en la zona de jardín como de huerto, siempre dirigidos por su profesorado y con el apoyo de una docente jubilada que desinteresadamente coopera con nuestro CEP en labores medioambientales.

  Es de destacar en este apartado la labor tan gratificante que ha supuesto, para este tipo de alumnado, ejercer de monitores en nuestra primera visita de un centro de Primaria, donde ellos ejercen una labor

formativa, sintiéndose protagonistas de su propio aprendizaje, ya que previamente han ensayado en su centro cada una de las dinámicas a llevar a cabo en cada zona, lo que suponía constancia en el trabajo, metodología y conocimientos, además de saber contestar a las preguntas que los alumnos les hacían.

- Campo de prácticas de ciclos formativos, concretamente del ciclo de Diseño de Jardines que, dirigidos por su profesor, están diseñando una posible remodelación del jardín de flora autóctona, así como llevarlo a la práctica.

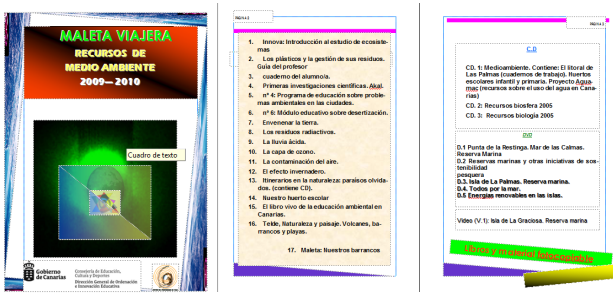
8. Materiales y recursos

Apoyando a todos los recursos anteriormente presentados, el CEP cuenta con:

- exposición de paneles sobre el cambio climático (elaboración del CEP);
- exposición de paneles «25 años Turcón» (elaborada por la asociación ecologista Turcón);
- kit de energías alternativas (simuladores cedidos por el Instituto Tecnológico de Canarias);
- colección de libros y cuentos sobre medio ambiente;
- maleta itinerante de medio ambiente;
- dos mesas de cultivo para préstamo;

- dos vermicompostadoras para préstamo;
- tres acuarios para préstamo.

Figuras 10 y 11. Zona de cultivo.



Figuras 12 y 13. Recursos educativos: la *Maleta viajera*

9. Valoración

Se ha elaborado un cuestionario para cumplimentar por el profesorado que visita el aula.

ACTIVIDAD: AULA DE LA NATURALEZA (CEP DE TELDE)

FECHA VISITA: _____

VALORE DE 1 A 5 LOS SIGUIENTES ÍTEMS
(1=Total desacuerdo; 2=Desacuerdo; 3=Término medio; 4=De acuerdo; 5=Muy de acuerdo)
SI LA VALORACIÓN ES 2 O 1, POR FAVOR, COMENTE SU PUNTUACIÓN

OBJETIVOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
LA ACTIVIDAD Y EL DISEÑO SE AJUSTAN A LOS OBJETIVOS					
LOS OBJETIVOS PREVISTOS SE HAN ALCANZADO					

COMENTARIO

CONTENIDOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
CANTIDAD					
CALIDAD					
NOVEDAD					

COMENTARIO

DOCUMENTACIÓN Y/O MATERIALES ENTREGADOS	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
CANTIDAD					
CALIDAD					
UTILIDAD					

COMENTARIO

NIVEL DE AJUSTE DE LA ACTIVIDAD	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
TIENE APLICACIÓN EN LA PRÁCTICA DOCENTE					
SE PUEDE APLICAR A TU CENTRO					
RESPONDE A LAS EXPECTATIVAS QUE TENÍAS					
SUPONDRÁ CAMBIOS EN TU PRÁCTICA DOCENTE					

COMENTARIO

NIVEL DE ORGANIZACIÓN	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
INFORMACIÓN SOBRE LA ACTIVIDAD					
HORARIO					
CONDICIONES DEL LUGAR					
DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD					

COMENTARIO

ZONAS DEL AULA

¿QUÉ ÁREAS DEL AULA DE LA NATURALEZA TE HAN PARECIDO MÁS INTERESANTES?

ACTIVIDADES

¿QUÉ ACTIVIDAD O ACTIVIDADES TE HAN PARECIDO MÁS INTERESANTES?
¿CUÁLES LES HA INTERESADO MÁS A LOS ALUMNOS?

SUGERENCIAS

¿TIENES ALGUNA SUGERENCIA QUE CONSIDERES QUE AYUDARÍA A MEJORAR EL AULA DE LA NATURALEZA?

Encuentro de formadoras y formadores de docentes

Carmen Cañabate Carmona

M.ª José Irigaray Fernández

Carmen Ortiz Gálvez

Resumen:

Durante los últimos cinco años, varios profesionales dedicados a la formación continua del profesorado vamos reuniéndonos y trabajando sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura desde una perspectiva comunicativa, social y crítica.

El objetivo primordial es ir dando sentido a una formación e ir creando unas líneas comunes en todo el Estado, eliminando así las diferencias por espacios.

El trabajo consiste en la creación de un grupo de formadores y formadoras de toda España, coordinado por Myriam Nemirovsky, en el que cada año trabajamos sobre un tema relativo a la formación, tanto de las asesorías como de los maestros y maestras y del alumnado. Se van creando grupos (comisiones de trabajo) en los que desarrollamos diferentes aspectos, para más tarde compartir, debatir y crear conclusiones.

Como resultado, resaltar el intercambio y conocimiento del sistema educativo en todas las zonas geográficas del país, la unificación de una práctica educativa común basada en el compromiso, el trabajo por investigación-acción y la cooperación entre todos los integrantes en la formación del profesorado en general. No podemos olvidar que trabajamos tal y como, más tarde, fomentaremos la labor de nuestros grupos formativos en nuestros lugares de trabajo.

Palabras clave:

formación, intercambio, lectura/escritura, investigación, construcción de aprendizaje, rol del docente, itinerario formativo.

1. Antecedentes. Un poco de historia

A lo largo de diez años se han llevado a cabo las Jornadas de Historia. Usos y Aprendizaje, coordinadas por Myriam Nemirosvky en diferentes lugares de España, en las que participamos miles de personas, y cuyo objetivo principal era abordar la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito con un nuevo planteamiento.

A través del intercambio de experiencias y la reflexión sosegada fuimos construyendo conocimiento pedagógico.

Todas participábamos en procesos formativos de diferente índole, en los cuales se abordaba el tema de la lectura y de la escritura desde un enfoque funcional y comunicativo.

Generalmente éramos docentes que no nos sentíamos arropadas en nuestros centros y teníamos que buscar en nuestro entorno más cercano otras personas con las que avanzar en este proceso de cambio pedagógico.

Anualmente estas jornadas representaban una ocasión para ampliar horizontes, conocer otras profesionales que trabajaban en la misma línea y compartir experiencias, dudas y avances.

Una vez finalizada esa década, y que se dejaran de convocar dichos encuentros, hemos continuado a nivel local, pero seguíamos necesitando de algún tipo de contacto entre estos procesos.

Estos contactos se retomaron a nivel de formadoras y formadores implicados en estos recorridos pedagógicos en toda la geografía nacional; estos encuentros, propiciados también por Myriam Nemirovsky, nos han permitido avanzar mirando el mismo asunto desde otra perspectiva: la formación permanente del profesorado.

2. Objetivos

El principal objetivo desde el principio de estos encuentros fue generar un espacio de intercambio entre los profesionales de la educación que estamos a cargo de la formación permanente del profesorado, y que generalmente no contamos con espacios y procesos estructurados a través de los cuales avanzar en nuestra propia formación, aunque sí se desarrollen algunas acciones puntuales en este sentido.

Por lo tanto, una vez generado ese espacio, el objetivo de estos encuentros ha sido el de analizar, profundizar, contrastar y revisar nuestra practica como formadoras y formadores de docentes, práctica esta que consideramos que tiene unas determinadas características y una complejidad específica y que por lo tanto necesita que la abordemos como objeto de investigación y análisis para su mejora, para lo cual se plantearon dentro del grupo las siguientes condiciones:

- Compartir premisas y planteamientos educativos básicos, así como una cierta trayectoria profesional coherente con una línea relativamente común.

- Pertenecer a diversas zonas y comunidades para poder ampliar la interacción entre quienes trabajamos en esta línea.

- Estar en disposición de asumir tareas individuales que ayuden al grupo a crecer y avanzar en su trabajo conjunto.

Este trabajo nos ha permitido compartir avances y dificultades en nuestra práctica como formadoras y formadores de docentes.

3. Desarrollo de los encuentros

Los encuentros se vienen desarrollando desde el año 2006. En el mes de septiembre tuvo lugar el primero de los encuentros, que contó con la asistencia de 25 profesionales.

En este primer encuentro se estableció un primer contacto y se marcó el rumbo del grupo, iniciando un camino lleno de posibilidades que hoy continuamos, y se asumieron tareas para desarrollar a lo largo del curso con el compromiso de retomarlas en el siguiente encuentro.

Las tareas generales que se propusieron y que hemos continuado realizando a lo largo de los encuentros han sido las siguientes:

- **Análisis bibliográfico.** Quienes participamos, nos comprometimos a leer y analizar diferentes textos sobre formación. A lo largo de estos años han sido también diversas las estrategias de lectura que el grupo ha puesto en marcha para esta actividad:

- En el primer encuentro nos comprometimos a leer un libro y elaborar una reseña para el grupo con el objetivo de disponer de una *bibliografía comentada* y, por lo tanto, mayor orientación para escoger y analizar textos que puedan ser de interés particular para cada uno.
- En todos los encuentros hemos tenido también como compromiso el *análisis de un texto común* para analizarlo de forma conjunta todos los miembros del grupo.

- **Documentar un proceso formativo**. Cada miembro del grupo escoge uno de los procesos formativos que desarrolla durante el curso con docentes y se compromete a recoger la mayor cantidad de información posible sobre el mismo para compartir con el grupo mediante fotos, vídeos, registros escritos...
- **Desarrollar estrategias de evaluación**. Exploramos en nuestra práctica estrategias diversas de evaluación de los procesos formativos que estamos desarrollando para posteriormente analizar con el grupo y avanzar respecto a cómo evaluar nuestro trabajo, qué logramos, cómo valorarlo y a través de qué indicadores y qué estrategias.

Los encuentros han sido siempre en la segunda quincena de septiembre y se han realizado en los siguientes lugares:

- I Encuentro, Irún 2006 (con el apoyo del berritzegune de Irún).
- II Encuentro, Irún 2007 (con el apoyo del berritzegune de Irún).

- III Encuentro, Almería 2008 (con el apoyo del CEP de Almería).
- IV Encuentro, Madrid 2009 (con el apoyo del Ministerio de Educación).

4. Último encuentro

A lo largo de todos estos encuentros hemos ido avanzando en los tres ámbitos propuestos, y en este último hemos intentado dar un paso más allá y acotar diversas temáticas de trabajo compartido en equipos pequeños dentro del grupo; se planteó como una prioridad para incentivar la relación entre sus miembros a lo largo del curso lectivo, de modo que quienes formen el equipo estén en contacto regular y frecuente a fin de intercambiar situaciones, datos, reflexiones y lograr una significativa alimentación reciproca.

Las temáticas que decidimos desarrollar son las siguientes:

- *Trabajo con docentes más avanzados en su evolución profesional.*

  Este grupo se propone hacer un seguimiento de los procesos que inician con docentes más expertos para involucrarlos en la formación de otros docentes que se están iniciando en este enfoque metodológico, realizando una reflexión cuidadosa del criterio de selección de los docentes a quienes se propone esta formación. Apuntarán las actividades que van realizando con ellos, así como señalarán, con el mayor detenimiento posible, los avances, obstáculos, etc., que vayan surgiendo a lo largo del curso lectivo.

- *Comunicar experiencias de aula en diferentes contextos.*

  Con esta propuesta se pretende hacer un seguimiento de los docentes que participen en diferentes contextos contando sus experiencias de aula; el propósito es favorecer que avancen en sus capacidades y recursos para comunicar sus propias experiencias didácticas en las aulas. Esta labor se puede orientar a que los docentes relaten mejor oralmente qué hacen y cómo hacen su tarea en las aulas (sea que lo relaten a otros docentes, a familiares, etc.), a que publiquen sus experiencias, a que participen en eventos mediante pósters, exposición de materiales, etc.

- *Utilización de vídeos como herramienta formativa.*

  Los formadores que se involucran en este tema irán utilizando vídeos de forma sistemática y regular a lo largo de uno o varios procesos formativos. Aunque es frecuente que utilicemos vídeos en la formación docente y compartamos dudas acerca de cómo utilizarlos, qué variantes podrían emplearse para sacar más provecho de los mismos, hacia qué focalizar el análisis en el momento de usarlos, etc., necesitamos avanzar en este tema y para ello proponemos registrar cuidadosamente qué vídeos usan y cómo los usan, qué resultados obtienen, qué cambios harían si reiteraran la situación, sus observaciones, cuestionamientos, etc.

- *La planificación del docente.*

  En este grupo quienes lo forman se proponen realizar un trabajo sistemático con docentes acerca de cómo planificar la tarea de aula, criterios y modalidades, variantes que se adoptan, ventajas y desventajas de cada una, etc. Se intentará no transmitir una única forma de planificar,

tampoco establecer formas correctas o incorrectas, sino promover un análisis más riguroso, explorar alternativas y contrastarlas, verificar grados de coherencia y divergencia, matices y complementariedad. En todos los casos no se enfatizarán precisiones terminológicas sino qué y cómo planificamos la tarea del aula, qué y cómo podemos enriquecer nuestras opciones al respecto. Acudir a los materiales curriculares de cada comunidad se haría solo puntualmente y cuando sea necesario, pero dichos materiales no se convertirán en los objetos-eje del trabajo formativo. Sabemos que las decisiones curriculares que se asumen en las diferentes administraciones no son decisivas en los cambios didácticos, solo hay períodos en los que avalan una orientación educativa y otros en los que no lo hacen o que varía el grado de aproximación a determinadas concepciones educativas.

- *La evaluación del aprendizaje de los niños.*

  Las formadoras involucradas en este tema han comenzado la planificación de este proceso hace unos meses y ya han iniciado el trabajo con los respectivos docentes a su cargo. Por ese motivo, durante este curso lectivo, no será un tema abierto a otras/os formadoras/es. Se plantea difundirlo dentro del grupo de formadores, señalando las características, modalidades y dudas que suscite. Se promoverá así darle continuidad posteriormente a través de todos los formadores que quieran encararlo.

- *La formación inicial.*

  Hay tres participantes del grupo de formadores de docentes que, además de desempeñarse en actividades de formación permanente, ejercen como docentes en la formación inicial del

profesorado. Dada la importancia de intercambiar situaciones y características entre los dos tipos de formación profesional (permanente e inicial), se sugirió a estas tres participantes que constituyan un subgrupo específico a fin de mantener contactos fluidos entre ellas. Se sugiere que encaren alguno de los temas que se han mencionado, aunque realicen una revisión particular desde el contexto formativo donde ejercen. De esta manera se facilitaría analizar y contrastar semejanzas y diferencias de un mismo tema en contextos de formación inicial del profesorado y en contextos de formación permanente.

5. Conclusiones

- Cuando un grupo de personas comparte una manera de encarar la educación, es posible, aunque no sea a nivel institucional, encontrar la manera de emprender tareas conjuntas.
- Hemos buscado foros y espacios diferentes para desarrollar nuestras competencias como formadoras.
- Además hemos abordado formas de acompañar a los docentes en sus procesos formativos, sabiendo de la complejidad de la actividad de asesoramiento como una actividad dirigida a ayudar a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar.
- Decidimos compartir y diseñar estrategias de evaluación donde recojamos evidencias y documentemos nuestro trabajo que nos asegure los cambios metodológicos del aula.
- Recopilamos, compartimos y reseñamos bibliografía.

- No siempre hemos encontrado los tiempos para una comunicación a lo largo del curso de los diferentes grupos, no hemos sabido buscar un espacio que nos permita esa comunicación.

- El V encuentro también será en Madrid con el apoyo del Ministerio y pondremos en común las tareas que nos propusimos en el IV encuentro.

Redes profesionales en espacios virtuales y colaborativos del CEP de Córdoba. La formación del profesorado dentro del Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía

Pilar Torres Caño

Francisco España Pérez

Resumen:

La creación de redes profesionales virtuales y el uso de la Web 2.0 (*blogs* de las asesorías, *blogs* del profesorado, *blogs* Averroes) han consolidado espacios para el encuentro, la formación, el intercambio de experiencias y la difusión de buenas prácticas entre el profesorado del CEP de Córdoba.

El Plan de Fomento del Plurilingüismo de Andalucía (marzo de 2005) es un plan integral que propone un importante cambio metodológico basado en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural del alumnado andaluz. Este Plan está articulado en cinco grandes programas. Uno de ellos, «Plurilingüismo y profesorado», contempla un programa de formación específico cuyo objetivo es formar al profesorado implicado en los proyectos bilingües de los centros educativos andaluces. El uso de los espacios virtuales para configurar redes profesionales y los recursos de la Web 2.0 han contribuido enormemente a favorecer una mayor fluidez en la difusión de experiencias y conocimientos, así como a la actualización y construcción de nuevos saberes educativos entre el profesorado implicado en proyectos bilingües. El resultado es la configuración de redes del profesorado de idiomas, entre ellas la red de plurilingüismo, dinámicas, participativas y buen ejemplo de trabajo colaborativo, siempre en la línea del progreso educativo y del cambio sociocultural.

Este modelo y otros existentes en otras provincias/regiones podrían ser tenidos en cuenta para la creación de una red de redes de formación del profesorado que enriquecería la labor de los responsables de formación con las aportaciones y experiencias de todos/as sus miembros

Palabras clave:
formación del profesorado, plurilingüismo, redes profesionales, blogs, redes sociales.

1. Introducción

La innovación en el desarrollo de la formación y de la práctica docente ha venido propulsada en las últimas décadas por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

Además, Internet nos aporta la posibilidad de poder configurar, participar y colaborar en comunidades virtuales que desarrollen actividades o compartan ideas y recursos sobre áreas o temas que sean de nuestro interés.

El término Web 2.0 nació a mediados de 2004 y creció hasta ser portada de los principales semanarios mundiales en las navidades de 2006. Ese año, el CEP de Córdoba contaba con una página *web*, que era usada por el profesorado de nuestro ámbito para estar al tanto de las novedades que publicábamos y para inscribirse en las acciones formativas que ofertábamos, y una plataforma Moodle que básicamente se había usado para dar formación sobre Moodle al equipo asesor.

En las sesiones de formación del equipo asesor del año 2006, la formación en TIC y en concreto sobre la Web 2.0 (creación de *blogs*, *slideshare*, Youtube, Flickr...), tuvo un peso muy importante. Pero lo más destacado fue que, fruto de esa formación, vieron la luz algunos *blogs* de asesoras y asesores, *blogs* que día a día han ido teniendo más y más actividad. En la actualidad, son diez los *blogs* de las asesorías del CEP de Córdoba que mantienen informados al profesorado de nuestro ámbito de las correspondientes temáticas.

Paralelamente, decidimos impulsar la utilización de nuestra Moodle en cuatro vías:

- Una oferta de teleformación conjunta de los tres CEP de la provincia de Córdoba, bajo el sobrenombre virtual de CEP Azahar, copiando el modelo que nuestros compañeros del CEP Indalo en Almería llevaban ya algún tiempo desarrollando. Hasta el momento hemos realizado, desde el curso 2007-2008, seis convocatorias de cursos de teleformación, dos por curso, con un total de 62 cursos. Este año hemos aprovechado la infraestructura del CEP Azahar para desarrollar los cursos correspondientes al Módulo III de la Escuela TIC 2.0.

- Una zona de recursos, donde pudiésemos ir alojando de forma abierta los materiales de los cursos de formación, para que el profesorado pudiese acceder a ellos si no había tenido la posibilidad de ser admitido/a.

- Un espacio para que el profesorado pudiese comunicarse entre sí, especialmente para la realización de grupos de trabajo. Ahora esto está decayendo debido al uso de Colabora por parte de la Consejería de educación.

- Y, por último, como soporte para la creación de redes profesionales dentro de nuestro CEP. Últimamente hemos completado las funcionalidades que nos da la Moodle con el uso de otras herramientas de carácter más social como Mahara.

En la actualidad, los CEP en Andalucía gozan de una autonomía que les permite responder de forma ágil a las demandas del profesorado y arbitrar los medios para dar esa respuesta. Esa autonomía es la que nos permite, en el CEP de Córdoba, explorar las vías que consideramos idóneas para la formación del profesorado.

Es por ello que la creación de redes profesionales, espacios virtuales y el uso de la Web 2.0 (*blogs* de las asesorías, *blogs* del profesorado, Blogs Averroes en Andalucía) han consolidado espacios para el encuentro, la formación, el intercambio de experiencias y la difusión de buenas prácticas entre el profesorado del ámbito del centro de profesorado de Córdoba.

En la actualidad, en nuestro CEP hay diecinueve redes de profesorado: bibliotecas, convivencia, igualdad, infantil, TIC, plurilingüismo, etc. El dinamismo de cada una de ellas es variado, pero, sin duda, las de idiomas son de las que más actividad presentan. En concreto, cinco de estas diecinueve redes están enfocadas a los idiomas y, junto con los dos *blogs* de esta temática, contribuyen a enriquecer de forma muy importante nuestra oferta formativa y las posibilidades de contacto entre el profesorado de ámbito y difusión de información y material.

2. Objetivos

- Dar a conocer la estructura de espacios y redes virtuales del CEP de Córdoba.
- Difundir la creación de redes profesionales con intereses comunes y *blogs* de las asesorías del CEP de Córdoba.
- Dar a conocer los programas y actuaciones que contempla el Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía.
- Familiarizar a las personas asistentes con las redes del profesorado de idiomas del CEP de Córdoba, configuradas como espacios colaborativos, así como los *blogs* de las asesorías de idiomas.

- Conocer el potencial de las redes sociales (Facebook) y sus grupos como apoyo a la formación y el interés común.

3. El Plan de Fomento de Plurilingüismo en Andalucía: programas y actuaciones

Entre los distintos planes y programas de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, el Plan de Fomento del Plurilingüismo (aprobado en Consejo de Gobierno en marzo de 2005) ocupa un lugar importante. Este es un plan integral que propone un cambio metodológico fundamental basado en el desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural del alumnado andaluz.

Con este fin se están desarrollando, entre otros, los siguientes programas destinados a promover el plurilingüismo: iniciación del alumnado en una lengua extranjera en el último año de E. Infantil, el programa «Idioma y juventud», los campamentos de inmersión lingüística (en relación al alumnado), y estancias formativas de inmersión lingüística durante el verano, cursos de actualización lingüística en las escuelas oficiales de idiomas, licencias por estudios, investigación, cursos y estancias en el extranjero (en relación al profesorado).

Entre otras medidas, el citado plan puso en marcha la creación de una red de centros bilingües en la enseñanza pública no universitaria, en los que se usa la lengua extranjera para la enseñanza de áreas y materias del currículum. Además, se ha ampliado el número de horas dedicadas a los idiomas.

En el curso 2009/2010 se han creado 175 nuevos centros bilingües, con lo que el total de centros bilingües asciende actualmente a 694 (352 colegios y 342 institutos), de los que 625 son de inglés, 57 de francés y 12 de alemán. Además, hay 24 titulaciones de Formación Profesional bilingües.

El Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía está articulado en cinco grandes programas: centros bilingües, escuelas oficiales de idiomas, plurilingüismo y profesorado, plurilingüismo y sociedad y plurilingüismo e interculturalidad. Todos ellos llevan aparejados un conjunto de actuaciones que contribuyen al desarrollo y éxito del plan.

Dentro del programa «Plurilingüismo y profesorado», se contempla una formación específica, tanto lingüística como metodológica, cuyo objetivo es formar al profesorado implicado en los proyectos bilingües de los centros educativos andaluces. Entre sus actuaciones cabe citar:

- Formación para el profesorado de lenguas y de áreas no lingüísticas sobre metodología, tomando como referencias el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y el *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Se hace hincapié en la **formación didáctica** que provea al profesorado de **estrategias metodológicas** conducentes al uso práctico de la lengua.

- Desarrollo de actividades formativas relacionadas con la educación a distancia, *on line*, así como otras actividades que permitan el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación.

- Establecimiento de un catálogo de buenas prácticas en las enseñanzas de idiomas en el marco de un protocolo general de buenas prácticas docentes.

La formación del profesorado implicado en los proyectos bilingües, así como la detección y difusión de sus buenas prácticas, recae directamente sobre los responsables de la formación para los centros bilingües en los centros del profesorado que hemos de ofrecer el asesoramiento y la formación necesarios a través de las diferentes modalidades formativas: cursos, jornadas, encuentros, formaciones en centros y grupos de trabajo.

Si además tenemos en cuenta que el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía aboga por un nuevo modelo metodológico basado en el «**desarrollo de la competencia plurilingüe y pluricultural de los andaluces y las andaluzas** para permitirles resolver los problemas de comunicación que se les planteen en una Europa multilingüe y multicultural», hemos también de propiciar la formación en el uso de estrategias para movilizar las competencias comunicativas con el objeto de **realizar actividades y operaciones que supongan la producción y recepción de textos orales o escritos.**

Así pues, hay otra serie de acciones vinculadas a este nuevo modelo metodológico que se persigue y en cuya formación también estamos presentes los asesores y asesoras de formación. Estas son:

- Elaboración del currículum integrado para todas las lenguas, materna y extranjeras.
- Formación para el profesorado de las distintas modalidades educativas en relación con el nuevo modelo metodológico.
- Formación para el profesorado en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa en el alumnado.

Nuestro papel como asesores/as en el centro del profesorado de Córdoba, responsables de la formación del profesorado de idiomas, en general, e implicado en proyectos bilingües, en particular, se vio desbordado por la cantidad y magnitud de las actuaciones que debíamos llevar a cabo. Es entonces cuando nace la necesidad de configurar espacios virtuales colaborativos que propicien el intercambio de información (convocatorias regionales y nacionales, actividades de formación, banco de recursos y materiales, etc.), de experiencias (conmemoración de efemérides, actividades puntuales en los centros, etc.), de materiales, etc., y se decide llevarlo a cabo a través de la creación de redes virtuales del profesorado y del uso de los *blogs* de asesorías.

4. Blogs de las asesorías de plurilingüismo y redes profesionales de idiomas del CEP de Córdoba

La creación de un *blog* por asesoría es una actividad fácil de hacer. Más complicado es su actualización y mantenimiento, pues obliga al asesor/a a mantenerlo al día con los recursos y materiales de sus cursos, los comentarios de las actividades a las que se asista o de las que tenga conocimiento, y las aportaciones de las personas que lo visitan.

En el año 2006 se crearon la mayoría de los *blogs* de las asesorías del CEP de Córdoba. En estos cuatro años, los *blogs* han supuesto no solo un repositorio de materiales de las actividades formativas llevadas a cabo, sino también, y más importante, han reportado un excelente *feedback* de las mismas a través de los comentarios a sus entradas.

En la temática de idiomas y plurilingüismo, el CEP de Córdoba cuenta con los *blogs* de la asesoría de plurilingüismo de Primaria, del que se ocupa Margarita Tejederas, y la de plurilingüismo de Secundaria, que es responsabilidad de Pilar Torres.

El ejemplo fue seguido en los centros por coordinadores de proyectos bilingües que, a través de los cursos de formación ofertados, crearon sus *blogs* y los dotaron de los contenidos más relevantes, materiales elaborados, informaciones para la comunidad educativa, etc., haciendo del *blog* el medio más adecuado de micropublicación con diferentes finalidades:

- Publicar sus materiales, fotos, presentaciones, etc.

- Hacer uso de las herramientas TIC.
- Establecer un canal de comunicación con el alumnado, los padres y madres, etc.
- Compartir experiencias, inquietudes, reflexiones, etc.

Precisamente para facilitarles la labor, recientemente, la Junta de Andalucía ha comenzado a ofrecer un servicio de edición y alojamiento de *blogs* a su comunidad educativa: Blogs Averroes. La edición se hace en Wordpress, un editor libre, y se accede bajo identificación de Séneca. Como el sistema permite exportar e importar, se pueden crear nuevos *blogs* en Blogs Averroes, exportarlos a Blogs Averroes o importarlos desde ahí.

En cuanto a las redes, comunidades virtuales, no es fácil conseguir su desarrollo y que se mantengan activas, especialmente si es una comunidad abierta, pues los grupos predeterminados o cerrados dependen de sus propios objetivos de asociación o pertenencia.

Figura 1. *Working Together Teamwork Puzzle Concept.*

Las **redes profesionales** en espacios virtuales posibilitan a sus miembros colaborar, sumar esfuerzos, trabajar en equipo, solventar dudas, compartir materiales y recursos, etc.

Si queremos que estos espacios virtuales tengan una participación activa, es interesante tener en cuenta los cinco factores que condicionan el éxito de una comunidad virtual abierta (Fuente: www.camarotic.es):

1. La **usabilidad** del entorno virtual: la existencia de las herramientas necesarias para el desarrollo de actividades y comunicación entre los miembros y su facilidad de uso.

2. **Recursos** de interés: para que el espacio de una comunidad sea atractivo e invite a volver a sus visitantes, como cualquier sitio *web*, debe contar con materiales y recursos que sean de su interés y algún medio de comunicación de novedades (fuente RSS, boletín…).

3. **Visibilidad** *web*: la URL del sitio de la comunidad debe ser fácil de identificar y quedar indexada en los buscadores para que posibles miembros interesados puedan localizarla. Su acceso debe ser sencillo y sin barreras que impidan la llegada al sitio o la participación.

4. Criterios y **objetivos** alcanzables: tiene que haber unos objetivos que sean realistas y motivadores para la pertenencia a la comunidad. Debe haber también una programación de actividades y **dinamización** para lograr esos objetivos.

5. Sentido de la pertenencia, **identidad**: los participantes deben encontrar motivos para sentirse miembros de la comunidad e identificarse con sus principios, actividad y logros.

Veamos algunos ejemplos en la plataforma de Redes del profesorado en la Moodle del CEP de Córdoba, en concreto, dentro de las Redes del profesorado de Idiomas del CEP de Córdoba, y sus características según los criterios que hemos visto anteriormente.

En primer lugar, hay que decir que todas ellas cumplen el criterio de visibilidad web. Están alojadas en la plataforma Moodle de redes del profesorado, enlazada desde la página principal del CEP.

Red del profesorado de escuelas oficiales de idiomas. Surgió a finales del año pasado. Es una red con subgrupos cerrados, pues estos solo están disponibles para los grupos de trabajo creados en las escuelas y que alojan en la plataforma sus materiales.

Los participantes son profesores/as de las escuelas oficiales de idiomas de nuestro ámbito y tienen un objetivo claro: compartir el material entre las diferentes escuelas del ámbito. Los coordinadores/as de estos grupos actúan como dinamizadores/as de estos subgrupos de la red.

Figura 2. Redes del profesorado de idiomas.

Red de plurilingüismo. En sus tres años de asistencia constituye la fuente principal de formación no presencial e información para los centros inmersos en el proyecto bilingüe.

Además de ser una red de contenidos para la formación del profesorado, contiene información, materiales para la autoformación, banco de materiales, etc. Su indudable valor para la formación del profesorado en proyectos bilingües no se limita a su contenido. Además promueve en el profesorado el desarrollo

de su competencia digital, ya que el manejo de la plataforma, la colaboración y establecimiento de relaciones con otros/as profesionales, la subida de archivos a la plataforma, etc., fomenta el desarrollo de esta competencia a partir de la formación como profesorado en proyectos bilingües.

Esta red está actualizada permanentemente. Sus foros son activos, pues sus miembros hacen uso de ellos para comunicar sus experiencias, dar a conocer los materiales que elaboran, subir documentos y archivos para que sean conocidos por el resto de los miembros, comentar la conmemoración de efemérides en sus centros, etc.

El sentido de pertenencia a esta red que tienen sus miembros, profesorado en centros bilingües, está claramente manifiesta y el objetivo claro: es el espacio virtual donde plantean sus dudas, buscan soluciones conjuntamente, enlazan páginas *web* de interés, recursos, publicaciones, etc. Es una red centrada en la comunicación y la participación.

Las dos asesoras responsables del asesoramiento a los centros bilingües somos las dinamizadoras de esta red, así como los coordinadores y coordinadoras de centros bilingües que asiduamente participan enlazando sus materiales y propiciando temas de debate.

Redes de idiomas en Primaria y programas europeos. Ambas son redes que alojan materiales para el colectivo de profesorado de Lenguas Extranjeras en Primaria y relacionados con las distintas convocatorias de los programas europeos respectivamente.

Red del profesorado de Idiomas y Música. Es la más joven de todas las redes. Creada en este curso, incorpora como novedad al resto una formación reflejada en número de horas (30 horas) y una fase práctica con el alumnado: el concurso *Cantalenguas*.

El objetivo de la red es fomentar el aprendizaje de las lenguas extranjeras a través de las canciones. Como novedad frente a las otras redes, los miembros han elaborado y compartido a través de uno de los foros unidades didácticas con la canción o canciones sobre las que trabajaban con su alumnado. A diferencia de las otras redes, en esta sus miembros no solo pertenecen al colectivo de profesorado de idiomas, sino también de música; entendemos que esta es el lenguaje universal.

Esa fase práctica a la que hacíamos referencia ha consistido en un concurso de canciones en lengua extranjera donde han participado alumnado de Primaria, Secundaria, escuelas oficiales de idiomas, conservatorios de danza y música y profesorado de todas las etapas educativas.

5. Redes sociales y sus grupos

No debemos menospreciar el valor que las redes sociales están adquiriendo en nuestra sociedad. La capacidad de estas como canal de comunicación y contacto hace que se estén utilizando con fines diversos: establecer debates, contactar con personas conocidas pero a las que un día se perdió la pista, apoyar causas, invitar a eventos, difundir información, etc.

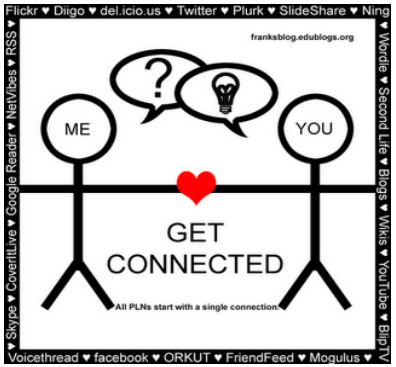


Figura 3.
Get connected, en frankblog.edublog.org.

Estas transformaciones en la manera en la que las personas establecemos la comunicación y compartimos el conocimiento no son ajenas al contexto educativo.

Como ha afirmado Fernando Trujillo recientemente, algo está

cambiando en educación, y este cambio no lo promueve la Administración, ni la universidad. Ni siquiera la propia escuela es el agente de cambio. El motor de la transformación son las personas y su relación con la tecnología.

Son las propias herramientas sobre las que gira la transformación las que están generando este cambio: el diálogo en Twitter, en Facebook, en Edmodo y muchas otras están provocando que muchos profesores y profesoras prueben, usen, desarrollen y evalúen nuevas formas de enseñar y de compartir el conocimiento.

Las **redes sociales** constituyen un banco común de conocimientos, cuyos objetos (productos digitales de la red social) son el texto puro (mensajes, comentarios a otros objetos, foros de discusión, etc.), imágenes, sonidos, *blogs*, objetos incrustados (documentos, presentaciones, etc.), archivos adjuntos, etc.

Es precisamente la capacidad de las redes sociales para mantener en contacto a un grupo numeroso de personas con un interés común la característica principal de los grupos de las redes sociales de la cual podemos aprovecharnos. Gracias a las redes sociales y su aplicación en la educación no solo podemos construir conocimiento, sino compartirlo.

Esta fue la finalidad del grupo «Profesorado de Secciones y Centros Bilingües» creado en Facebook por Fernando Trujillo y que administramos Diego Ojeda y Pilar Torres.

El objetivo del grupo es conocernos, compartir recursos y debatir cómo podemos desarrollar mejor nuestra labor dentro de las secciones o los centros bilingües.

Desde su creación, tras las Jornadas nacionales de las secciones bilingües (Santander, octubre, 2009), este grupo nos ha aportado los siguientes beneficios:

- Aumentar del sentimiento de comunidad de profesorado de secciones y centros bilingües a nivel nacional debido al efecto de cercanía que conllevan las redes sociales.
- Centralizar en un único sitio la información relevante sobre actividades docentes, información y enlaces útiles para todo el profesorado de estas secciones/centros en España.
- Obtener respuestas casi inmediatas a dudas puntuales y demandas específicas de información (convocatorias, becas y ayudas, programas europeos, contactos con otros centros, evaluación, etc.).
- Participar en foros de debate sobre asuntos de interés para todos los miembros del grupo.
- En definitiva, aumentar la fluidez y sencillez de la comunicación entre profesores/as de secciones/centros bilingües en toda España.

La principal dificultad radica en encontrar una forma para trabajar de una manera más sistemática, pero por el momento demuestra ser un efectivo canal de comunicación y contacto para personas con un interés común y que comparten su conocimiento. Es un grupo abierto en Facebook, por lo que cualquiera puede unirse y formar parte del grupo.

6. Conclusiones

El uso de los espacios virtuales para configurar redes profesionales y los recursos de la Web 2.0 han contribuido enormemente a favorecer una mayor fluidez en la difusión de experiencias y conocimientos, en general, así como a la actualización y construcción de nuevos saberes educativos entre el profesorado implicado en proyectos bilingües, en particular.

El desarrollo de los centros bilingües de Córdoba y de la formación del profesorado de idiomas en general ha venido acompañado por las redes virtuales de formación, comunidades virtuales en la plataforma Moodle del centro del profesorado de Córdoba, entre ellas la red de plurilingüismo. Estas son redes dinámicas, participativas y buen ejemplo de trabajo colaborativo, siempre en la línea del progreso educativo y del cambio sociocultural.

El impacto de las comunidades virtuales y de las redes sociales en contextos educativos enriquece la actividad presencial. Si el modelo existente en nuestra provincia y los que probablemente existan en otras provincias y/o regiones pudiera establecerse a nivel nacional mediante la creación de una red de redes de formación del profesorado, la labor de los responsables de formación se vería enriquecida por las aportaciones y experiencias de todos/as sus miembros.

Construir Europa a través del intercambio intercultural. Una experiencia del centro de profesorado de Almería, el Goldsmiths College (Universidad de Londres) y el ayuntamiento de Tower Hamlet

M. Rubén Martínez Reche

José Antonio Rueda Suánez

Resumen:

En el centro del profesorado de Almería se ha trabajado desde 2007 en un proyecto de educación intercultural que conecta al profesorado de Almería con el del área londinense de Tower Hamlet. La génesis del proyecto es la siguiente: puesto que el fenómeno de la inmigración en Almería es relativamente reciente, tras una serie de reflexiones nos pareció fundamental buscar otras realidades parecidas a la de Almería pero que contaran con más experiencia en formas de afrontar la interculturalidad. Tras algunos análisis localizamos el ayuntamiento del área de Londres Tower Hamlet, que presentaba una fuerte corriente de inmigración de origen árabe y asiático. Tras realizar los contactos pertinentes se estableció un compromiso de colaboración bilateral con los siguientes objetivos: propiciar contactos entre nuestro profesorado y el profesorado del área de Tower Hamlet (Londres), organizar e intercambiar visitas entre nuestro profesorado y profesorado de Tower Hamlet, diseñar acciones formativas que faciliten el intercambio de experiencias, propiciar la creación de una red profesional en torno la enseñanza de lenguas y la interculturalidad, favorecer la integración, las actitudes abiertas e interculturales entre profesorado y alumnado.

Se realizó una visita a Londres con nuestro profesorado, y también hemos recibido una delegación del Ayuntamiento de Tower Hamlet. Como consecuencia de estos intercambios, en la presente comunicación se presentarán algunos resultados y conclusiones de estos primeros años de trabajo, aunque el proyecto sigue en marcha. Principalmente

incidiremos en los resultados y conclusiones referidos a la importancia del intercambio de ideas, la creación de redes profesionales, el aprendizaje de modos de afrontar la educación intercultural y la conexión entre la enseñanza de lenguas y educación intercultural.

Palabras clave:

interculturalidad, redes, lenguas, integración, tolerancia, Europa.

> El mito del toro blanco y la doncella cuenta que Europa junto a sus amigas estaba juntando flores cuando de pronto se vieron cercadas por una manada de toros. Entre ellos uno sobresalía del resto, era blanco inmaculado, deslumbrante, de aspecto manso y lucía un pequeño par de cuernos brillantes. Europa venció el miedo del principio y se fue acercando poco a poco hasta ofrecerle en el hocico su ramo de flores. El toro actuó como un cachorro, se revolcó en el césped gimiendo de alegría; entonces, cuando se puso de pie, Europa se atrevió a montarlo. Eros actuó y colocó a la doncella sobre Zeus. El toro paseó con Europa en el lomo, se acercó lentamente a la playa, se acercó al agua. En ese mismo instante se convirtió en un animal fuerte que se enfrentó a las olas con Europa en su lomo…
>
> *Diccionario de mitología*

1. Interculturalidad e identidad de Andalucía en el contexto de la construcción europea

Durante las últimas décadas en Andalucía se ha experimentado un importante fenómeno inmigratorio que implica unas circunstancias socioeconómicas nuevas, con profundas implicaciones educativas y culturales. Los cambios que se están produciendo en la sociedad, en especial los referidos a la integración de diferentes etnias, culturas, nacionalidades, etc., son un verdadero reto para el profesorado y toda la comunidad escolar. Hasta hace fechas muy recientes, la multiculturalidad ha sido considerada como un problema por resolver.

Sin embargo, se están adoptando nuevos enfoques totalmente distintos que nos permiten ponderar que la interculturalidad es un aspecto enriquecedor del currículum escolar, ya que no debemos limitarnos a dar respuestas a situaciones circunstanciales y aprovechar la interculturalidad como un recurso que enmarque el currículum de nuestros centros. La educación intercultural adopta así un sentido de enriquecimiento mutuo y de intercomunicación social. Es nuestra obligación la de aprender, comprender, conocer y valorar a los demás como personas, como miembros de nuestra sociedad, que a la vez es suya, y que con su presencia nos enriquecen, independientemente de de su origen, raza o nacionalidad. Sin un conocimiento mutuo es imposible valorar, apreciar y adoptar una postura ante sus costumbres y tradiciones[1].

El proyecto intercultural debe ser una propuesta contextualizada, singular y flexible que potencie los procesos de análisis, reflexión y debate sobre aquellos aspectos de la vida del centro considerados relevantes y que faciliten la toma de decisiones para la mejora de la práctica educativa orientada a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado, la producción de conocimientos educativos y la construcción de comunidades de aprendizaje y educación. De tal manera que se transforma en una herramienta fundamental para el desarrollo integral del alumnado, de ahí que sea fundamental el trabajo preparatorio para la elaboración y el desarrollo de los citados proyectos.

Como veremos, las actuaciones referidas al ámbito de la interculturalidad deben realizarse con una necesaria perspectiva histórico-cultural, que nos ayudará a deshacernos de tópicos y estereotipos que en ocasiones son muy negativos. La construcción de Europa pasa por una revisión histórica de prejuicios, tópicos y estereotipos.

1. Véase el artículo de Cobo Castillo, M. F.; Motos Martínez, M. A.; García Girona, A. J., y Moral Torralbo, G. Análisis de las actividades realizadas en los proyectos de interculturalidad desarrollados en las provincias de Almería y Málaga. *Espiral, Revista Digital del CEP Cuevas-Olula* (Almería), vol. 2, n.º 3.

1.1. Identidad y estereotipos de Andalucía. Referencias históricas y proyección actual

Desde un punto de vista histórico, lo andaluz como exponente de lo auténticamente hispano ha suscitado la curiosidad de los pueblos más distintos y más distantes que podamos imaginar. No solo las bondades de la tierra y de sus habitantes han llamado la atención de todas las épocas, sino, lo que es más importante, la sensación de estar frente a una comunidad geográfico-histórica y social que se sale de los esquemas habituales: unas veces, por ser considerada otra Arcadia; otras, por su superior grado de civilización; también, a menudo, por un mal entendido folclore, y siempre por su originalidad y creatividad.

Conviene destacar que entre los rasgos positivos atribuidos al sur de la península Ibérica en textos griegos y romanos (sobriedad, arrojo, bravura, desprecio a la muerte…), hay uno que interesa subrayar especialmente: el de la capacidad de asimilación y tolerancia, así como la especial propensión a las manifestaciones culturales[2].

Es muy interesante aprovechar esta perspectiva histórica y cultural, puesto que va a permitir a nuestro alumnado, profesorado y comunidad escolar percibir la interculturalidad como un hecho que ya cuenta con precedentes muy lejanos en el tiempo.

Por otra parte, proponemos el estudio de los textos que hablan de Andalucía (o de los precedentes de Andalucía: Bética, Al-Andalus…) atendiendo al momento histórico en que se crean. Será la única vía para situar los tópicos andaluces en un contexto social y literario preciso, y así entender su función de validez en un determinado momento y además buscar el contraste de esa imagen con otra imagen más auténtica, más acorde con la verdad histórica.

2. Véase Martínez Reche, M. Rubén y Cantisán Serrano, Francisco (2000). *Miradas a Hispania, Al-Andalus, Andalucía: Génesis de una imagen universal*. Sevilla: Centro de Profesorado de Osuna-Écija. Consejería de Educación y Ciencia.

Es sorprendente que la imagen de una Andalucía de «charanga y pandereta», esencialmente obra de los viajeros románticos europeos, se consolide e incluso se perfeccione y persista hasta el momento presente; y que incluso ahogue en determinados aspectos a otra imagen antitética (la de la «Andalucía trágica»); y es más sorprendente aún que aquella sea interiorizada por españoles y extranjeros y que los tópicos sobre Andalucía se extrapolen al conjunto de España: «andalucización de España».

Son tópicos exagerados, evasivos y distorsionadores, que cuando se analizan y ponderan en su justa medida nos van a ayudar a desterrar otros tópicos referidos a otras culturas, otras sociedades y otros países.

Es importante situar la interculturalidad en su dimensión histórica y literaria, y es fundamental conectarla con sus correspondencias en el ámbito de la construcción de los tópicos, prejuicios y clichés, precisamente porque es la mejor forma de desterrarlos.

Cuando en el siglo XIX una gran cantidad de escritores europeo se lancen al viaje por España hacia una «búsqueda programática del Otro», casi todos los viajes a España son, en realidad, viajes a Andalucía cuyas ciudades prestigiosas —Granada, Sevilla y Córdoba— forman el núcleo de una España mítica y la cumbre del viaje mismo. Es Andalucía la que, para la mayoría de los viajeros europeos del XIX, constituye la verdadera España; para ellos es solamente aquí donde el viaje se hace «revelación».

Nos encontramos con la tradición romántica del viaje a España, y nos encontramos con el origen de la construcción del uno de los tópicos y clichés más difundidos sobre Andalucía y España por Europa y por el mundo (los lugares comunes del pintoresquismo, alegría, pasión…). Y aunque esta idea ha servido para proyectar y difundir de forma poderosa la imagen de nuestra tierra, la puesta en circulación de tópicos inconsistentes hace que con frecuencia Andalucía/España haya aparecido con frecuencia devaluada y caricaturizada.

Se hace necesario profundizar en los planteamientos anteriores, como un necesario punto de partida para entender que las personas de cualquier cultura, de cualquier procedencia, pueden haber sido «catalogadas», «etiquetadas» de forma arbitraria, artificialmente, fruto de cualquier circunstancia histórico-cultural.

Si nuestro punto de partida es desmontar y analizar uno de los mayores tópicos que se han construido sobre nuestra propia cultura, podremos fácilmente enseñar no solamente a nuestro alumnado, sino a la sociedad en general que la interculturalidad comienza cuando nos acercamos al otro, de forma abierta, sin los condicionantes de unas ideas predeterminadas, ahuyentando tópicos y prejuicios infundados.

A continuación analizaremos algunos datos referidos a la inmigración en Andalucía. El nuevo panorama sociocultural de nuestros centros, de nuestra sociedad, bien merece que realicemos algunas consideraciones y propuestas de futuro.

2. La inmigración en Almería contextualizada: características, situación actual, e implicaciones educativas

En nuestra comunidad andaluza encontramos características específicas que presenta respecto a otras comunidades del territorio nacional. Su situación geográfica hace de ella una puerta directa de acceso hacia el resto de España y Europa, sobre todo a los procedentes del continente africano, en situación irregular. No obstante, existe una importante población en situación regular: Málaga, donde se concentra un gran número de británicos, es la provincia con mayor número de extranjeros. Almería, por su parte, destaca por la primacía del colectivo marroquí sobre el resto de las nacionalidades y se sitúa en segundo lugar. La importancia de la actividad agrícola en esta provincia es un foco de atracción para trabajadores inmigrantes. En tercer lugar se encuentra Granada y en cuarto Sevilla.

2.1 Escolarización del alumnado inmigrante en Andalucía

Según la Delegación Provincial de Educación de Almería, en el curso 2007/2008 los centros escolares acogían a 91.544 alumnos y alumnas de más de cien países; hace una década había 5.092. La evolución del alumnado inmigrante en Andalucía ha sido vertiginosa en estos últimos años. Por ciclos de formación, 45.406 cursaban Educación Infantil y Primaria, 30.047 ESO, 13.562 Educación P. Adultas, 2.367 ERE y 162 Educación Especial.

Por provincias, la situación se presenta de la siguiente manera: Almería (23.597), Cádiz (6.866), Córdoba (3.630), Granada (10.159), Huelva (6.088), Jaén (3.089), Málaga (28.444) y Sevilla (9.671).

En cuanto al país de origen, podemos afirmar que el colectivo más representativo es el marroquí, con 19.009 alumnos y alumnas, seguido por el británico (12.194) y rumano (9.953). Otros países que destacan son Argentina (6.280), Ecuador (5.822), Colombia (4.357), Alemania (2.325) y China (2.036).

2.2 Datos sobre la escolarización del alumnado inmigrante en Almería

Siguiendo la misma fuente de información, en los centros de enseñanza pública y privada de la provincia de Almería, en el curso escolar 2007/2008 se encontraban 23.597 alumnos y alumnas inmigrantes escolarizados, un 17,54% sobre el total de alumnado escolarizado (134.459).

En cuanto al nivel educativo, podemos señalar que en Educación Infantil y Primaria se encontraban 11.701 niños y niñas, en ESO 7.174, Educación P. Adultas 4.460, ERE 231 y Educación Especial 31.

En lo que se refiere al país de origen, la situación numérica en la provincia de Almería es, porcentualmente, equiparable a la que se observa en Andalucía. Es decir, el grupo más numeroso también es el proveniente

de Marruecos (7.424 alumnos y alumnas), aunque seguido por el de Rumanía (3.716), Reino Unido (2.221), Ecuador (1.796) y Argentina (1.112).

A la luz de los datos expuestos, es fácil deducir que si hasta no hace mucho era extraño que un alumno o alumna de otro país se escolarizara en nuestras aulas, de tal forma que este hecho se consideraba en cierta manera «exótico» o excepcional, en las fechas actuales se trata de una situación extendida y consolidada, por lo que ya no se trata de limitarse a dar respuestas circunstanciales sino a diseñar planes de actuación integrales, y a aprovechar la interculturalidad como un recurso que interaccione con el currículum de nuestros centros. En este sentido, las iniciativas europeas se conforman como un magnífico instrumento de trabajo e investigación para avanzar en la línea apuntada, como veremos en los siguientes epígrafes.

3. Iniciativas europeas en el ámbito de la interculturalidad conectadas con el análisis y estudio de la lengua y la literatura

Respecto a las iniciativas cooperativas en materia de interculturalidad, muchas de ellas se están desarrollando con el apoyo de la Comisión Europea, a través de sus convocatorias de proyectos de cooperación internacional, como el macroprograma Socrates. Entre ellas podemos encontrar el proyecto Atlante, que abordó el tema de la construcción de la identidad europea a través de la literatura[3]. En este proyecto se demostró que entre los países europeos el desconocimiento de la literatura de los países comunitarios es muy grande. El desconocimiento, por ejemplo, de la obra maestra de la literatura finlandesa, el *Kalevala*, por parte de

3. Véase el artículo «La construcción de la identidad europea a través de la literatura», de Crenguta Grânscâ y Rubén Martinez Reche, en Mediodía. Centro de Profesorado de Osuna-Ecija. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, vol. II, págs. 54-64.

nuestro alumnado es casi unánime. Sin embargo, en importancia y trascendencia para la literatura finlandesa, es equivalente a *El Quijote* para la cultura española.

En el proyecto Atlante se analizaron las concomitancias y parentescos entre la literatura rumana y la literatura española, lo cual ayudó enormemente al acercamiento y entendimiento del alumnado rumano y español.

3.1. Proyecto de interculturalidad entre el centro de profesorado de Almería, el Goldsmith College (Universidad de Londres) y el ayuntamiento de Tower Hamlets

Tomando como punto de partida y fundamentación metodológica los aspectos anteriormente expuestos, se llegó a la conclusión de que era necesario formular un nuevo proyecto internacional que abordase el análisis de la situación de la interculturalidad en Almería y que sirviese para avanzar en propuestas e intervenciones.

Necesitábamos contactar con una realidad que guardara ciertas similitudes con nuestra realidad en Almería.

Se pensó en el Reino Unido fundamentalmente por dos motivos: por un lado, se trata de un país con una gran tradición en la recepción de emigración; por otro lado, el Reino Unido es el segundo país de procedencia de nuestro alumnado inmigrante europeo (detrás de Rumanía) y el cuarto en términos absolutos (por delante están Marruecos y Ecuador).

Se realizaron contactos con el Goldsmiths College (University of London), y la profesora Charmian Kenner se nos brindó como una magnífica colaboradora.

Asimismo se escogió un área de Londres con un alto porcentaje de inmigración árabe y asiática. Entramos en contacto con el ayuntamiento de área de Tower Hamlet, y así se inició una fructífera colaboración.

3.1.1. Protocolos de trabajo y visitas de estudio

Fruto de estos contactos, y en el marco del proyecto intercultural del centro de profesorado de Almería, se establecieron los protocolos de trabajo y durante la primavera de 2008 se realizó una primera visita de la delegación británica.

En Almería recibimos a la profesora Charmian Kenner (Goldsmiths College) y a Helen Jenner y Jamal Uddin, responsables de formación y servicios sociales del ayuntamiento de Tower Hamlet (Londres).

Se organizó un programa de trabajo que incluía visitas a centros educativos de Primaria y Secundaria, y un curso de formación al que acudió el profesorado interesado en el programa.

Una serie de datos comparativos fueron manejados, a la luz de los cuales se pudo observar que en las regiones urbanas de Europa se encuentra cada vez más diversidad de idiomas y culturas. Actualmente en Londres, por ejemplo, hay más de 300 idiomas entre el alumnado de Primaria y Secundaria. En El Ejido (Almería), una ciudad de unos 90.000 habitantes, es posible encontrar ciudadanos de unas cien nacionalidades distintas. Aprovechar esta riqueza de lenguas es un importante reto.

En las mesas de trabajo pudimos constatar que el bilingüismo es una ventaja para el desarrollo cognitivo y también para el desarrollo cultural. Se analizaron investigaciones que demuestran que el alumnado bilingüe tiene un mayor conocimiento metalingüístico, aumenta su capacidad para aprender varias materias, desde la matemática hasta otros idiomas, y desarrollan facilidad para la comunicación intercultural.

Durante las visitas y el intercambio de ideas tuvimos la oportunidad de constatar que algo hay de universal en las formas y en la organización de las unidades lingüísticas. Ciertas categorías y funciones gramaticales

responden a necesidades generales de comunicación, aunque otras expresen necesidades particulares de culturas concretas. Unas lenguas tienen flexión y otras no (o no tanto). En castellano marcamos el género y el número, pero no el caso, aunque muchísimos idiomas tienen declinación: latín, griego, euskera, alemán, árabe, ruso. En chino no existe flexión, las palabras conservan siempre la misma forma y los elementos de información se colocan en un orden establecido.

En todas las lenguas se habla de la realidad: de objetos, de acciones, de cualidades; existe, pues, algo parecido a nuestros nombres, verbos o adjetivos. Sin embargo, más adelante, en nuestra visita a Londres, en una de las escuelas en las que enseñaba un profesor japonés, tuvimos la oportunidad de aprender que en japonés los adjetivos se conjugan: es un modo particular de entender las cualidades (aunque no debería extrañarnos, pues también nosotros podemos decir que alguien «envejece» o que los campos «verdean»).

Posteriormente, el centro de profesorado de Almería devolvió la visita[4]. En el desarrollo del programa de trabajo, tuvimos la oportunidad de visitar diferentes centros educativos.

Tuvimos la oportunidad de contrastar *in situ* algunas hipótesis de trabajo. Tal es el caso de las investigaciones con niños y niñas de seis años de la profesora Charmian Kenner (Kenner, 2004) que nos muestran cómo son capaces de entender diferentes sistemas de escritura a esa edad, y los beneficios que esto les reporta. El aprendizaje, por ejemplo, de la escritura china dota a los niños y niñas de habilidades para descubrir detalles

4. En la visita de trabajo, el CEP de Almería estuvo representado por su directora, Catalina Barragán Vicaria, y los autores del presente artículo. Además de un grupo de cinco docentes que representaban a los planes de interculturalidad de sus respectivos centros: Cristina López (CEIP La Chanca), Rosario López (CPR Andalucía), Concepción Garrido (CEIP Virgen del Rosario), Candelaria María (EEI San Isidro de Níjar) y Francisco Cortés (CPR Níjar).

visualmente y de facilidad manual para hacer movimientos muy precisos. Aprender más de un sistema de escritura abre el camino a otro mundo cultural y a otra forma de pensar.

Aprender el árabe y el inglés al mismo tiempo ayuda a los niños a leer y escribir en dos direcciones —una capacidad que adquieren fácilmente los niños y niñas de corta edad debido a su flexibilidad mental y manual—. El alumnado sabía escribir en dos direcciones y no le daba problemas —al contrario, tenía una gran facilidad para manipular los símbolos en ambas direcciones—. Esto también quiere decir poder ver el mundo desde diferentes perspectivas.

Se analizaron también experiencias como las de Utrecht, en Holanda, donde el Ayuntamiento consultó a la Universidad de Utrecht para saber cómo estaban funcionando sus iniciativas destinadas a los grupos de minorías de la ciudad. Resultó que se podía mejorar su funcionamiento. El proyecto de investigación resaltó la necesidad de promover aspectos positivos de la diversidad, en vez de considerarlos problemas. El ayuntamiento preparó entonces una política de integración intercultural que se basó en las ideas de que todos los ciudadanos tienen derecho a mantener su identidad y de que la diversidad tiene un valor agregado. Apoyan proyectos para que la gente pueda conocer a sus vecinos de otras culturas. Actualmente se están desarrollando cuarenta proyectos interculturales en Utrecht con fondos municipales.

En otros casos, como el de Suecia, el gobierno dio una cantidad de dinero a los ayuntamientos para nuevas iniciativas relacionadas con el desarrollo del bilingüismo. Un porcentaje de este dinero tenía que invertirse en una evaluación realizada por investigadores. A pesar de que la evaluación criticaba algunas políticas, el gobierno se interesó en las teorías trabajadas y actualmente ha pedido a los investigadores que estudien las políticas de integración aplicadas y hagan recomendaciones.

Como consecuencia de estas investigaciones y como fruto de estos contactos, en la actualidad se trabaja en un protocolo de intercambio entre profesorado londinense que imparte lengua española en centros educativos de Londres y profesorado de Almería que enseña inglés. En octubre de 2010 vendrá a Almería el profesorado británico del primer grupo, y se integrará en diferentes centros educativos en los que se pretende que tomen parte activa en la vida del centro.

Además, esperamos que un conjunto de proyectos paralelos en torno a la enseñanza/aprendizaje de lenguas y en el marco de la interculturalidad (Comenius, intercambios de alumnado, proyectos de investigación, etc.) pueda gestarse a partir de nuestra iniciativa.

3.2. Participación en el proyecto: Languages in Europe: theory, policy, practice

Como consecuencia de nuestros lazos de colaboración con el Goldsmith College, recibimos una invitación para extender nuestra colaboración profesional en el marco de otro proyecto: *Languages in Europe: theory, policy, practice*, que ha tenido lugar durante el curso 2009/2010.

En este proyecto se trató de analizar los componentes sociales, culturales, cívicos, y políticos del multilingüismo. Según los principios del proyecto, el multilingüismo ha sido descrito como «una ventaja para Europa y un compromiso compartido»; esto podría, sin embargo, ser más una visión de lo que debería ser que una descripción de la realidad. Una realidad que está mediatizada no solo por la visión (lo que la gente piensa), sino por las decisiones políticas (leyes y regulaciones) y por las actuaciones (lo que hacemos)

Este proyecto fue, por tanto, concebido para identificar las condiciones que permitan que las buenas ideas, las buenas prácticas, sobre multilingüismo puedan ser articuladas y desarrolladas en políticas coherentes

y prácticas. En el proyecto igualmente se intenta identificar los obstáculos que se están encontrando las políticas lingüísticas.

Por política se quiso decir estrategias europeas, nacionales y regionales que promueven o inhiben la diversidad lingüística en la vida social y económica, y también medidas específicas que podrían apoyar esta diversidad tales como el *Lifelong Learning Programme* (Programa de aprendizaje permanente).

Los dos mayores ejes de este proyecto (LETPP) son: a) lenguas para la cohesión social (cuestiones de identidad, entendimiento mutuo), y b) lenguas para la comunicación intercultural (cuestiones de comercio, empleo y relaciones internacionales). Tomadas juntas, deben servir para apoyar la aspiración a crear una sociedad democrática, sostenible y competitiva, basada en principios de diversidad, inclusividad y respeto mutuo.

Como fruto del intercambio de ideas en el seno del proyecto se elaboró un «manifiesto» que fue enviado a todos los responsables en materia educativa de los gobiernos de los países integrantes en la Unión Europea. El denominado «Manifiesto de Londres»[5], a favor del plurilingüismo, recogía entre otros los siguientes puntos:

- Es absolutamente necesario que las diversas naciones tengan una actitud positiva ante las lenguas y las diferentes culturas.

- Es indispensable el reconocimiento de las lenguas como elementos fundamentales para el desarrollo de la ciudadanía universal.

5. Puede consultarse el texto completo del manifiesto en el sitio web http://www.letpp.eu/images/stories/docs/conference/letpp_manifesto.pdf (consultado el 7 de junio de 2010).

- El bilingüismo es una ventaja para el desarrollo cognitivo y también para el desarrollo cultural. El aprendizaje de lenguas debe ser un derecho del alumnado de cualquier país.
- La libertad y el respeto mutuo se construyen con el respeto a las lenguas y a las culturas.
- La idea de Europa pasa por la idea de una Europa multicultural y plurilingüe.

4. Conclusiones

Es fundamental realizar un análisis crítico desde el punto de vista literario-histórico-cultural sobre la construcción de tópicos y prejuicios, que en muchos casos aún sigue vigente.

Una política de integración basada en los beneficios del multilingüismo y multiculturalismo aumenta las posibilidades para todo el alumnado de prepararse para ser ciudadano en nuestro mundo cada día más global.

Las investigaciones con alumnado muestran una reacción abierta a todos los idiomas. Ellos nos indican el camino a un futuro multicultural positivo.

Para la construcción de un futuro multicultural positivo es necesaria una colaboración muy estrecha entre el personal investigador, los educadores y educadoras y los partidos políticos. En término generales es una tarea que afecta a la ciudadanía en general.

Una política de integración basada en los beneficios del multilingüismo y la interculturalidad aumenta las posibilidades para todo el alumnado de prepararse para ser ciudadano en nuestro mundo cada día más

global. Nuestros intercambios de conocimiento y experiencia en proyectos como el que hemos descrito nos trae la esperanza de que se puede seguir este camino en la Europa de hoy.

En definitiva, pretender una unión de Europa que no contemple una decidida atención a una educación multicultural y plurilingüe está abocada al fracaso. El mito del toro blanco y la doncella, el rapto de Europa por Zeus, contiene una carga simbólica y cultural tan rica como nuestra propia realidad. Las próximas décadas serán decisivas para la construcción de un nuevo modelo de Europa, y del resultado final cada uno de los ciudadanos y ciudadanas tendremos una pequeña parcela de responsabilidad.

Figura 1. Reunión de trabajo en Goldsmith College.

De Ceuta a Europa: Programa de apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras (PALE) 2010. Una oportunidad de formación lingüístico-metodológica

Ana M.ª Pino Rodríguez

Resumen:

El Programa de apoyo al aprendizaje de lenguas extranjeras (PALE) tiene como objetivo mejorar la competencia lingüística del profesorado en lenguas extranjeras (inglés y francés). Sin embargo, la formación en idiomas puede darse desde enfoques situaciones y funcionales que den a los docentes participantes en esta actividad la oportunidad de conocer alternativas metodológicas favorecedoras del desarrollo de competencias básicas, del uso de las TIC, del trabajo cooperativo y de la apertura de los centros a Europa, en definitiva, la oportunidad de crecer personal y profesionalmente. Estas ideas constituyen la base del itinerario formativo que estructura la fase formativa presencial del PALE celebrada en el centro de profesores y recursos de Ceuta y pretenden ser el eje de una comunicación descriptiva que puede resultar de interés para compañeros y compañeras con funciones asesoras.

Palabras clave:

programa de aprendizaje de lenguas extranjeras (PALE), competencia lingüística en lenguas extranjeras, diseño de tareas, trabajo cooperativo, TIC.

1. Introducción

Los medios de comunicación utilizan con cierta frecuencia expresiones como la *aldea global* o la *sociedad de la información* para referirse al mundo en el que nos ha tocado vivir. Ciertamente, en la actualidad

todos somos testigos de movimientos sociales, políticos, económicos y mediáticos que hacen permeables las fronteras políticas y geográficas a una realidad pluricultural y multilingüe en la que nuestra capacidad para convivir y comunicarnos con distintas personas en circunstancias diversas cobra cada vez mayor importancia.

La ciudadanía es consciente de ello y también lo es la Unión Europea, desde donde se apuesta por la consolidación de políticas educativas que impulsan la cohesión social y facilitan el acceso al mercado laboral a través de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

En esta línea y con la intención de seguir el camino de la auténtica *sociedad del conocimiento*, el Ministerio de Educación de España sigue asumiendo la responsabilidad de reforzar la cooperación europea y de abrir sus centros escolares al mundo del que forman parte, promoviendo, por un lado, la movilidad y el intercambio del profesorado mediante su participación en distintos tipos de programas y acciones educativas y, por otro lado, articulando los mecanismos que proporcionen una formación lingüística y cultural adecuada a estos propósitos.

Estas intenciones son coherentes con los principios y fines de la LOE, Ley Orgánica de Educación 2/2006, de 3 de mayo, y quedan claramente reflejadas en su capítulo III, dedicado a la formación del profesorado, dentro del cual el artículo 102 —sobre formación permanente— recoge en el punto 3:

> Las Administraciones educativas promoverán la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación y la formación en lenguas extranjeras de todo el profesorado independientemente de su especialidad, estableciendo programas específicos de formación en este ámbito […]

Como resultado, el *Programa de Apoyo al Aprendizaje de Lenguas Extranjeras* (*PALE*, en adelante), constituye una respuesta pertinente según la actual legislación educativa y es, además, una medida formativa destinada al profesorado especialmente acorde tanto a los compromisos adquiridos por el Ministerio de Educación con la Unión Europea como a las demandas sociales que los impulsan.

2. La convocatoria del programa de aprendizaje de lenguas extranjeras 2010 para Ceuta y Melilla

Según la convocatoria PALE 2010 para Ceuta y Melilla hecha pública desde las páginas *web* de las respectivas Direcciones Provinciales de Educación[1], «es importante el apoyo y difusión de todas aquellas iniciativas que estimulen el aprendizaje de idiomas, especialmente cuando este aprendizaje se adelanta en el currículo escolar y se ponen en marcha currículos integrados para una enseñanza bilingüe»[2]. El mismo documento recoge también que es «evidente que una de las formas más eficaces para este aprendizaje es la inmersión lingüística y cultural en el país correspondiente»[3].

Dicha convocatoria oferta un total de 20 plazas (15 de inglés y 5 de francés) destinadas a profesorado de las etapas de Educación Infantil y Primaria, especialista y no especialista en idiomas, y a profesorado de Primaria y primer ciclo de la ESO que imparte docencia en programas bilingües o de idiomas; así como otras 20 plazas (también 15 de inglés y 5 de francés) destinadas a profesorado de ESO, Bachillerato y FP no especialista en idiomas, con prioridad para aquellos docentes participantes o con la intención de participar en programas europeos, programas con enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas) u otras convocatorias internacionales.

La formación prevista en este documento engloba un total de 100 horas (10 créditos) a impartir en dos fases:

1. http://www.ceuta-mec.org y http://www.mepsyd.es/dp/melilla.

2. Dirección Provincial de Educación de Ceuta. Convocatoria PALE 2010, p. 1. Recuperado de Internet el 8 de marzo de 2010, de http://www.mec.es/dp/ceuta/Prog_Educativo/Formacion_profesorado/Ficheros/Conv_PALE_2010.pdf .

3. Dirección Provincial de Educación de Ceuta. Convocatoria PALE 2010, p. 1. Recuperado de Internet el 8 de marzo de 2010, de http://www.mec.es/dp/ceuta/Prog_Educativo/Formacion_profesorado/Ficheros/Conv_PALE_2010.pdf.

una primera, de 40 horas, y la segunda, de 60. Esta última, la más larga, está planteada para tener lugar en Francia y Gran Bretaña, países en los que se hablan las lenguas meta de la actividad y en los que los docentes inscritos en el PALE pueden disfrutar de una inmersión tanto lingüística como cultural, ya que no solo tienen ocasión de vivir durante diez días con familias residentes en las ciudades de destino (Ruán, en Francia, y Londres y Canterbury, en Gran Bretaña) y de seguir un programa de actividades socioculturales, sino que además está prevista su asistencia durante seis horas diarias a clases de LE en academias de prestigio que mantienen conciertos educativos con el Ministerio de Educación.

La gestión de esta parte del proceso —así como en pasos anteriores, la difusión de la convocatoria, la recepción de solicitudes y la selección de participantes— es realizada, en el caso de Ceuta, por el asesor técnico de Formación del Profesorado e Innovación Educativa de la UPE (Unidad de Programas Educativos) de la Dirección Provincial de Educación de la ciudad. Este asesor recibe y supervisa la documentación aportada por las personas aspirantes a entrar en el programa, a las que, entre otros requisitos detallados en la convocatoria, se les pide demostrar una competencia en inglés o en francés equiparables a los niveles B1 o B2 del marco común europeo de referencia de las lenguas (MCER).

Concluido este primer tramo en la UPE, su asesor de referencia y la asesora del CPR distribuyen a las personas finalmente seleccionadas en tres grupos, que se forman considerando el idioma elegido (inglés o francés), los niveles de competencia comunicativa en lengua extranjera certificados y su especialidad (especialistas en idiomas o en otras materias).

No obstante, la colaboración entre ambas instituciones no acaba ahí, por lo que es importante incidir en el hecho de que UPE y CPR han trabajado de manera coordinada y cooperativa de cara al planteamiento de una

actividad que, por su envergadura y su importancia social y educativa, requiere de respuestas consensuadas y sólidas y del trabajo en equipo de las personas que las integran.

Desde el centro de profesores y recursos de Ceuta se contribuye a la tarea de difusión del PALE mediante la creación de un apartado concreto dentro de la sección de *Idiomas y FLV* de su página www.cprceuta.es, en donde aparecen la convocatoria, el documento de baremación y los listados de admisión de participantes[4]. Como ocurre con todas las actividades del CPR, también se crean y se hacen públicos carteles y programas específicos con tal finalidad.

3. Programa de apoyo al Aprendizaje de Lenguas Extranjeras Ceuta 2010. Una actividad formativa del CPR de Ceuta

En 2006, el Ministerio de Educación empieza a firmar con distintas comunidades autónomas acuerdos de colaboración[5] que permiten concretar las distintas actuaciones a desarrollar dentro del PALE con garantías de éxito. Desde entonces, es numeroso el profesorado que a nivel nacional se ha beneficiado de este programa.

En la ciudad autónoma de Ceuta, el PALE se desarrolla en dos ocasiones: la primera, en dos partes, durante los cursos 2006/2007 y 2007/2008, y la segunda entre abril y junio de 2010.

En esta última convocatoria, que es la que nos ocupa, la asesoría de idiomas y FLV del CPR de Ceuta se encarga de diseñar la fase inicial de 40 horas de la que se habla en párrafos anteriores, convirtiéndola en un curso del CPR que no hubiera llegado a materializarse tal cual de no ser por la ayuda recibida desde otras asesorías del mismo centro.

4. En http://www.cprceuta.es/Asesorias/Idiomas/PALE.html.

5. En http://www.mec.es/cesces/informe-2006-2007/pdf/3-07-03.pdf.

La implementación del curso PALE Ceuta 2010 ha debido ajustarse a los protocolos propios de esta modalidad formativa. Entre los mismos se encuentran acciones como registrar la actividad en la base de datos del sistema informático del centro, recoger las fichas de inscripción de los participantes, crear y difundir el programa de la actividad, contactar con los ponentes adecuados y negociar con ellos los temas y metodologías a tener en cuenta en sus intervenciones, hacer acopio de bibliografía para montar una muestra de consulta accesible al grupo asistente o implicar al profesorado en la evaluación de ponentes, materiales y actividades, entre otras cosas.

El programa[6] del PALE Ceuta 2010 recoge una breve justificación del curso, sus objetivos y contenidos, la metodología a poner en práctica, los distintos módulos del itinerario formativo, acompañados de calendarios en los que se explicita quién imparte cada sesión, dónde, en qué fechas y a qué hora, información muy general relativa a la entrega de un trabajo final y detalles concretos sobre la asistencia y la acreditación de los asistentes. Asimismo, también aparecen en él datos relativos al CPR que facilitan el contacto con la institución o con la asesora de referencia de la actividad, en caso de que sea necesario.

Realmente, la selección de objetivos y contenidos llevada a cabo para montar este programa intenta ser coherente con las necesidades educativas presentes y trata de responder a las líneas formativas prioritarias a las que debe atender la formación actual del profesorado. Sobre esta intención se construyen los objetivos, los contenidos y la metodología del curso, pero es principalmente en el desarrollo de las distintas sesiones donde estos propósitos se explicitan y donde llegan a concretarse los elementos sociales, legislativos y pedagógicos que subyacen a la convocatoria del PALE. La misma, hace referencia a cuestiones que pueden ser complicadas pero no imposibles de llevar a la práctica en la red de centros escolares ceutíes, sobre los

6. En http://www.cprceuta.es/Asesorias/Idiomas/archivos/Pale/PROGRAMA_PALE_CEUTA_2010.pdf.

que aún no rige una normativa que legisle la implantación generalizada de programas y secciones bilingües, tal como ocurre en comunidades autónomas con competencias en materia educativa. A pesar de ello, es preciso indicar que a estas alturas el bilingüismo, como programa institucional, ya ha entrado a formar parte de ciertas familias profesionales de la Formación Profesional en Ceuta, aunque no se haya hecho extensivo aún a las etapas de Infantil, Primaria y Secundaria.

La estructuración de la fase 1 del PALE Ceuta 2010 obedece, desde esta perspectiva, al propósito de mostrar al profesorado las distintas vías posibles a la hora de dar continuidad a una formación en idiomas que puede y deber llegar al aula y redundar en una mejor calidad en la formación del alumnado mediante la participación en programas europeos, la implantación de enfoques AICLE o el inicio de programas bilingües fuera del acuerdo Ministerio de Educación/British Council.

3.1. Objetivos

Los objetivos didácticos del curso PALE Ceuta 2010 son los siguientes:

- Mejorar la competencia lingüística del profesorado mediante el trabajo específico de diversas habilidades lingüísticas y a través de temas variados.
- Ampliar el bagaje cultural de los grupos asistentes mediante el conocimiento de la realidad a la que se vinculan las lenguas meta del curso.
- Dar a conocer enfoques metodológicos, recursos y modelos de evaluación transferibles al trabajo de tutores, tutoras y profesorado especialista en distintas etapas y ámbitos educativos.

- Profundizar en el conocimiento de las distintas competencias básicas —especialmente la competencia en comunicación lingüística— al entrar en contacto con ejemplos de buenas prácticas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de idiomas y al experimentar con metodologías propias de este ámbito docente.
- Familiarizarse con el enfoque AICLE (aprendizaje integrado de contenidos y lenguas) como alternativa de trabajo en la didáctica de disciplinas lingüísticas (DL) y disciplinas no lingüísticas (DNL).

3.2. Contenidos

En consonancia con los objetivos anteriores, el programa de la actividad recoge estos contenidos, formulados de manera muy general:

- El programa PALE: definición, características y posibles consecuencias a corto, medio y largo plazo.
- Programas europeos y otras actividades ofertadas por el OAPEE (Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos), posibilidades a tener en cuenta en las escuelas de hoy.
- La enseñanza de y a través de lenguas extranjeras: metodologías, materiales y evaluación.
- Secciones de idiomas: monográfico de inglés o monográfico de francés.

3.3. Metodología

La metodología empleada por los distintos ponentes en diferentes momentos del curso es muy variada, oscilando desde modelos más expositivos hasta otros más interactivos en función de la actividad llevada a

cabo. El estilo más tradicional predomina en los primeros cuatro módulos del curso, con sesiones de carácter plenario.

Una vez comenzados los monográficos de idiomas (módulo VI en el programa), el gran grupo se divide en tres subgrupos: *Inglés A*, *Inglés B* y *Francés*. Entonces, el tratamiento metodológico y lingüístico de las sesiones se orienta hacia enfoques comunicativos y funcionales, centrados en actividades reales y en la participación activa y el trabajo cooperativo del profesorado, siendo todos estos elementos propios de la didáctica de las lenguas extranjeras.

La selección de los recursos y los espacios varía, lógicamente, según la metodología y las actividades planteadas. Las TIC están presentes en todas exposiciones realizadas y una vez iniciados los módulos de idiomas, docentes con niveles de competencia digital muy diversos empiezan a utilizar equipos informáticos individualmente, por parejas y en pequeño grupo para realizar búsquedas de información, consulta a páginas *web* y otras tareas.

3.4. Módulos formativos

El curso PALE Ceuta 2010 consta de 40 horas, de las cuales 35 han sido de asistencia obligatoria. Dentro de estas 35 horas, los contenidos se distribuyen de la siguiente forma (tabla 1):

Curso completo: 40 h					
Sesión informativa: 1 h	Módulo I: 2 h	Módulo II: 4 h	Módulo III: 8 h	Módulo IV: 5 h	Módulo V: 20 h
	Programas de aprendizaje permanente	Buenas prácticas	Enfoque AICLE	Trabajo individual	Monográficos de idiomas

Tabla 1. Distribución horaria del curso PALE Ceuta 2010.

Como puede apreciarse, el peso del curso recae fundamentalmente sobre la sección de idiomas, que supone más de la mitad de la actividad, ya que, además del porcentaje horario que ocupan los monográficos, los trabajos realizados individualmente por los participantes están redactados en las lenguas meta de la actividad y requieren de cierto tiempo de elaboración.

El conjunto de las sesiones, como puede apreciarse en la figura 1, sacada del programa, queda organizado según el siguiente itinerario formativo:

3.4.1. Sesión informativa

Antes de iniciar el curso en sí, el asesor de la UPE responsable de la gestión del PALE y la asesora del CPR responsable del curso PALE Ceuta 2010 acuerdan comenzar la actividad con una sesión informativa en la que reunir a todas las personas participantes en la misma con la intención de:

- presentarse ante todos los compañeros y compañeras;

MÓDULOS DE LA FASE 1:

I Sesión informativa: selección de participantes, compromisos adquiridos, estructura de la actividad, asistencia y acreditación.
Aula 1 del CPR de Ceuta.
Miércoles 14 de abril de 2010.
De 17.30 a 17.30 h.
Ángel Gabarrón (UPE) y Ana Pino (CPR).

II Inauguración de la actividad: el programa PALE; programas europeos y otras actividades promovidas por el OAPEE.
Aula 1 del CPR de Ceuta.
Lunes 19 de abril de 2010.
De 18.30 a 20.30 h.
Ángel Gabarrón y Javier Rodríguez (UPE).

III Buenas prácticas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas.
Aula 1 del CPR de Ceuta.
Martes 20 de abril de 2010.
De 16.30 a 20.30 h.
Gloria Daverio (Infantil-Primaria; CEIP Federico García Lorca), Mª José Fernández Maqueira y Philip Buike (respectivamente, del Ámbito Sociolingüístico y Científico y Tecnológico; IES Clara Campoamor).

IV Metodología (enfoque *AICLE/CLIL/CIL/EMILE*), diseño de materiales y evaluación en la E-A de idiomas y en la implementación de programas y secciones bilingües.
Aula 1 del CPR de Ceuta.
Miércoles 21 y jueves 22 de abril de 2010.
De 16.30 a 20.30 h.
Víctor Pavón, profesor del Departamento de Filologías Inglesa y Alemana de la Universidad de Córdoba.

V Lectura de documentación con la que profundizar en los contenidos tratados y a partir de la cual elaborar y presentar un trabajo individual escrito (portafolio).

VI Módulos específicos de idiomas:

Figura 1. Programa de la fase I del PALE Ceuta 2010.

- recoger el compromiso firmado de asistencia a las distintas fases del programa, proporcionado desde la UPE a cada asistente;

- organizar los grupos que en una fase posterior viajan a dos ciudades británicas y una francesa;

- presentar a las dos coordinadoras de Ceuta que en nombre de la UPE acompañan a los dos grupos de Inglés durante su estancia en Londres y Canterbury y explicar que el grupo de Ruán va acompañado por un coordinador procedente de Melilla;

- dejar claros los objetivos del curso y las condiciones de asistencia;

- entregar y recoger las fichas de inscripción en la actividad del CPR, de modo que puedan estar disponibles en el CPR los datos de identificación y de contacto de los y las participantes (datos que han de usarse en cualquier actividad del centro de profesores para dar de alta a todas estas personas en una aplicación informática de cara a la obtención de futuras certificaciones);

INGLÉS A

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

M 27 y X 28 de abril:
Aula 3 del CPR de Ceuta
De 16.15 a 18.15 h.
Carlos Salvadores

Del el 3 al 18 de mayo:
EOI de Ceuta
M y X, de 16.15 a 18.15 h
Juan Gómez&Ana Moraño

Del 19 al 16 de mayo:
Aula 3 del CPR de Ceuta
M y X, de 16.15 a 18.15 h
Carlos Salvadores

INGLÉS B

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

M 27 y X 28 de abril:
Aula 3 del CPR de Ceuta
De 18.30 a 20.30 h
Carlos Salvadores

Del el M 3 al M 18 de mayo:
EOI de Ceuta
M y X, de 18.30 a 20.30 h
Juan Gómez&Ana Moraño

Del X 19 al X 26 de mayo:
Aula 3 del CPR de Ceuta
M y X, de 18.30 a 20.30 h
Carlos Salvadores

FRANCÉS

ABRIL						
L	M	X	J	V	S	D
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30		

MAYO						
L	M	X	J	V	S	D
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

Aula 5 y Aula de Informática del CPR de Ceuta.
Martes y jueves, de 16.30 a 18.30 h.
Francisco Ruiz Alario.

Figura 2. Calendario, ponentes y lugares del curso PALE Ceuta 2010.

- repartir, como es habitual en los cursos del CPR, un material básico que consta de una carpeta con una pegatina alusiva a la actividad, el programa del curso, folios y un bolígrafo;

- presentar al gran grupo a las personas que, en calidad de coordinadoras del CPR, se encargan a lo largo del curso, entre otras cosas, de pasar unos listados de firma de asistencia; de entregar y recoger las evaluaciones de los ponentes, de las sesiones y de la actividad en conjunto; y de repartir los materiales considerados necesarios;

- dar aclaraciones en torno al programa, ya que por la complejidad y duración del calendario de actividades, impartidas por ponentes diferentes y en ubicaciones y horarios distintos según el grupo (Inglés A, Inglés B y Francés), pueden surgir dudas o confusiones.

3.4.2. Inauguración de la actividad: el programa PALE; programas de aprendizaje permanente y otras actividades promovidas por el Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos

El curso se inaugura oficialmente con la intervención de dos asesores la UPE: el asesor técnico de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (presente en la sesión anterior) y el asesor técnico de Formación Profesional. El primero introduce los programas de aprendizaje permanente (PAP) del Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos ayudándose de una presentación[7] y de la página www.oapee.es[8], centrándose sobre todo en Comenius y Grundtvig. El segundo asesor, por su parte, básicamente explica en qué consisten los programas Leonardo y Erasmus.

7. http://www.cprceuta.es/Asesorias/Idiomas/PALE.html. 8 http://www.oapee.es/oapee/inicio.html.
8. http://www.oapee.es/oapee/inicio.html.

Las evaluaciones escritas que de ambos ponentes realiza el auditorio siguiendo unos formularios estándar son bastante positivas y en ellas algunos compañeros y compañeras comentan que estas comunicaciones les resultan útiles para conocer personalmente a quienes gestionan estos programas desde la UPE y saber así a quiénes dirigirse en caso de solicitar alguna actividad del PAP. También comentan que la sesión les sirve para animarse a consultar la página web del OAPEE en busca de información útil o de la posibilidad de participar en alguna de sus acciones.

3.4.3. Buenas prácticas en la enseñanza y aprendizaje de idiomas

En Ceuta contamos con un solo programa bilingüe oficial (Ministerio de Educación/British Council), desarrollado durante más de una década en el CEIP Federico García Lorca y, por menos tiempo, en el instituto que le corresponde, el IES Clara Campoamor. Los profesionales integrantes del programa realizan una labor muy positiva y los resultados académicos de su alumnado en pruebas de evaluación externas son aval suficiente para dar a conocer a otros profesionales de la enseñanza lo que este profesorado hace día a día en sus clases. Estas indicaciones prácticas son, además, aquello en lo que el profesorado suele poner mayor interés cuando asiste a un curso (no hay que olvidar que, con frecuencia, de los iguales es de quien más se aprende). Por estos motivos, tres docentes de estos centros son invitados a participar en la jornada dedicada a buenas prácticas.

En sus intervenciones, presentan enfoques y propuestas diversas y adecuadas a distintas etapas educativas. Por participar en un programa concreto trabajan con un currículo específico, pero este aspecto en ningún momento ocupa un lugar central en las comunicaciones, en las que lo importante son las metodologías de trabajo empleadas en el aula bilingüe, la coordinación con compañeros y compañeras de otras materias (lingüísticas y no lingüísticas) y la evaluación del alumnado, del profesorado y del propio proceso de E-A.

Tomando estas premisas como punto de partida, una asesora lingüística de Infantil-Primaria del programa Ministerio de Educación/British Council explica cómo utilizar los cuentos y los álbumes de imágenes en el aula de Inglés como recursos didácticos a través de los cuales construir sentido, aproximarse a la lectoescritura, impulsar y consolidar el hábito lector, adquirir y ampliar el léxico y las estructuras sintácticas o desarrollar la creatividad del alumnado, entre otras cosas.

Después, una profesora de Geografía y un profesor de Biología (ámbitos sociolingüístico y científico-tecnológico, respectivamente) plantean su comunicación en dos partes claramente diferenciadas: en una primera destacan, según su propia experiencia, todo aquello que no hay que hacer cuando se empieza a trabajar en un programa bilingüe —principalmente, traducir directamente de la L1 a la LE lo que se haría en un aula ordinaria—, subrayando la necesidad de formarse y de adaptarse a circunstancias simplemente distintas a las vividas anteriormente a su incorporación al IES Clara Campoamor y mostrando, a modo de ejemplificación, materiales y vídeos referentes a las actividades que actualmente desarrollan en sus clases, muy participativas y con un marcado carácter audiovisual.

En una segunda parte, el profesor y la profesora dividen al gran grupo en subgrupos y, formados estos, reparten distintos tipos de materiales con los que llevar a cabo diferentes actividades. Todas ellas resultan muy lúdicas y, grosso modo, giran en torno a lo que en inglés se conoce como information gaps (vacíos de información), en base a los cuales y dadas ciertas instrucciones oralmente y/o por escrito, cada persona pasa a desempeñar un papel distinto en el momento de aportar datos útiles en la resolución en pequeño grupo de las cuestiones planteadas. Al estar orientadas estas hacia la interacción oral, el espacio del aula cambia totalmente, abriéndose y extendiéndose hacia zonas exteriores. El clima creado resulta realmente participativo, motivador y distendido.

No es necesario decir que las evaluaciones sobre la intervención de estas tres personas son fantásticas. Sorprende, sin embargo, el hecho de que una parte considerable del grupo —aun conociendo el programa Ministerio de Educación/British Council en Ceuta— no sepa del trabajo que está siendo desarrollado dentro del programa bilingüe por compañeros y compañeras de centros próximos. Esta información se considera en términos constructivos desde el CPR, que puede tener en cuenta el dato de cara a la selección de ponentes y/o expertos para otros cursos, grupos de trabajo, seminarios o proyectos de formación.

3.4.4. Metodología (enfoque AICLE/CLIL/CIL/EMILE), diseño de materiales y evaluación en la enseñanza-aprendizaje de idiomas y en la implementación de programas y secciones bilingües

La participación en las actividades dedicadas a buenas prácticas da al profesorado la ocasión de experimentar en primera persona, aunque brevemente, una forma de enseñar y de aprender idiomas con la que un sector importante del grupo no había tenido contacto anteriormente. Aunque en ningún momento se hace alusión a los enfoques AICLE, al comunicativo, al situacional o al funcional, toda esta carga teórica, de algún modo, está detrás de cada uno de los elementos de esa sesión, lo que sirve de ayuda a la hora de conectar con las explicaciones teóricas proporcionadas durante las dos jornadas posteriores, dedicadas al enfoque AICLE.

A lo largo de estas dos sesiones, se habla del aprendizaje de lenguas, en general, y de cómo unas se ayudan a otras en su proceso de construcción, respondiendo así a las dudas o la desconfianza que cierto sector del profesorado tiene respecto a la implementación de programas bilingües. Por supuesto, también se tratan las características y beneficios del enfoque AICLE[9], con alusiones a buenas prácticas, referencias al

9. El AICLE, aprendizaje integrado de lengua y contenido, también conocido bajo el acrónimo inglés CLIL o CIL (Content Language Integrated Learning y Content Integrated Learning, respectivamente), es un enfoque metodológico que está dando muy buenos resultados en centros educativos con programas en los que una o varias asignaturas se imparten en lengua extranjera. Realmente, el AICLE permite el «mantenimiento y desarrollo de la lengua o lenguas primeras del aprendiz» y funciona como «un enfoque auténticamente integrado», ya que se sostiene sobre «un

uso y elaboración de materiales, muestra de enlaces de interés en Internet, de unidades didácticas y tareas diseñadas por otros y otras docentes y comentarios específicos sobre evaluación en secciones bilingües.

A modo de taller, se desarrolla una actividad en la que el gran grupo, dividido en subgrupos integrados por docentes de disciplinas lingüísticas y no lingüísticas de Infantil-Primaria o de Secundaria-FP, plantean desde el intercambio de ideas, el debate y la reflexión, el diseño de una unidad didáctica o de una tarea en la que los contenidos de las diversas áreas o materias curriculares sean impartidos en castellano e inglés o en castellano y francés.

Dado que una parte considerable del grupo inscrito en el PALE no es especialista en idiomas, en algunos casos esta es la primera vez que los participantes escuchan hablar de conceptos y enfoques específicamente lingüísticos. A pesar de ello, la acogida de las propuestas expuestas por el ponente es bastante buena, se formulan muchas y muy variadas preguntas en el aula y, finalmente, la evaluación del mismo y de sus explicaciones es muy positiva.

Este ponente aporta gran cantidad de materiales y enlaces que se recopilan en formato CD y se entregan a los asistentes para que puedan consultarlos en el futuro y de cara a la realización de uno de los trabajos finales del curso.

doble foco de atención pedagógico: la lengua y el contenido» y proporciona al alumnado «la ayuda necesaria para comprender (descodificar) y producir (codificar) mensajes académicos en la lengua meta adoptada como vehículo de comunicación escolar». Escobar Urmeneta, C., «Enseñar lenguas», Cuadernos de Pedagogía 2009, 395, 47-51.

3.4.5. Lectura de documentación con la que profundizar en los contenidos tratados y a partir de la cual elaborar y presentar un trabajo individual escrito (portafolio)

Antes de terminar la segunda jornada dedicada a AICLE, la asesora responsable del curso dedica la última parte de la sesión a recordar brevemente lo que se ha hecho hasta ese momento para que el auditorio tome conciencia de toda la información básica recibida y la utilice, tomando como referencia un modelo de programación aportado por el ponente de AICLE, en la redacción del diseño de programación de una sesión en la que cada participante plantee el desarrollo de distintas actividades y el uso de determinados materiales de acuerdo con los principios de la enseñanza integrada de lengua y contenidos. El diseño debe ser entregado por escrito como parte de un dossier final y presentado oralmente en sesiones de intercambio de experiencias que han de servir como conclusión del curso.

Para evitar dudas y confusiones y con la intención de ayudar a quienes quieran ampliar o consolidar sus conocimientos, se recomienda al grupo la lectura de algunos textos que, junto a otros muchos, se utilizan para montar una exposición bibliográfica abierta durante las sesiones plenarias del curso celebradas en el CPR de Ceuta. Muchos de estos títulos forman parte de la bibliografía citada al final de este artículo.

3.4.6. Módulos específicos de idiomas

Los módulos específicos o monográficos de idiomas representan más de la mitad de la carga horaria del curso PALE Ceuta 2010. Su importancia dentro de la actividad intenta responder a una de las funciones básicas que desde la convocatoria PALE se da a su primera fase formativa: «actualizar las competencias lingüísticas

básicas [del profesorado participante], en el idioma elegido [inglés o francés] para afrontar la siguiente etapa con todas las garantías de éxito»[10].

El inicio de los monográficos marca la desintegración del gran grupo en tres secciones independientes (Inglés A, Inglés B y Francés) y la diversificación de tiempos, espacios y recursos. En el caso de los grupos de inglés, se cuenta con profesionales de la escuela oficial de idiomas de Ceuta, quienes, al igual que el resto de ponentes de esta fase, reciben orientaciones claras para que el enfoque AICLE, de algún modo, se mantenga presente a través de sesiones con clara orientación comunicativa y marcadas por metodologías propias del trabajo por tareas o proyectos. De este modo el profesorado, además de tener la ocasión de refrescar y mejorar sus habilidades lingüísticas, puede seguir recibiendo pistas adecuadas en la implementación de enfoques AICLE. De ahí que el curso, tal y como indica el título de este artículo, se considere una oportunidad de formación lingüística y metodológica.

Este planteamiento puede tener implicaciones diversas, siendo unas más evidentes que otras. Por un lado, el profesorado especialista en idiomas participante en el PALE puede sacar partido de una formación metodológica claramente aprovechable en sus clases diarias. Por otro lado, especialistas y no especialistas pueden continuar esta línea de trabajo para iniciarse en programas europeos y/o secciones bilingües. Finalmente, la teoría y la práctica ofrecida durante el curso en relación con el enfoque AICLE y con determinadas consideraciones básicas en la enseñanza de idiomas puede ayudar a cualquier docente de DNL (disciplina no lingüística) a poner en práctica estrategias y recursos que sirvan para dar respuestas útiles y acertadas a aquellos alumnos y alumnas de lenguas distintas a las de la escuela. Esta última es una situación común en los centros educativos de Ceuta y también en otros muchos lugares, dadas las características de esa aldea global en la que vivimos.

10. Dirección Provincial de Educación de Ceuta. Convocatoria PALE de 8 de marzo de 2010, pág. 3.

La implementación de este enfoque a lo largo de diez sesiones da pie a la propuesta y realización de distintas tareas que, en la línea del desarrollo y evaluación de las competencias básicas, terminan tomando la forma de una variedad productos finales que quedan finalmente recogidos en portafolios individuales. Estos productos pueden clasificarse en categorías distintas, ya que:

- de un lado, tenemos el pasaporte europeo de las lenguas y el CV europeo o Europass, redactado individualmente y mediante acceso a Internet en la lengua meta de los participantes;

- de otro lado, presentaciones personales elaboradas en formato Power Point o con un procesador de texto que cada asistente al curso envía por correo a las familias de destino seleccionadas en Francia y Gran Bretaña;

- en tercer lugar, producciones textuales elaboradas individualmente, en parejas o pequeños grupos a partir del uso de las TIC. Estos productos finales son postales, folletos, carteles, menús, recetas y finales alternativos para cuentos literarios que, además, se han interpretado oralmente y se han grabado con las aplicaciones que para ello ofrecen los teléfonos móviles;

- finalmente, llegamos a propuestas didácticas en la línea AICLE, que van desde simples sesiones hasta unidades didácticas completas, pasando por tareas e incluso por alguna caza del tesoro. Estos diseños son redactados y expuestos al grupo en sesiones de clausura (una para cada subgrupo de idiomas), en las que predominan el inglés y el francés muy por encima del castellano.

El grueso de los documentos o producciones finales es entregado, una vez finalizado el curso, en formato papel y vía e-mail a la asesora responsable de la actividad. Los documentos adjuntos en los portafolios que

no contienen datos personales privados han empezado a colgarse en la página web del CPR de Ceuta con el objetivo de dar reconocimiento al esfuerzo realizado por los participantes en el PALE, de animarlos a trabajar en esta línea y de dar a conocer a otras personas una muestra de lo que puede hacer un grupo de docentes interesado en la enseñanza y el aprendizaje de idiomas.

3.4.7. Evaluación

A lo largo del curso, se han llevado a cabo distintos tipos de evaluación.

La propia dinámica del CPR de Ceuta lleva implícita la evaluación de sus actividades por parte del profesorado en base a cuestionarios de satisfacción mediante los que valorar cuantitativa y cualitativamente aspectos diversos. Además, a través de las personas encargadas de la coordinación de los grupos y del propio contacto entre asistentes, asesores y asesoras, se intercambian impresiones y se recaba información que, en la medida de lo posible, se toma en consideración para realizar los reajustes pertinentes.

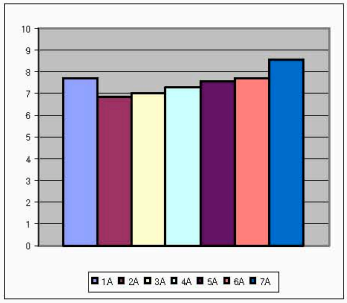
Los cuestionarios de valoración del CPR incluyen ítems vinculados a la consecución de los objetivos planteados en el programa inicial, al uso de materiales y espacios, a la duración de las sesiones, a la documentación entregada, a la relación de las personas que conforman el grupo, etc.

Una vez registrados los datos procedentes de las evaluaciones realizadas por los grupos Inglés A, Inglés B y Francés, la actividad PALE Ceuta 2010 ha obtenido los siguientes resultados (Figura 3) :

CE09-162 - CURSO - PALE CEUTA 2010 (PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS-INGLÉS A)

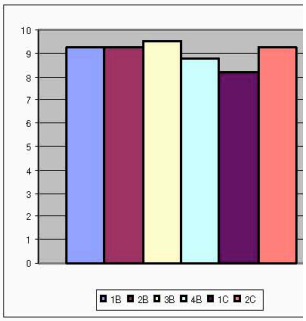
RESUMEN	Nº. Admitidos	18	Superan:	18	Evalúan:	14	el	77,8	%	No contestan:	4

A.- OPINIONES QUE HAN MERECIDO LAS SIGUIENTES CUESTIONES (Valoración del 0 al 10)	
1.-Consideras alcanzados los objetivos de la actividad	7,714
2.- Han quedado satisfechas tus expectativas	6,857
3.- Los temas trabajados te han interesado	7
4.- La organización ha sido satisfactoria	7,286
5.- Estimas positiva la labor de los organizadores	7,571
6.- Ha sido buena la calidad de los materiales	7,714
7.- Las condiciones del espacio donde se impartió el curso han sido adecuadas	8,571
8.-Han sido adecuados los recursos informáticos y otros utilizados	8,429



B.- SOBRE OTROS ASPECTS DE LA ACTIVIDAD OPINAN: (Valoración del 0 al 10)	
1.-La duración de la fase presencial se estima.	9,276
2.- La duración de cada sesión se considera	9,276
3.- El número de participantes ha parecido	9,514
4.- La documentación entregada ha sido	8,801

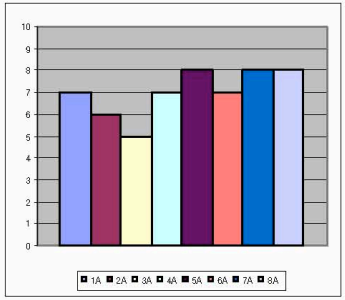
C.-LAS RELACIONES HUMANAS ENTRE PARTICIPANTES Y PONENTES HAN PARECIDO: (Valoración del 0 al 10)	
1.-Entre ponentes y participantes	8,143
2.- Entre asistentes	9,286



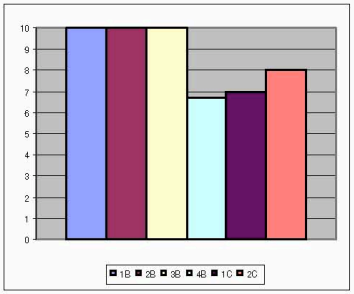
CE09-163 - CURSO - PALE CEUTA 2010 (PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS-INGLÉS B)

RESUMEN	Nº. Admitidos	16	Superan:	16	Evalúan:	2	el	12,5	%	No contestan:	14

A.- OPINIONES QUE HAN MERECIDO LAS SIGUIENTES CUESTIONES (Valoración del 0 al 10)	
1.-Consideras alcanzados los objetivos de la actividad	7
2.- Han quedado satisfechas tus expectativas	6
3.- Los temas trabajados te han interesado	5
4.- La organización ha sido satisfactoria	7
5.- Estimas positiva la labor de los organizadores	8
6.- Ha sido buena la calidad de los materiales	7
7.- Las condiciones del espacio donde se impartió el curso han sido adecuadas	8
8.-Han sido adecuados los recursos informáticos y otros utilizados	8



B.- SOBRE OTROS ASPECTOS DE LA ACTIVIDAD OPINAN: (Valoración del 0 al 10)	
1.-La duración de la fase presencial se estima.	9,99
2.- La duración de cada sesión se considera	9,99
3.- El número de participantes ha parecido	9,99
4.- La documentación entregada ha sido	6,66

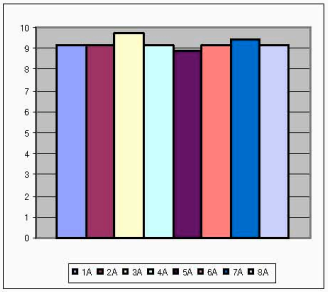


C.-LAS RELACIONES HUMANAS ENTRE PARTICIPANTES Y PONENTES HAN PARECIDO: (Valoración del 0 al 10)	
1.-Entre ponentes y participantes	7
2.- Entre asistentes	8

CE09-164 - CURSO - PALE CEUTA 2010 (PROGRAMA DE APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS-FRANCÉS)

RESUMEN	Nº. Admitidos	12	Superan:	12	Evalúan:	7	el	58,3	%	No contestan:	5

A.- OPINIONES QUE HAN MERECIDO LAS SIGUIENTES CUESTIONES (Valoración del 0 al 10)	
1.-Consideras alcanzados los objetivos de la actividad	9,143
2.- Han quedado satisfechas tus expectativas	9,143
3.- Los temas trabajados te han interesado	9,714
4.- La organización ha sido satisfactoria	9,143
5.- Estimas positiva la labor de los organizadores	8,857
6.- Ha sido buena la calidad de los materiales	9,143
7.- Las condiciones del espacio donde se impartió el curso han sido adecuadas	9,429
8.-Han sido adecuados los recursos informáticos y otros utilizados	9,143



B.- SOBRE OTROS ASPECTOS DE LA ACTIVIDAD OPINAN: (Valoración del 0 al 10)	
1.-La duración de la fase presencial se estima.	9,99
2.- La duración de cada sesión se considera	9,99
3.- El número de participantes ha parecido	9,99
4.- La documentación entregada ha sido	9,99

C.-LAS RELACIONES HUMANAS ENTRE PARTICIPANTES Y PONENTES HAN PARECIDO: (Valoración del 0 al 10)	
1.-Entre ponentes y participantes	9,429
2.- Entre asistentes	8,857

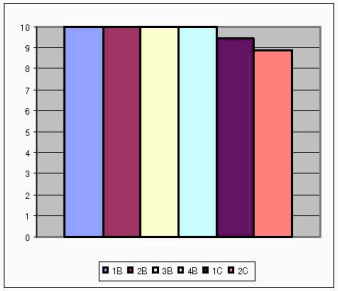


Figura 3. Resultados de la evaluación del PALE Ceuta 2010.

En relación a la intervención de los ponentes, se suelen formular preguntas a las que se responde en función de una serie de opciones predeterminadas que van de «todo» a «nada». Estas preguntas son del estilo de:

1. ¿Responde la ponencia a los objetivos de la actividad?
2. ¿Valoras el interés del tema?
3. ¿Estás de acuerdo con la metodología empleada en la exposición del tema?
4. ¿Te parece suficiente el grado de profundización en el tema?
5. ¿Qué te parece el grado de adecuación del tema a la práctica docente?
6. ¿Te ha aportado innovaciones interesantes?
7. ¿Cuál es tu evaluación global del ponente?

Junto a las anteriores, también se plantean cuestiones abiertas a las que cada cual puede responder en función de sus propias opiniones y hacer propuestas para futuras actividades formativas en el CPR. Después de la realización del curso PALE Ceuta 2010, muchas de estas sugerencias van orientadas a la realización de actividades relacionadas con la enseñanza de idiomas y con la implementación de metodologías propias del enfoque AICLE.

Dejando a un lado la evaluación del proceso y centrándonos en sus participantes, podemos empezar por indicar que la descripción de los niveles de competencia lingüística en distintos idiomas que cada uno de

ellos y ellas realiza para completar su CV europeo requiere de una autoevaluación que está presente a lo largo de las secciones específicas de idiomas. Estos niveles sirven para la formación de grupos heterogéneos de cara a la resolución de distintas tareas y actividades y son utilizados por el profesorado participante como indicadores a partir de los cuales guiar de manera consciente su proceso de aprendizaje y, por tanto, la autogestión de su aprendizaje.

En el proceso de elaboración de las producciones textuales realizadas por los docentes se reflexiona, de la mano de varios ponentes, sobre la necesidad de poner en práctica instrumentos de evaluación diversos con los cuales poder recoger todos los aspectos implícitos en su realización, empezando por aquellos más obvios en enfoques tradicionales (la adquisición de los contenidos o la calidad del producto final) y terminando por otros que pueden ir desde la capacidad para asumir responsabilidades en un grupo de trabajo hasta la habilidad para encontrar información allí donde no se han dado indicaciones explícitas para ello. De este modo, la evaluación de distintas competencias básicas entra en juego, lo que hace posible experimentar durante el curso procesos que de modo paralelo hay que llevar a cabo en el trabajo diario con el alumnado.

Durante las sesiones de clausura de los tres monográficos de idiomas, las exposiciones de las propuestas didácticas van seguidas de reflexiones y debates mediante los cuales se valoran su idoneidad respecto a la edad del alumnado al que iban dirigidos, la explotación de los materiales empleados, el diseño de los mismos, la secuencia de actividades, etc. Este intercambio de impresiones resulta muy enriquecedor, ofrece pistas encaminadas a mejorar los diseños o a realizar otros más complejos y anima a algunos participantes a materializar esos proyectos en sus aulas.

4. Conclusiones

Una vez finalizada la fase 1 del PALE Ceuta 2010 es momento de reconocer que, aunque el volumen de trabajo administrativo generado por la actividad ha sido considerable y que hay aspectos organizativos y pedagógicos que deben mejorarse de cara a futuras convocatorias del programa, los resultados finales son satisfactorios.

Ya se ha comentado anteriormente que parte de los trabajos del PALE Ceuta 2010 generados por el grupo de asistentes ha empezado a colgarse en la web del CPR. Además, se ha invitado a ponentes y participantes en el curso a redactar artículos o elaborar comunicaciones sobre los aprendizajes y las experiencias vividas a través del PALE para difundirlos bien a través de nuestra revista —que suele ser anual—, bien a través de jornadas de intercambio de experiencias y cursos que se celebren en futuros años escolares en nuestro centro de profesorado.

Desde la asesoría de idiomas está previsto mostrar los folletos, carteles y otras producciones del curso en las vitrinas de las que el CPR de Ceuta dispone y que suelen servir para montar exposiciones temporales.

Vemos, de esta forma, que la actividad no acaba aquí y que puede que todas las acciones realizadas a través del curso y con posterioridad al mismo se conviertan en pasos cortos y firmes con los que iniciar nuevos caminos en los centros escolares de Ceuta, esto es, caminos por los que llegar al ordenamiento de las normas y decretos que hagan posible la institucionalización de programas y secciones bilingües en los centros educativos ceutíes.

Estrategias, medios y recursos de intervención para asesores en el área de Matemáticas

Juan Emilio García Jiménez

Resumen:

La formación permanente del profesorado de Matemáticas en los niveles de Primaria y Secundaria requiere de asesores bien preparados en didáctica, metodología y recursos. En el supuesto de que se seleccionen de entrada buenos profesores de Matemáticas, es precisa una formación específica para quienes vayan a dedicarse a la tarea de asesorar a sus colegas. Formación respecto a las Matemáticas de Primaria y Secundaria, las características de profesores y alumnos de esas etapas y el conocimiento acumulado sobre cómo se aprende y se enseña matemáticas.

La formación permanente del profesorado de Matemáticas debe fundamentarse en una red de especialistas en didáctica de la materia, que tome el centro educativo como base de actuación y que implique módulos obligatorios de formación con la periodicidad que se estime suficiente.

Palabras clave:

Asesoramiento. Formación permanente. Matemáticas.

> No se deberían formular propuestas que digan qué profesores queremos ver en las escuelas, sino tener presentes las capacidades de aquellos que ya están allí. Las condiciones que impiden a los profesores realizar cambios deseables en la práctica no deben ser ignoradas.
>
> ICMI[1]. Reunión de Kuwait de 1986

1. ICMI: Comité Internacional para la Educación Matemática.

La insatisfacción razonable, y por supuesto no culpable, de un profesor es la mayor garantía de su continuo perfeccionamiento.

C. Belmonte

(Ex alcaldesa de Albacete y profesora de la UCLM)

Introducción

La educación matemática es una tarea compleja y necesitada de cambios para adaptarse continuamente a las necesidades de un alumnado, de un contexto y de unos recursos en permanente evolución. Estos cambios, para ser implementados de una manera efectiva y responsable, deben ir precedidos de una investigación en la acción educativa que aporte elementos de innovación en metodología, bases organizativas del alumnado, líneas didácticas y recursos materiales, audiovisuales, etc.

Para favorecer las tareas de investigación e innovación, resulta imprescindible la creación de una red de formadores del profesorado de Matemáticas (asesores), especialistas en didáctica, metodología y recursos. Situados en un escalón intermedio entre la Administración educativa y el profesorado, serán competentes para hacer llegar al aula las innovaciones procedentes de congresos, publicaciones, grupos de profesores, etc. Esto nos lleva a un principio: lo que es importante no es el desarrollo del currículum de Matemáticas, sino el desarrollo del profesor. Nuestro objetivo debe ser el hacer que los profesores piensen sobre lo que están haciendo y creen sus propias ideas acerca de la enseñanza de las Matemáticas. Si como asesor me preocupo en tener suficiente competencia y formación sobre didáctica, metodología y recursos, podré ser agente de cambio y ayuda para los profesores.

Es preciso crear una comunidad de aprendizaje, donde los asesores conjuntamente con los centros, estudian, investigan, enseñan, hablan de su enseñanza..., en definitiva, se ayudan unos a otros, creando de esta manera una tupida red de formación.

En el momento presente, «hay una necesidad urgente y cada vez mayor de formadores del profesorado de Matemáticas, esto es, de especialistas situados entre los profesores de aula y la Administración, que puedan ayudar a la mejora de la educación matemática»[2].

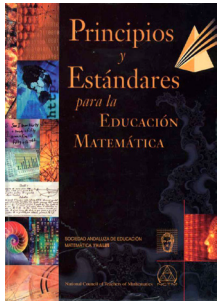


Figura 1. *Principios y Estándares para la Educación Matemática.*

Los asesores de Matemáticas pueden ejercer una influencia muy positiva sobre el profesorado desde el análisis de la práctica en el centro y en el aula en alguna de las siguientes direcciones:

- Planteando investigaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de ciertos temas matemáticos en colaboración o discusiones en grupo.

2. *Principios y Estándares para la Educación Matemática*, pág. 382.

- Organizando sesiones para discutir recursos.
- Recomendando sitios de Internet que traten de la enseñanza de las Matemáticas.
- Fomentando la participación en talleres.
- Organizando actividades de promoción de las Matemáticas entre los escolares y de cara a la sociedad.

Para atender a estas y otras necesidades del profesorado en ejercicio, los formadores deberían tener los conocimientos y la competencia suficientes, de modo que puedan contribuir al desarrollo del currículum y a la selección de materiales de enseñanza.

La esencia de las actuaciones de la formación es reconocer al profesor como pilar de su formación profesional, proponerle líneas para un ciclo de mejora, estar a su lado para planear, actuar y comprobar la eficacia. A partir de actuaciones diversas: cursos, seminarios, talleres, practica de clases, exposiciones…, van surgiendo necesidades de ampliación de conocimientos teóricos o de profundizar en técnicas concretas, con lo que la formación se va retroalimentando y ganando en profundidad y rigor.

Desde esta perspectiva, es preciso que desde la red de formadores se establezcan líneas de colaboración con el profesorado para:

- Replantear las estrategias de enseñanza desde una concepción metodológica que confía en el descubrimiento por parte de los alumnos de conceptos, propiedades, regularidades y leyes.

- Descubrir las posibilidades de construcción de los conceptos matemáticos a partir de la observación y la experimentación.
- Reconocer las ventajas que, en cuanto a motivación e interés, representa el aprendizaje mediante empleo de recursos materiales.
- Mostrar las posibilidades de los recursos tecnológicos (calculadoras y ordenadores) para la enseñanza/aprendizaje de las Matemáticas.
- Mostrar las ventajas y los condicionantes, tanto en lo referido a los contenidos como a la metodología.
- Discutir las posibilidades de materiales didácticos para enfrentar la atención a la diversidad en las aulas de Matemáticas.

2. Objetivos

- Identificar y difundir las buenas prácticas, así como mostrar alternativas metodológicas.
- Asesorar en los problemas de aprendizaje de los alumnos. Visitar escuelas para dar, observar y analizar clases.
- Aconsejar en el uso de recursos y materiales. Orientar sobre bibliografía y otros recursos.

- Hacer evaluaciones de programas y materiales de enseñanza.
- Promover actividades de formación y hacer una labor de seguimiento.

3. Descripción del trabajo o experiencia

La educación matemática viene desarrollándose en muchas aulas por profesorado equipado en el caso de la Educación Secundaria con más de la necesaria formación científica, pero escasamente conocedores de las características del alumnado y por lo que a las Matemáticas se refiere, ignorantes de recursos de todo tipo, metodología de estrategias didácticas, con una alarmante escasez de medios materiales.

3.1. Las necesidades de formación y asesoramiento de los centros docentes y el profesorado

Un CEP, como institución de formación permanente, debe crear las condiciones para que puedan darse en los centros procesos de aprendizaje, de innovación y de formación diseñados por los propios asesores, que permitan tanto a los profesores como a los centros mejorar.

Es la imagen del IES como una comunidad de aprendizaje, donde los asesores conjuntamente con los centros estudian, investigan, enseñan, hablan de su enseñanza..., en definitiva, se ayudan unos a otros, creando de esta manera una tupida red de formación..

Considero que es necesario diferenciar las necesidades formativas de un centro en su conjunto y aquellas otras que sean de interés para profesores de modo individual o como pertenecientes a colectivos como departamentos. En todo caso como acertadamente se señala en *Hargreaves Report*, la Inner London

Education Authority, toda acción formativa que se ejerza tiene repercusiones tanto para el colectivo como a nivel individual:

> Todos los profesores cualesquiera que sean su estatus, experiencia, nivel de cualificación académica y competencia personal, necesitan un perfeccionamiento profesional mientras ejercen como profesores, para poder ser capaces de responder al cambio educativo. A medida que la tarea de los profesores se hace más innovadora y compleja, esa puesta al día se hace más necesaria para que puedan dar una respuesta positiva a las cambiantes exigencias que la sociedad hace recaer sobre ellos.
>
> Para que ese perfeccionamiento sea eficaz, tienen que conciliar las necesidades de promoción en su desarrollo profesional que el profesor tiene como individuo y las necesidades del centro en el que trabaja. El perfeccionamiento individual, colectivo y coordinado de los profesores es un requisito esencial para la innovación curricular y para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

3.2. Necesidades formativas para los centros docentes

Los centros de Secundaria deberían plantear sus necesidades formativas a partir de la identificación de sus problemas, alguno de los cuales, sin duda, se podría ver mejorado con acciones formativas. Es preciso que los centros establezcan sus necesidades a medio plazo, las incluyan en sus memorias y PEC y que los profesores, a medida que van llegando, se integren en los planes formativos de los centros. Es necesario que el asesor ayude a elaborar un itinerario formativo que mejore las respuestas educativas que en Matemáticas puedan ofrecen los centros educativos de Secundaria.

3.3. Necesidades formativas del profesorado

A mi parecer, en el momento presente el profesorado está necesitado de atención formativa en el apartado de **actualización científica y didáctica del profesorado.** Es este un aspecto que, por atender prioritariamente

otras urgencias, ha ido quedando aparcado en los últimos años. Estimo que en el ámbito científico es urgente elaborar planes de actualización científico-didáctica. Resulta necesario abordar programas de formación que ofrezcan a los profesores en activo los avances en didáctica, metodología y recursos de todo tipo.

3.4. La definición personal de lo que ha de ser el trabajo a desarrollar como asesor de formación

Figura 2. El CEP es a la vez un lugar y un concepto...

El CEP es a la vez un lugar y un concepto; un lugar en el que se comparten las innovaciones y un concepto de evolución profesional que valora la integridad del trabajo de cada profesor, puede responder a las necesidades de los profesores y estimula su desarrollo profesional de una manera positiva y constructiva.

3.5. Apoyo a los profesores

La primera tarea de todo CEP debe ser la de proporcionar a los profesores el apoyo que sea relevante para ellos y para su trabajo diario en clase. En unos casos será en forma de recursos, en otros serán necesarios

cursos breves en su centro o en el CEP, en otros casos necesitarán observar y analizar clases para conocer métodos y materiales. Los servicios y apoyos que el CEP ofrezca deben estar en conexión con las necesidades de los profesores tal y como son. Así pues, un CEP debe ser sensible a las necesidades de los profesores a los que sirve.

3.6. De enfocado a soluciones a enfocado a problemas

En mi opinión, el CEP no debería seguir una línea enfocada a soluciones, según la cual los «expertos» llegan con soluciones para ser transmitidas (a veces retransmitidas) a sus oyentes, sino una línea enfocada a problemas; es decir, dedicada preferentemente a diagnosticar y estudiar problemas, a compartir experiencia y a buscar recursos del propio centro, del CEP o de otro lugar para encontrar así soluciones apropiadas para la situación real.

3.7. La figura del asesor

Figura 3. La figura del asesor ha evolucionado a lo largo de los últimos años...

La figura del asesor ha evolucionado a lo largo de los últimos años. Ha pasado de ser especialista en alguna materia a ser generalista, y parece que ahora vuelve a reclamarse de nuevo una especialidad, de trabajar en entornos *para* el centro a trabajar *en* el centro. Su función en los procesos de mejora no siempre ha quedado clara. En muchas ocasiones, las Administraciones educativas han utilizado a los asesores más como intermediarios de su política educativa que como agentes de cambio e innovación. Escudero resume muy bien esta idea en la siguiente reflexión:

> Lamentablemente, hoy por hoy, los discursos sobre la formación y el asesoramiento no solo funcionan por derroteros separados en algunas de sus manifestaciones escritas y proclamadas [...] sino que también anidan en las percepciones, creencias y prácticas de algunas de nuestras instituciones relacionadas con esta parcela, y cómo no, en la cultura, definición y modos de actuación que trabajan en las mismas.

Ante esta incertidumbre caben varias preguntas: ¿Qué es un asesor? ¿Qué formación requiere? ¿Cuál debe ser su actuación?

En primer lugar, entendemos por asesor aquella persona capaz de ser un profesional del aprendizaje, así como un mediador entre los conocimientos y las personas que deben adquirirlos. El asesor debe ser coherente entre su teoría y su práctica, asumir personalmente los valores que pretende transmitir, además su actuación debe ser fugaz, en el sentido de que los sujetos a los que forma, ya sean estos individuos o grupos, devendrán en seres autónomos y, por tanto, prescindirán del asesor como elemento dinamizador.

Algunas investigaciones como las de Saxl y otros han identificado una serie de destrezas básicas, pero claves en la formación del asesor. Son las siguientes:

1. *Facilidad interpersonal* (personas abiertas, comunicativas y con trato directo).

2. *Funcionamiento en grupo* (tener la capacidad de facilitar el trabajo entre compañeros, conocimiento de estrategias de dinámica de grupos, etc.).

3. *Formación y desarrollo de cursos* (ser capaz de organizar e impartir cursos interesantes sobre la sobre la materia en cuestión).

4. *Formación de experto* (amplia experiencia docente, con dominio del oficio de enseñar, diestro y conocedor de recursos).

5. *Conocimiento curricular* (tener un conocimiento profundo de la teoría curricular propia de su materia).

6. *Ser buen organizador* (tener la capacidad de definir estructuras de trabajo, tiempo de las actividades..., en definitiva, saber organizar).

7. *Tener iniciativa* (proponer actividades y dirigir las acciones).

8. *Crear un clima de seguridad y confianza* (desarrollar un sentido de apertura, sin miedos, tener buenas relaciones, promover el sentimiento de confianza y eficacia).

9. *Mediador de conflictos* (ser capaz de resolver o mejorar situaciones en las que intereses encontrados).

10. *Localizador de recursos* (conocedor de los recursos existentes, proporcionando información de los mismos).

11. *Diagnóstico individual* (tener ideas claras sobre las necesidades de los profesores como miembros individuales de una organización).

12. *Diagnóstico de organizaciones* (tener ideas claras sobre las necesidades de la escuela como organización).

13. *Ser colaborativo.*

14. *Gestionar y controlar todo el proceso de mejora.*

3.8. El asesor de Matemáticas

Antes de avanzar en algunas propuestas, damos unas breves pinceladas respecto a la situación de la formación, tanto en la vertiente del profesorado como del asesoramiento.

- Conviene señalar en primer lugar que, el profesorado de Matemáticas en ejercicio no ha recibido una formación universitaria inicial adecuada para enfrentarse a la apasionante tarea de enseñar. Sabe muchas matemáticas, pero no como enseñarlas. Los recientes cambios en los planes de estudios de las facultades y de las escuelas de formación del profesorado no contribuyen de forma clara a mejorar esta situación. Por otra parte, la práctica docente institucionalizada durante años no ha facilitado, e incluso ha dificultado, la tarea de abrirse a nuevos planteamientos curriculares.

- La mayor parte del profesorado es autodidacta, basándose su práctica en el ensayo-error y en el voluntarismo en muchas ocasiones. No considera muy importante la formación permanente, quizás porque esta no sea adecuada.

- Existe una queja generalizada, por parte de los asesores, de que dedican poca atención a sus tareas propias y más a tareas burocráticas: redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.

- Dentro de su especialidad, los asesores tienen un trabajo muy variado (Matemáticas, Ciencias de la Naturaleza, Informática, etc.) y por tanto poco tiempo para centrarse y profundizar en una sola disciplina.

- La mayoría de los asesores se encuentran desconectados de otros compañeros que trabajan en su misma área.

Nos surge, por tanto una pregunta crucial: ¿Qué hacer para mejorar el asesoramiento, tanto desde el punto de vista general como en el caso particular de matemáticas y ciencias?

Respecto a la formación del profesorado, Feiman-Nemser (1990) ha intentado categorizar las distintas orientaciones, con objeto de facilitar su análisis crítico y la toma de decisiones al respecto. Distingue, así, cinco orientaciones básicas:

- La orientación *académica*, centrada en la adquisición de los conocimientos científicos a impartir.

- La orientación *práctica*, que presta atención a las destrezas de enseñanza y resalta la importancia de

la experiencia en el aula como fuente principal de formación.

- La orientación *tecnológica*, cuyo objetivo fundamental es preparar profesores que puedan desarrollar las tareas de la docencia con eficacia, teniendo en cuenta los principios y prácticas que se derivan de un estudio científico de la enseñanza.

- La orientación *personal,* que concibe la formación del profesorado, y todo acto de aprendizaje, como un proceso de aprender a comprender, acrecentar y utilizar el propio desarrollo personal.

- La orientación *crítica*, que concibe al educador como alguien que trabaja para vencer las desigualdades sociales, promover los valores democráticos en el aula y potenciar en los estudiantes el tratamiento grupal de problemas de interés.

Otros autores, como Killion y Harrison, señalan otros campos de actuación de los asesores, identificando siete roles:

1. *Formador/diseñador:* es el papel del asesor como especialista que ayuda a otros a adquirir nuevos conocimientos, destrezas y actitudes. Los asesores deben ser conocedores de teorías del aprendizaje y expertos en el currículum propio de su área.

2. *Proporcionar recursos.*

3. *Gestor de programas*: el asesor debe promover, a veces, el desarrollo de programas de innovación; esto supone un cierto liderazgo, así como capacidades de gestión y coordinación.

4. *Consultor*: es una persona que tiene una posición de influencia sobre personas o grupos y las personas le ven como un elemento referencial.

5. *Facilitador de tareas y procesos*: facilita los procesos de mejora y apoya el trabajo de grupos.

6. *Catalizador de cambios*: sugiere nuevas ideas, planteando nuevas formas de actuación más eficaz.

7. *Seguimiento*: apoya a los profesores y a las escuelas en la aplicación, transferencia, de conocimientos en situaciones prácticas.

3.9. Análisis para el desarrollo de la tarea de asesor

La tarea de un asesor es la de cooperar con compañeros suyos para facilitar y promover la innovación y el desarrollo curricular, esto es, simplificando, el apoyar, estimular y ampliar la comprensión que los profesores tienen de lo que están haciendo con los alumnos que tienen a su cargo. Son varias las habilidades que en este contexto se necesitan:

- Planificación y trabajo en cooperación.
- Uso de diferentes estrategias de asesoramiento de profesores y de variados materiales y recursos.
- Métodos de consulta, diseminación, comunicación, entrega y recogida de información.
- Diferentes cometidos en relación con un grupo: presidir una reunión, coordinar un grupo, ser un facilitador del trabajo, etc.

Es natural que los cambios produzcan alteraciones, tanto en el modo de pensar como en las cosas que hacen los profesores. En muchos casos ese cambio implicará aprender conjuntamente o desarrollar nuevas técnicas y habilidades. Para que asesor y profesores se embarquen juntos y puedan llevar a cabo muchas tareas, es deseable que las dos partes reconozcan una igualdad de estatus en donde uno complementa las técnicas y experiencia del otro. En este sentido, el asesor puede y debe desarrollar algunas de las tareas siguientes:

- Identificar y difundir las buenas prácticas.
- Trabajar en el desarrollo curricular.
- Asesorar en los problemas de aprendizaje de los alumnos.
- Aconsejar en el uso de recursos y materiales.
- Preparar y presentar documentos para su discusión.
- Hacer evaluaciones de programas y materiales de enseñanza.
- Promover actividades de formación y hacer una labor de seguimiento.
- Mostrar alternativas metodológicas.
- Orientar sobre bibliografía y otros recursos.
- Visitar escuelas para dar, observar y analizar clases.

3.10. Características de la conducta del asesor

Para realizar las tareas antes mencionadas, el asesor acudirá a los centros por iniciativa propia o a aquellos en los que sea solicitada su presencia en misiones de apoyo. Para que el asesor sea tomado como un compañero, ha de tener presente que el prestar apoyo a los profesores en un período de cambio como el que estamos viviendo producirá probablemente ciertas tensiones y recaerán sobre él ciertas emociones negativas y la ansiedad de otras personas. Todo esto supone que debe tener presentes estas cuestiones:

- Expresar con suficiente claridad a directores y profesores cuáles son las razones y objetivos del trabajo que hace el asesor en cada caso.
- Tener claro cuáles son las cosas que puede y cuáles las que no puede proporcionar a una escuela.
- Si observa o imparte una clase, negociar con el profesor lo que se pretende y cómo. Prever los modos de estudiar y compartir los resultados con el profesor y con otros profesores con los que se esté trabajando.
- Tener presente lo que se debe hacer con la información obtenida con el trabajo con profesores, sea cuando se encuentre con un ejemplo de excelente práctica profesional o cuando trata de ayudar a un compañero con dificultades.

Una de las mejores virtudes del asesor debe ser la flexibilidad para comprender y reaccionar positivamente ante las diferentes individualidades de los profesores y para responder adecuadamente a las necesidades que expresen los profesores individualmente, las escuelas en su conjunto o los grupos de trabajo.

Toda innovación de amplio alcance que afecte a la actitud del profesorado y repercuta favorablemente en la calidad de la enseñanza es probable que tenga su efectividad no en éxitos aislados, sino en un centro considerado globalmente. Esto es algo que los centros no han reconocido suficientemente. Hay un exceso de compartimentación, un exceso de trabajo aislado dentro de las propias escuelas. Como asesor siempre se puede encontrar un amplio campo de trabajo en mejorar esas condiciones.

3.11. Cuestiones sobre las que tomar posición en el CEP

Un asesor tiene que tomar continuamente decisiones sobre multitud de cuestiones como las siguientes:

- Cuánto tiempo emplear en apoyo a profesores individuales y cuánto en asesoramiento a escuelas con un grupo mayoritario de profesores implicados en formación.
- Cómo averiguar cuáles son las necesidades de los profesores según el momento de su carrera profesional.
- Cómo participar en solventar la falta de recursos materiales con que nos encontramos en los centros y que son hoy tan necesarios para el aprendizaje.
- Cómo mantener la propia competencia profesional para dedicarse a las tareas a las que se dedica.
- Cómo mantenerse en relación fluida con otros asesores y con otros CEP.

3.12. Elementos para un análisis de las relaciones del asesor

- Si el asesor ha de tratar con profesores, será necesario que conozca las habilidades y competencias que tienen y las que deberían tener, cuáles son sus limitaciones (en conocimientos, en métodos, en recursos materiales...) más frecuentes, cuáles son las resistencias al cambio, qué motivos pueden moverles a una actitud positiva hacia su propia formación continua y qué procedimientos son los más favorables para conseguirlo.

- Ya que los profesores trabajan con alumnos, un asesor de CEP debe tener un amplio conocimiento de los alumnos y ser práctico en la conducción de clases.

- Se supone que el asesor debe tener suficientes conocimientos didácticos y metodológicos (los científicos ya se suponen) de las asignaturas que componen el currículum, para poder ser un eficaz colaborador del trabajo de los profesores.

- Los profesores trabajan en la escuela; si como asesor se ha de trabajar con esos profesores, es necesario un profundo conocimiento de los centros, su dinámica, sus particularidades y sus limitaciones, los factores que favorecen la colaboración entre los profesores y los que la dificultan.

- En las clases trabajan alumnos y profesores. El asesor debe ser un buen observador de las relaciones entre profesores y alumnos si quiere realizar un trabajo que tenga repercusión en las aulas.

- La enseñanza en todos los niveles está experimentando cambios extraordinariamente importantes que conciernen a alumnos, profesores y, por supuesto, al asesor. Pero por atractivas que sean esas

transformaciones, los profesores no las hacen suyas de la noche a la mañana. Se necesita una labor paciente y que tienda sobre todo a aquellos profesores que necesitan confianza en sí mismos para alterar hábitos de enseñanza que les ha costado mucho adquirir.

- Con frecuencia, las escuelas actúan sobre los profesores más como obstáculos que como facilitadoras de innovaciones. El profesor que introduce novedades genera reacciones negativas entre muchos de sus compañeros. ¿Qué se puede hacer? Compartir la innovación y la experimentación con los compañeros, no hacerlas en solitario, buscar apoyo en un grupo o en otros profesores. Estas son ideas de lo que puede hacer un asesor desde el CEP para que los profesores no se vean vencidos por aquellas reacciones negativas.

- Gran parte de los cambios en la enseñanza a los que antes se ha hecho referencia, proceden de investigaciones relativas a cómo los alumnos (y no solo ellos) aprenden. En este sentido, el asesor debe procurar respuestas a preguntas como las siguientes:

  – ¿Cómo conseguir desarrollar las mejores capacidades de los alumnos?

  – ¿Qué métodos, recursos y comportamientos contribuyen a aumentar su gusto por el aprendizaje?

  – ¿Qué se espera de los alumnos en la escuela? ¿No va la escuela con retraso en relación con la sociedad? ¿No hay hábitos escolares que impiden que muchos alumnos progresen todo lo que podrían?

  – ¿Cómo se pueden abordar las competencias básicas? ¿Cómo atenderlas desde la educación matemática?

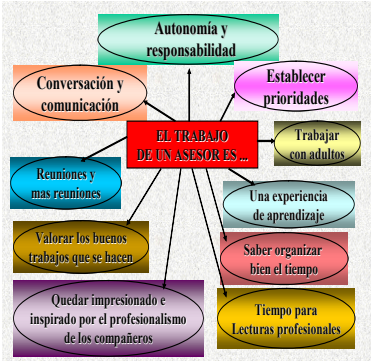


Figura 4. Características del asesor.

3.13. Dar, observar y analizar clases

Una de las líneas de formación que con el paso del tiempo se ha mostrado como más efectiva y satisfactoria es la formación en el centro y en las aulas, dando, observando y analizando clases. Se trata de partir de la realidad de cada profesor en su aula, con sus alumnos, ofreciendo desde la asesoría todos los recursos para que sea el propio profesor con nuestra ayuda el que vea las líneas de mejora. Es uno de los mejores modos de relacionar teoría y práctica, porque en otras modalidades de formación a veces queda la duda de si será cierto lo que decimos, pero cuando se contrasta con la realidad del aula, todas las teorías, estrategias y modelos cobran valor.

El diseño de las actividades para el aula se hará por grupos de profesores que impartan clases en determinados cursos, aunque todo será conocido y analizado por el departamento al completo. Esta vía formativa es una de la que ofrece mejores resultados para:

1. poner en práctica métodos, teorías y recursos;

2. observar y discutir sobre estilos de enseñanza y contenidos;

3. aprender sobre el aprendizaje de los alumnos;

4. estudio de nuestro comportamiento como profesores sobre cuándo y cómo intervenimos durante el trabajo de los alumnos, qué tipo de ayuda se presta, de qué modo se resuelven los conflictos cognitivos...;

5. elaborar materiales para su uso en clase, experimentar en la misma recursos que tiene el CEP y reflexionar sobre temas curriculares.

Cuando llevamos a cabo esta modalidad de asesoramiento procuramos que, además del profesor que imparte la clase, haya en ella otros profesores del departamento como observadores y también el asesor del CEP. Sobre este modelo de trabajo podemos señalar que una de las prioridades que la ILEA (Inner London Education Authority) estableció ya en 1983/1984 para las escuelas era la «extensión de las oportunidades que los profesores tienen para observar y aprender del trabajo de sus colegas de la misma o de otras escuelas. La observación del trabajo de otros colegas extiende los horizontes de los profesores, amplía sus ideas acerca de lo que puede conseguirse con los alumnos, estimula las ideas nuevas y difunde la buena práctica en las clases».

En el *British Journal of In Service Education*, señalaba H. Khan, en el sentido de las virtudes que encierra la observación y análisis de clases como vía de formación permanente de los profesores, que «la observación

mutua es un modo efectivo de implicar a los profesores en la autoevaluación tendente a mejorar su trabajo en clase. Hay que reconocer que los profesores son a menudo remisos a entrar en una clase cuando un colega está enseñando y que incluso profesores experimentados tienen cierta timidez cuando observan o son observados. Algunos se sienten amenazados y vulnerables cuando son observados, debido al temor de aparecer incompetentes a los ojos de sus colegas. El concepto de la autonomía del profesor es profundamente valorado en todos los niveles de la profesión y algunos profesores ven en la observación de las clases una amenaza a su autonomía. Un bienintencionado respeto por la autonomía profesional puede conducir, sin embargo, a que algunos profesionales se conviertan en prisioneros dentro de sus propias clases. De manera que los profesores deberían ser animados a ampliar su experiencia y conocimientos visitando aulas, sobre todo aquellas en las que se están desarrollando ideas educativas innovadoras y valiosas».

Según el informe Cockroft[3], «es necesario advertir que el valor de las investigaciones puede perderse, por lo menos en parte, si después no se debaten los resultados. El debate no debe limitarse al método empleado y los resultados obtenidos, sino que ha de extenderse a las pistas falsas que se hayan seguido y a los errores cometidos en el curso de la investigación».

En esta vía de formación, el asesor, en vez de dar soluciones, ofrece la formación necesaria al profesorado que le permita reflexionar, ver en su práctica y en la de otros virtudes y defectos y encontrar al fin soluciones que se adapten a su situación profesional. Sabemos que el alumnado aprende mejor cuando comparte su trabajo con sus compañeros, enriqueciéndose con sus comentarios y valora más lo aprendido cuando ha participado activamente en su elaboración que cuando se lo han dado todo hecho. Pues bien, todo esto también se puede aplicar al profesorado.

3. Informe Cockroft, «Las Matemáticas sí cuentan».

3.14. Formación permanente

- Componentes científicos, didácticos y metodológicos que deben incluirse en los cursos y otras modalidades formativas.
- Las matemáticas y su didáctica. Como conseguir que el profesorado haga de la educación matemática una experiencia gratificante y enriquecedora para sí mismo y para sus alumnos. Propiciar que el profesorado esté tan preocupado por el «cómo enseñar», como por el «qué enseñar».
- Currículo y programa. Capacidades que se activan desde Matemáticas. Métodos de enseñanza. Organización de clases.
- Tratamiento transversal de los bloques de contenidos. Visión global de los diferentes componentes de los currículos.
- El trabajo en el aula. Contenidos, recursos y materiales.
- Libros de texto y otros materiales curriculares de apoyo para los profesores.

4. Perfil en el contexto de un currículum por competencias

Desde la publicación de la LOE, al profesorado le compete dentro de su función docente una nueva derivada: la educación por competencias. En el caso del profesorado de Matemáticas, la comprensión de lo que consiste hoy la competencia matemáticas y como contribuir al desarrollo del resto de competencias. Por

lo que se refiere al trabajo del asesor, cabe una nueva reflexión: ¿Qué competencias debemos desarrollar los profesionales que deben colaborar en la formación permanente de los docentes que deben a su vez desarrollar un currículum por competencias? Es decir, ¿qué tipos de problemas deben resolver los profesionales encargados expresamente de la formación continuada de los profesores?[4].

La introducción de una educación por competencias es un nuevo reto para los docentes y los asesores de Matemáticas debemos contribuir a la formación de los profesores sobre esta nueva perspectiva de enseñanza/aprendizaje. Nosotros entendemos que la educación por competencias es intrínsecamente buena y que ya era hora de que llegara, porque si no educamos para la vida, ya nos dirán para qué lo hacemos. Por tanto, animamos a todos a iniciar cuanto antes este camino o a continuarlo, porque es una nueva oportunidad de desarrollo profesional, exigiendo los cambios necesarios en la organización de los centros, entre otros el de establecer un tiempo y un espacio para el grupo de profesores de un determinado grupo de alumnos, que el departamento es necesario, pero si se quiere trabajar por competencias, esto es ineludible. Mal podemos trabajar con los alumnos en situaciones que integren conocimientos de diversas materias si ni siquiera tenemos la ocasión de discutir esto con nuestros colegas. Por tanto, consideramos que **una educación por competencias será posible si y solo si…**

- Se establecen estructuras organizativas con tiempos y espacios para la comunicación del profesorado de un mismo grupo de alumnos.
- Nos dirigimos hacia una concepción global del conocimiento, tratando de ir hacia proyectos interdisciplinares que impliquen a varias materias, donde puedan verse situaciones de la realidad.

4. Goñi, Jesús M.ª (2009). *Revista Uno*, 51.

- Se introducen cambios muy sustanciales en la evaluación interna, externa y especialmente en la PAU.
- Cambiamos la concepción de todo el currículum y en particular el de Matemáticas. Un currículum que no esté al servicio de la materia, ni siquiera de aquellos alumnos especialmente dotados para los estudios científicos, sino que permita dotar a los alumnos de todas aquellas herramientas que necesitarán como ciudadanos cuando acaben su escolaridad.

Se replantea de forma decidida la formación inicial y permanente del profesorado. Ya que resulta muy difícil enseñar de un modo cuando se ha aprendido de otros y ahora que son tiempos de cambios en los planes de estudios, es hora de formar en un enfoque competencial a los futuros profesores y a todos aquellos que estando en ejercicio, quieran o deban formarse.

Como bien sabemos, es nuestro país muy dado a dictar leyes y en educación sabemos bastante de ello. Y creen muchos que esto es suficiente para producir cambios, pero nosotros sabemos que no es verdad, como acertadamente señala Hargreaves[5]:

> Aunque los políticos legislen, si el profesor no lo puede hacer, no se puede hacer. Si el profesor no sabe cómo hacerlo o a la hora de la verdad no se siente seguro haciéndolo, no se puede hacer. Si el profesor no está dispuesto a hacerlo, no se puede hacer, y si el profesor ha de hacer demasiadas cosas no las va a hacer correctamente.

5. Resultados y/o conclusiones

La educación es una organización compleja y necesitada de cambios. El aprendizaje en toda organización supone algo más que la suma de aprendizajes de algunos de sus miembros, es necesario un procesamiento

5. Hargraves, Andy (2001). *Aprender a cambiar.* Ed. Octaedro.

social de la información, socialización en la cultura y desarrollo de nuevas metas, estructuras, estrategias o ambientes.

Uno de los grandes retos consiste en crear las condiciones para que puedan darse en las escuelas y en los centros de formación procesos de aprendizaje, de innovación y de formación diseñados por los propios asesores, que permitan a los profesores y a las escuelas mejorar. Es la imagen de la escuela como una comunidad de aprendizaje, donde los asesores conjuntamente con los centros, estudian, investigan, enseñan, hablan de su enseñanza..., en definitiva, se ayudan unos a otros, creando de esta manera una tupida red de formación.

A mi parecer debería tenderse a «profesionalizar» la figura del asesor de formación. Para no despilfarrar recursos humanos, deberíamos pedir gente competente, que no está en el desempeño de la función por librarse de un destino alejado de su localidad de residencia. Estimo que la competencia se adquiere con formación para la tarea específica de asesorar y con alguna experiencia.

Como uno de los Servicios de Apoyo Externos, no encuentro razones para discriminar a los asesores docentes del resto de los mencionados servicios: orientadores e inspectores en cuanto a su selección y estabilidad. Los asesores deben ser, a mi juicio, especialistas en formación y didácticas específicas. Y para lograrlo se requieren, además de vocación y cualidades, formación inicial y tiempo en el empleo. Debe profesionalizarse la figura del asesor de formación, al igual que ocurre con inspectores y orientadores. La peor situación para la credibilidad de los CEP es la actual, en la que para ser asesor no se requiere proyecto profesional, formación inicial adecuada a la nueva tarea a desempeñar y estabilidad para ir ganando en competencia. Ser un buen docente, si bien es condición necesaria para ser asesor, no es suficiente para la nueva tarea a desempeñar.

En fin, ya está bien de considerar (generalizando) a los asesores como huidos de la tiza y ver en ellos a profesionales de gran vocación que con mucha dignidad expresan su servicio a los docentes planteando la necesidad de la formación permanente como medio para mantener viva la educación de hoy y del futuro.

Esta comunicación reclama volver al modelo de asesor especialista en didáctica, metodología y recursos centrados en un área o materia, en este caso las Matemáticas. Para ello sería necesaria una formación específica para profesores de Matemáticas de al menos seis semanas, distribuidas a lo largo de un curso escolar, con un proyecto de actuación de por medio.

5.1. Lo que se trata de conseguir

La formación permanente del profesorado de Matemáticas requiere de múltiples enfoques y modalidades formativas, de discusiones y observaciones del profesorado en sus clases, de cómo se adquieren, se olvidan, se cambian y se conectan los conceptos, de utilización y preparación de variados recursos didácticos. Cada vez es menos discutible la idea de que lo que ocurre entre profesores y alumnos es lo que importa en la formación permanente. Planteamos una propuesta de investigación e innovación en educación matemática, cercana al profesorado, que utiliza una red bien cualificada, de especialistas en didáctica y metodología de las Matemáticas. Todo lo que uno puede hacer cuando trabaja con profesores es colaborar a que cambien un poco. Y nosotros, los asesores, también cambiar algo con ellos.

Desde el trabajo profesional de un asesor de Matemáticas, se quiere y se espera conseguir que:

- Cada profesora y cada profesor hagan —o continúen haciendo— de su clase un lugar en el que tanto ellos como sus alumnos disfruten cada vez más.

- Cada centro educativo vea en el asesor de Matemáticas un estímulo, una ayuda para realizar su plan de mejora de la educación matemática que (probablemente a medio plazo) transforme los esfuerzos individuales en logros colectivos.

- Los esfuerzos de los profesores vayan dirigidos a favorecer la variedad, la comunicación y la discusión dentro de los ciclos, los departamentos o de todo el centro.

- Los profesores estén menos preocupados por lo que ellos puedan enseñar que por lo que sus alumnos puedan aprender.

- Los profesores tengan un conocimiento más profundo de los problemas y de las soluciones de sus compañeros del mismo o diferente nivel educativo.

- Los profesores aprecien el valor educativo del hecho de que la capacidad de hacerse preguntas y tomar iniciativas es más valiosa que la de repetir preguntas y ajustarse a respuestas canónicas.

- Los profesores reflexionen sobre el papel que la experimentación, la exploración y la imaginación tienen en la resolución de problemas, actividad central de toda educación matemática.

- Siga ganando posiciones la idea de sustituir la mentalidad del «fracaso escolar» por la búsqueda del éxito escolar. Para lo cual es imprescindible estimular la confianza en sí mismo, tanto del alumno como del profesor.

En definitiva, la tarea de asesor es practicar un servicio de apoyo a los profesores, poniendo para ello formación científica y didáctica y la experiencia adquirida en la tarea a lo largo de algunos años. Se tratará de hacer realidad cada día aquel pensamiento de F. Pessoa: «Pon todo lo que eres en lo mínimo que hagas».

El andamiaje colectivo en la función asesora

José Luís Lozano Romero

Consuelo Palacios Serrano

Pilar Sánchez López

Resumen:

Tras años de experiencia, el equipo asesor de Educación Infantil y Primaria construye una propuesta formativa para la actualización científico-didáctica del profesorado con los siguientes objetivos: abordar todos los elementos curriculares, potenciar la transferencia de los contenidos formativos a la práctica educativa, documentar dicha transferencia mediante la presentación de evidencias y fortalecer la práctica asesora dotándola de mayor rigor profesional.

Para ejemplificar este modelo presentamos el desarrollo concreto de la formación en el ámbito de las Matemáticas, mostrando un itinerario formativo completo de actualización y fortalecimiento de la competencia docente, teniendo como eje vertebrador la formación centrada en la escuela y contando, como elemento esencial, la integración de las TIC.

Las actividades formativas combinan sesiones presenciales para construir el marco teórico y presentar las propuestas de trabajo, con sesiones no presenciales donde el equipo educativo reflexiona, contextualiza y pone en práctica las situaciones didácticas. Todo ello en un continuo proceso de retroalimentación e indagación orientado por el equipo asesor. Todas las actividades programadas incluyen espacios y tiempos para el encuentro, exposición y difusión del trabajo colaborativo realizado.

Los resultados son muy satisfactorios y la respuesta del profesorado y las experiencias desarrolladas así lo acreditan. Esta propuesta ha fortalecido la capacidad de respuesta a las demandas de la Administración educativa, a las

necesidades planteadas por el profesorado, al desarrollo profesional docente y ha dotado de rigor el trabajo del equipo asesor.

Palabras clave:

competencia docente, actualización científico-didáctica, rol asesor, trabajo colaborativo.

1. Introducción

Resulta evidente que para presentar la propuesta que se recoge en este documento, se hace necesaria una mirada diacrónica que permita explicar cómo y por qué hemos llegado a la situación actual y, especialmente, conocer cuáles son las razones que han llevado a un equipo de asesores y asesoras a definir su práctica profesional, argumentarla mediante su experimentación y a revisarla a través de un continuado análisis de lo acontecido.

En todo caso, entiéndase siempre que lo que a continuación explicamos, se deriva de un proceso de modelaje continuo y no de algo surgido de manera inopinada. Y que en la propuesta actual no solo han confluido los desarrollos profesionales de las asesoras y asesores implicados, sino, además, un cúmulo de experiencias, circunstancias, estudios y evaluaciones que nos han permitido llegar al lugar donde hoy estamos y desde donde pretendemos seguir avanzando.

El primer peldaño, ineludible y necesario, lo constituye lo que hemos llamado **identidad del asesoramiento: el trabajo colaborativo.** Tras un breve tiempo de aterrizaje en nuestra función asesora y después de un proceso de reflexión, decidimos apostar por un futuro profesional marcado por cuatro premisas:

- *Del impulso a la sostenibilidad:* afianzando la propuesta y formalizando la estructura interna del equipo para defendernos de los posibles vaivenes a los que, ya conocéis, se ve sometida la práctica profesional de las asesoras y asesores.

- *De la coordinación al trabajo colaborativo:* profundizando, modelando y matizando los aspectos que son mejorables y desarrollando una propuesta de mayor calado democrático. Trabajar de forma colaborativa conlleva un horizonte mucho más profundo que la mera coordinación.

- *De la rutina a la innovación:* apostando por atreverse a superar la «rutinización» de nuestras prácticas e intentando, con rigor, nuevas prospectivas que demuestren, científicamente, la bondad de modelos de intervención asesora.

- *De la duda a la satisfacción:* asumiendo formas y modelos más acordes con nuestro desarrollo profesional y personal, que afiancen la seguridad y la satisfacción de las personas implicadas. Modelos organizativos basados en el trabajo colaborativo superan la sensación de aislamiento y soledad que sufrimos al abordar la función asesora y, por el contrario, nos proporciona seguridad y apoyo a cada uno y una, independientemente del rol o funciones que estemos desempeñando.

Un segundo aspecto que abordamos, se centró en el análisis necesario para la recogida ordenada de las demandas de formación, la **detección de necesidades formativas.** Además de contar con las fuentes habituales (conclusiones de las evaluaciones de acciones formativas realizadas, de las conclusiones de los grupos de trabajo, del conocimiento de la zona, de entrevistas con profesorado clave, de memorias de encuentros y jornadas, de las demandas provenientes de la Consejería de Educación, etc.), en nuestro caso, además, contamos con dos yacimientos importantes.

Por un lado, con las propuestas derivadas de los resultados de las pruebas de evaluación diagnóstica que se vienen realizando en Andalucía desde hace cuatro años. Por otro, disponíamos de una herramienta desarrollada en nuestro centro del profesorado, denominada Plan Global para el Diagnóstico y la Detección de Necesidades Formativas.

Se trata de un plan que pretende elaborar un mapa de diagnóstico de la zona, mediante un proceso de reflexión de los propios centros educativos, y consta de las siguientes fases:

- 1.ª fase: contacto inicial.
- 2.ª fase: identificación de las necesidades y demandas formativas en los centros.
- 3.ª fase: análisis por parte del CEP de la información recibida.
- 4.ª fase: devolución de la información a los centros. Negociación.
- 5.ª fase: incorporación al plan de actuación de los acuerdos alcanzados con los centros y las decisiones tomadas.

El tercer aspecto que abordamos (dentro de la línea de trabajo que en nuestro CEP denominamos *Actualización docente y desarrollo curricular en las diferentes áreas del conocimiento*), consistió en el **diseño del modelo de formación** y de las actividades que lo desarrollan.

En esta línea de trabajo venimos desarrollando actividades de formación no solo en el ámbito de las disciplinas científicas, sino también en todo aquello que denominamos competencias docentes y que procura la capacitación del profesorado en el conocimiento, comprensión y manejo riguroso y eficaz de los elementos curriculares. Abundar en la formación de docentes competentes para su tarea profesional, que no es otra que la enseñanza.

La aparición del nuevo marco normativo (LOE, LEA y los decretos que las desarrollan) fue entendido por el equipo asesor como un gran adelanto por cuanto entiende que una enseñanza basada en competencias propicia la extensión de unos principios pedagógicos hoy minoritarios, una formación integral en equidad y para toda la vida y la sustitución de una enseñanza transmisiva por una enseñanza por y para el alumnado y basada en los principios de concreción, transversalidad, diversidad y eficiencia. Comprendiendo, al mismo tiempo, que los cambios sustantivos que deben producirse en la práctica docente para el desarrollo de las competencias constituye un proceso lento y no exento de dificultades.

Esta certidumbre nos fue permitiendo ir construyendo y conformando una **estructura de formación** que ayude a afrontar el reto que la tarea docente nos plantea hoy, en pleno siglo XXI, y no quedarnos en modelos del pasado siglo.

Para ello teníamos que asegurar, en primer lugar, una oferta formativa que abordase todos los elementos curriculares: objetivos, contenidos, evaluación, metodología y competencias. Consideramos imprescindible que todos los docentes adquieran las habilidades y competencias propias de la tarea docente y que lo hagan integrando todos los elementos curriculares. Una formación carente de algún elemento se muestra incompleta y necesitada y con debilidades.

Asimismo, pretendíamos que se desarrollase mediante un modelo de actividades formativas que avanzase en la posibilidad de transferencia, a la práctica docente, de los nuevos conocimientos adquiridos en las sesiones de formación. En coherencia con el modelo didáctico que debemos erradicar de nuestros centros, se hace necesario superar el modelo transmisivo en las actividades de formación del profesorado. Por un lado, aseguraremos mayor calado en los procesos de formación; por otro, un aprendizaje con más carga experiencial para los docentes y, además, porque debemos procurar extraer el mayor rendimiento posible a los fondos destinados a la formación.

Todo esto entraña, indudablemente, que las actividades que se propongan requerirán de su correspondencia práctica. Es decir, el profesorado debe valorar, adecuar, llevar a la práctica y compartir las propuestas surgidas en el proceso de formación. Todo ello incluye la presentación de evidencias por parte del profesorado y el consiguiente apoyo y seguimiento por parte de asesores y asesoras. Esta nueva exigencia fomentará en el profesorado mayor rigor en los planteamientos docentes, una mejora en la sistematización de los procesos educativos y, por tanto, mayores posibilidades de análisis y evaluación de las propias prácticas educativas.

Esto implica la necesaria contextualización de las prácticas de formación e innovación. Cada docente, cada grupo de docentes debe adecuar la propuesta a su entorno concreto, propiciando que la consolidación de las nuevas competencias docentes se produce en su propio ámbito profesional. Resulta evidente que no disponemos de recursos, ni creemos que fuera proporcionalmente mejor, para desarrollar actividades de formación *ad hoc* en cada centro educativo. Por ello, aunque las sesiones de formación acontezcan, primordialmente en la sede del CEP, la experimentación, la puesta en común y la evaluación se realizarán en cada contexto escolar específico. Pretendemos así, ahondar en un modelo de formación en centro que, al mismo tiempo, y gracias a las sesiones de coordinación, de seguimiento y al uso de las tecnologías, favorece

al mismo tiempo la puesta en común, la colaboración y el intercambio de experiencias y conocimiento con colegas en situaciones similares.

Otra característica definitoria del planteamiento de formación que pretendemos desarrollar radica en conseguir que todas las actuaciones previstas se incardinen dentro de un itinerario formativo propio, con sentido y planificado. Esto permite, tanto al profesorado como al equipo asesor, una visión ampliada y estructurada de los procesos de formación que se proponen, permitiendo además la adecuación del profesorado según su propio nivel de desarrollo profesional. Cuando hemos visitado los centros educativos, explicando, fundamentalmente a los equipos directivos, la propuesta formativa, hemos hecho especial hincapié para que se comprendiera el carácter global y holístico de la propuesta. Nos interesaba que los centros comprendieran que no se trataba de una ristra más o menos acertada de actividades de formación. Pretendíamos que comprendieran la propuesta, de manera que esa comprensión constituyera una herramienta esencial a la hora de definir el camino que cada equipo docente decidía seguir.

Para sustentar todo este planteamiento contamos, como elemento esencial, con la integración de las tecnologías de la información y la comunicación. Por un lado, como elemento integrado en la propia práctica educativa y, por otro, para la difusión de las actividades y propiciar el intercambio de experiencias y de conocimiento. Este uso de las tecnologías ayudará a potenciar la formación en centros, permitiendo un conocimiento mucho más profundo para los miembros de cada comunidad educativa y, por supuesto, favoreciendo su difusión a otros espacios, que sin estos medios resultaría imposible.

Con todo este conjunto de elementos conseguíamos garantizar que la propuesta concreta de actividades de formación respondiera, con suficiente rigor, a criterios que consideramos imprescindibles:

- *Criterios de actualización docente*, intentando ofrecer al profesorado nuevas estrategias para la actualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- *Criterios de transferencia*, pretendiendo que el profesorado en formación introduzca en su práctica docente, de forma paulatina, nuevas estrategias de aprendizaje.

- *Criterios de colaboración*, planteando como objetivo que el profesorado en formación sea dinamizador en sus centros de los aspectos trabajos en las actividades formativas, compartiendo los nuevos conocimientos con los equipos docentes a través de un trabajo colaborativo.

Bajo esas premisas diseñamos una propuesta de **actividades de formación** donde convergen principios teóricos, aproximaciones prácticas, desarrollo de actividades y aspectos metodológicos y organizativos que permiten ir introduciendo modificaciones reales en las prácticas educativas.

Todas las actividades desarrolladas en esta línea por los asesores y asesoras de Educación Infantil y Primaria han tenido como eje vertebrador el desarrollo profesional docente en el ámbito del proyecto educativo que desarrollan en sus centros. Tanto en el modelo de actividades propuestas, como en la incardinación de las mismas en la realidad de los centros, hemos intentado asegurar que dichas actividades se hayan sustentado en la necesidad de la transferencia a la práctica docente, en su incardinación real en las aulas de los colegios y en la dinamización de los proyectos educativos.

Por ello, las actividades combinan fases presenciales y no presenciales que se van desarrollando a lo largo del curso. Esto permite, por un lado, el seguimiento e intervención del equipo asesor, modificar, corregir o replantear la propia actividad docente, a la vez que ofrece espacios para la participación de todos los asistentes.

Todo esto ha debido quedar bien definido y explicitado en las propias convocatorias que se han ido ofertando. Por ello, además de lo que venían conteniendo, para llevar a cabo estas tipología de actividades hemos debido introducir algunas novedades. Las más reseñables son:

- En la mayoría de las actividades **se da preferencia colectiva.** Se requiere participar dentro de un equipo de docentes. Sabemos que una formación en equipo facilita la transferencia de lo aprendido a las prácticas educativas. Además, implica mayor compromiso y ofrece mayores dosis de sostenibilidad que cuando se realiza de forma individual.
- En todas las actividades se requiere la **realización de una práctica de aula.** El profesorado debe documentar esa práctica, compartirla con el resto de participantes, estructurarla, secuenciarla y presentarla públicamente a sus colegas. Como ya hemos dicho anteriormente, esta circunstancia alimenta una práctica docente mucho más consciente y rigurosa, a la vez que impele al docente a participar en el análisis compartido de su propia práctica profesional.
- El profesorado debe **estar inscrito en el Aula Virtual.** Se trata de una herramienta esencial en este proceso, como ya hemos reseñado y, por tanto, ineludible su uso para el profesorado asistente, tanto como canal de comunicación, como proveedora de materiales y documentación valiosa para el desarrollo de la actividad.

Por último, esta propuesta conlleva, inexorablemente, la modificación del rol asesor. El desarrollo de esta estructura de formación impulsó a este equipo a reformular su verdadero contenido profesional.

Esta propuesta implica que los asesores y las asesoras superan un modelo orientado a la gestión administrativa de la formación y profundizan en un modelo mucho más dinámico en la concepción de sus funciones. Así, no solo detectan necesidades, diseñan actividades, las ponen en funcionamiento…, sino que ahora, además,

realizan un seguimiento y asesoramiento continuo de las experiencias docentes, apoyan la experimentación y la mejora, recogen evidencias y permanecen durante todo el proceso inmersos en el desarrollo, puesta en marcha y valoración de las mejoras propuestas.

El pasado curso, tras asistir al congreso *La formación del profesorado para la mejora de la calidad educativa desde una perspectiva europea*, organizado para la red asesora por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, pudimos confirmar nuestra satisfacción al ratificar, tras la intervención de Paul Holdsworth, responsable de políticas de formación del profesorado en la Comisión Europea, que el modelo de formación que desarrollamos desde las asesorías de Educación Infantil y Primaria, en el ámbito de actualización y desarrollo curricular, coincide con las premisas de calidad que las investigaciones de la Comisión Europea ponen de manifiesto.

En definitiva, refuerza el perfil profesional del asesor y asesora y dota de consistencia y rigor el trabajo que desempeña. Esto, a su vez, genera un acercamiento y reconocimiento por parte del profesorado que, por fin, lo reconoce como ese «amigo crítico» que hace años definió Imbernón y con el que está dispuesto a reconstruir su propia práctica docente.

2. Objetivos

- Desarrollar modelos de formación y asesoramiento que potencien la integración y la transferencia de los nuevos contenidos en las prácticas educativas.

- Avanzar hacia un modelo de formación centrada en la escuela que permita dar respuestas a las necesidades reales y sentidas de los docentes.

- Favorecer los procesos de comunicación e intercambio y la creación de redes temáticas profesionales a través del uso de entonos virtuales.
- Potenciar el rol investigador e innovador del docente.
- Diseñar propuestas de formación que favorezcan la participación e implicación de todos los sectores de la comunidad educativa.
- Enriquecer los modelos de asesoramiento impulsando la indagación y la innovación en la práctica profesional.

3. Descripción del trabajo o experiencia (fases, ámbitos, personas implicadas...)

El equipo de asesores y asesoras de Infantil y Primaria realizamos cada año una **planificación conjunta de las acciones formativas** que vamos a convocar, en función de las demandas realizadas por el profesorado de nuestro ámbito de actuación y de las demandas realizadas por la Administración Educativa.

Las acciones formativas que planificamos responden a una estructura organizativa que busca la incidencia en la mejora de la práctica docente, en la implicación de un mayor compromiso del profesorado en su formación y en la planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las convocatorias se encuadran en la modalidad de **curso con seguimiento.** Esta modalidad permite la reflexión, por un lado, del equipo asesor en cuanto al seguimiento y asesoramiento de las acciones formativas

y, por otro, de los docentes que participan en ellas; fomenta la puesta en práctica en las aulas de los temas abordados, la comunicación entre los propios docentes y el intercambio de experiencias y recursos.

El objetivo general del itinerario matemático que presentamos a continuación es conseguir la alfabetización matemática de los distintos sectores implicados, a través del desarrollo de capacidades específicas que se denominan **competencia matemática.** Esta competencia consiste en la adquisición de habilidades para aplicar con precisión y rigor los conocimientos y el razonamiento matemático en la descripción de la realidad y en la resolución de problemas de la vida cotidiana.

En el caso concreto del **itinerario matemático** que estamos desarrollando actualmente, estas convocatorias han ido abordando a lo largo de estos años diferentes contenidos en función de los objetivos propuestos. Estos objetivos han girado en torno a cinco ejes fundamentales:

3.1. Ejes temáticos

- Marco teórico-práctico de reflexión y profundización sobre los aspectos didácticos y organizativos de la Matemática en la Educación Infantil y Primaria.
- Elaboración de criterios y pautas para la evaluación del aprendizaje de la Matemática.
- Elaboración de recursos de aplicación al aula que posibiliten su experimentación y posterior evaluación.
- Diseño de materiales didácticos para aprender a pensar.

- Conocimiento y planificación los procesos matemáticos necesarios para desarrollar Proyectos en Educación Infantil y Primaria.

Algunos de los **contenidos** que se han abordado en este itinerario matemático durante estos tres años han sido los siguientes:

- El dominio del nombre y la cantidad.
  - Cantidad y numeración; procesos analíticos y globales.
  - Materiales para trabajar la estimación: láminas y cartas. Propuesta de actividades y juegos.
  - Tratamiento del cálculo global a partir de las series de problemas del Quinzet.
  - Técnicas de evaluación.
- Resolución de problemas.
  - El descubrimiento y la investigación dentro de los diversos procesos didácticos.
  - Elaboración de estrategias para la resolución de problemas. Reflexión sobre la importancia de iniciación en los procesos de investigación.
  - Calendarios matemáticos; una propuesta para el desarrollo cognitivo de los niños y niñas.

- Exploración del espacio y práctica de la medida.
  - Metodología de la nueva geometría.
  - Primeros Niveles madurativos de Van Hiele.
  - De la geometría tridimensional a la geometría plana. Procesos para la representación plástica de modelos.
  - Problemas geométricos; paralelismo entre los problemas geométricos y los problemas aritméticos.
  - Presentación de nuevos materiales curriculares para el aprendizaje de la geometría.
  - Elaboración de materiales para desarrollar de manera práctica y divertida estos contenidos.
- El rincón de pensar.
  - Diseño de actividades para motivar la investigación en el marco de la resolución de problemas.
- Concepto global y analítico de la cantidad.
  - Elaboración y propuesta de materiales y juegos para la adquisición de la noción de cantidad y su medida.
  - Resolución de problemas. Materiales didácticos que ayudan a pensar.

- Problemas globales y problemas analíticos.
- Estrategias para la resolución de problemas.
- Elaboración de un proyecto de investigación.

Estos contenidos inciden en aspectos funcionales y significativos para el alumnado, de modo que a través de ellos facilitemos a los niños y niñas la comprensión de hechos y fenómenos de nuestro mundo y de nuestra cultura.

Son contenidos muy variados que se inscriben globalmente en las diferentes áreas de conocimiento. Parten de experiencias concretas, de juegos, de los trabajos por proyectos que se desarrollan en las aulas, del entorno o de situaciones de la vida cotidiana próximos a los niños y niñas.

En las convocatorias que hemos realizado se propone una metodología de trabajo con una serie de pautas que marcan la dinámica de trabajo:

- Presencialmente, analizamos conjuntamente las propuestas de trabajo trimestrales seleccionadas (a partir de la Moodle/programación de aula, etc.), en función de cada contexto real de trabajo.
- De forma no presencial, reflexionamos sobre las situaciones didácticas y/o proyectos desarrollados y avanzaremos en el conocimiento de nuevas propuestas.

Podemos contemplar por tanto, que hablamos de dos tipos de sesiones a lo largo del proceso formativo: presenciales y no presenciales.

En la fase presencial el ponente desarrolla el marco teórico aportando una formación teórico-práctica sobre los contenidos que señalamos anteriormente. Este proceso lleva implícito el análisis y valoración en las sesiones de la práctica docente, así como las propuestas de trabajo a realizar en los centros educativos.

La fase no presencial se realiza en los centros educativos a partir de la reflexión conjunta que se ha hecho en las sesiones presenciales; los maestros y maestras ponen en práctica las diferentes propuestas de trabajo adaptándolas a los diferentes contextos en los que se ubican. Algunas de estas propuestas tienen carácter individual y otras, la mayoría, tienen un carácter grupal.

La formación se adecua a las diferentes etapas. Así, en Infantil y primer ciclo de Primaria se incide más en el contexto organizador del aula, en la adecuación de los espacios y los tiempos, diferentes agrupamientos del alumnado dependiendo del tipo de tareas a realizar, selección y ubicación de materiales manipulativos y juegos, etc., facilitando, de este modo, estrategias para un adecuado tránsito entre etapas.

Para finalizar la actividad se realiza una exposición de los materiales propuestos y ofrecidos durante el curso y se comunican y muestran a los compañeros/as participantes el trabajo desarrollado a lo largo del curso.

En las convocatorias que realizamos establecemos unos criterios de selección de los asistentes a la misma, donde primamos lo grupal sobre lo individual para fomentar la participación de equipos docentes de un mismo centro o centros cercanos.

También se establecen, previamente, unos compromisos en cuanto a la necesaria asistencia presencial a las actividades, la participación en el encuentro y Semana Matemática, así como la realización práctica en el aula con el alumnado de algunas de las experiencias propuestas en el desarrollo del curso.

Consideramos que la formación que planifiquemos no puede quedarse en una mera transmisión de conocimientos, debemos buscar como equipo asesor el establecimiento de vínculos entre el saber teórico y la práctica docente cotidiana y buscar aquellos mecanismos y estrategias que los faciliten. Para ello, consideramos que debemos facilitar en esta formación espacios y tiempos que permitan a los docentes reflexionar y analizar su propia práctica educativa. De esta manera, vamos dotando también de sentido nuestra propia práctica asesora.

A lo largo de este proceso los docentes cuentan con el seguimiento y asesoramiento virtual y presencial tanto del ponente como del equipo de asesores/as implicado en esta actividad.

Esta actividad no es la única que realizamos a lo largo del curso escolar en el CEP. Al mismo tiempo que esta acción formativa se va desarrollando, realizamos una oferta diversificada para todos los niveles con cursos *on-line*, semipresenciales, seguimiento y asesoramiento a grupos de trabajo, según sus necesidades y características, así como actividades de divulgación de las matemáticas como exposiciones fotográficas.

Otro de los aspectos que en el seno del equipo asesor nos planteamos y potenciamos cuando hablamos de una formación como esta a largo plazo, es la necesidad de que los equipos docentes la integren en los **planes de formación** de sus centros educativos. Es conveniente que todo este proceso de análisis y toma de decisiones quede reflejado en la planificación general del centro, el plan anual. Actividades como la que describimos en esta comunicación de la «Semana Matemática» deben estar incardinadas en los documentos curriculares de los centros. De hecho, aquellos centros educativos que llevan más tiempo participando en este itinerario formativo así lo van haciendo, y valoran que esto les permite hacer una mejor planificación al contar con un tiempo ya programado específicamente para ello y una mejor distribución de tareas.

3.2. Descripción de una experiencia: Semana Matemática

3.2.1. Introducción

El día 12 de mayo se celebra el día escolar de las Matemáticas. La idea de dedicar un día cada curso para celebrar las Matemáticas en los centros de enseñanza nació en el marco del Año Mundial de las Matemáticas (año 2000). La Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas propuso esa fecha concreta porque es el día del nacimiento de D. **Pedro Puig Adam**, internacionalmente reconocido en el campo de la enseñanza de las Matemáticas. Sus aportaciones a la didáctica de las Matemáticas, junto a su impresionante capacidad de trabajo, le llevaron, desde 1955 hasta su muerte en 1960, a participar activamente en la comisión internacional para el estudio y mejora de la enseñanza matemática y a formar parte desde 1956 del comité que presidido por **Piaget** redactó las *Recomendaciones para la enseñanza de la Matemáticas*, así como a organizar, en 1957, la Exposición Internacional de Material Didáctico y Matemático celebrada en Madrid.

La Federación Española de Sociedades de Profesores de Matemáticas se propone como objetivo final de esta celebración —muy ambicioso y que aún no está plenamente alcanzado— compartir el Día Escolar de las Matemáticas con toda la comunidad educativa y la sociedad en general. Una buena manera es realizar en los centros de enseñanza actividades que sensibilicen y articulen al profesorado de otras materias en torno a las Matemáticas, dado que estas constituyen un modelo, un lenguaje y un modo de pensar común a todas ellas.

Aprovechando esta celebración y las actividades formativas en el ámbito de las matemáticas en Educación Infantil y en Educación Primaria, que se han venido desarrollando durante los cursos 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010 en el CEP de Castilleja de la Cuesta, impartidas por D. Lluis Segarra, propusimos , en un principio,

a los docentes que participaban en las actividades formativas, que organizaran en sus centros la Semana Matemática, y posteriormente ampliamos la propuesta a todos los centros que quisieran participar. Esta semana se celebra de forma simultánea en todos los centros y la hacemos coincidir con la semana del 12 de mayo. Llevamos tres convocatorias y cada año se suman más centros, y las programaciones son más completas y ricas.

Los datos de los centros que participan y de los docentes y alumnado implicados se muestran en las figuras 1 a 3.

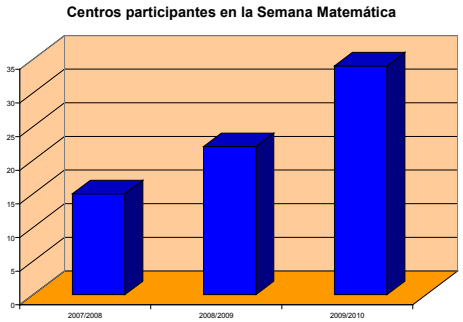


Figura 1. Centros participantes en la Semana Matemática.

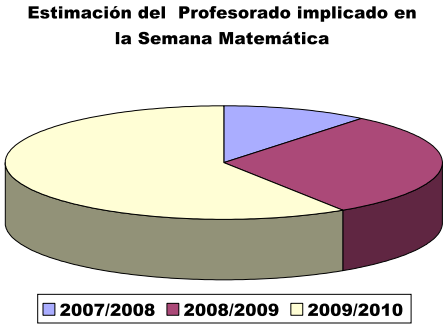


Figura 2. Estimación del profesorado implicado en la Semana Matemática.

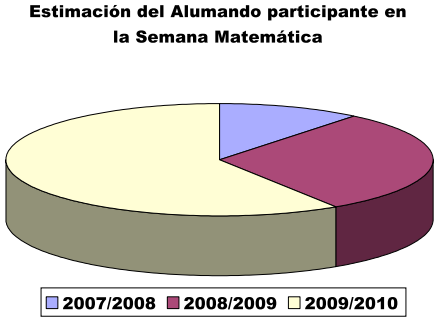


Figura 3. Estimación del alumnado participante en la Semana Matemática.

3.2.2. Objetivos

Los objetivos de la Semana Matemática son los siguientes:

- **Organizar actividades matemáticas en un ambiente lúdico y participativo.**

  Es importante resaltar el aspecto **lúdico** de las Matemáticas, que se traduce en plantear problemas lógicos, numéricos, geométricos u otros, que se presentan como juegos de ingenio. Se trata de un aspecto importante e íntimamente ligado a las partes «más serias», e ilustra sobre el ser y el proceder de las Matemáticas; grandes matemáticos utilizaron estos problemas para desarrollar áreas completas de trabajo.

Figura 4. La Semana Matemática, fuera del espacio de clase.

- **Ocupar el centro con actividades matemáticas, fuera del espacio de la clase.**

  Sacar las Matemáticas de las aulas planteando problemas que acerquen el conocimiento matemático a los contextos reales de la sociedad, potenciando el empleo de materiales manipulativos para motivar

la curiosidad, la investigación, la participación, etc. Esto contribuye a motivar a los alumnos para la comprensión y el uso de las Matemáticas como un instrumento que permite comprender no solo conocimientos de esta área, sino del conjunto del conocimiento y de las actividades cotidianas.

- **Fomentar a la participación, en las actividades programadas, a todos los miembros de la comunidad educativa.**
  Sensibilizar a la comunidad educativa de que las Matemáticas pueden enseñarse y aprenderse de forma atractiva, mostrando, a través de las actividades programadas, que todas las personas pueden argumentar, analizar, decidir, demostrar, descubrir, razonar y, en definitiva, hacer Matemáticas.

Figura 5. Las Matemáticas, de una forma distinta.

3.2.3. Organización

3.2.3.1. Planificación

La Semana Matemática se celebra en los propios centros educativos. Para poder tener una idea sobre las actividades que programarán los centros, les proporcionamos una plantilla para que nos envíen las actividades que van a planificar durante esta semana.

Es importante resaltar que en la Semana Matemática no participan solo las personas en formación, sino que pretendemos implicar al mayor número de docentes y por tanto de alumnado. Para ello, durante las actividades formativas presenciales, hacemos mucho hincapié en la necesidad de compartir los conocimientos y las nuevas estrategias con el resto de los compañeros y compañeras del nivel, ciclo y etapa. Año tras año vamos comprobando que aunque el número de personas en formación sea menor, el número de docentes implicados en la Semana Matemática, así como el número de cursos (y de alumnado) ha ido aumentado.

Un día de la semana, el ponente de las actividades formativas, D. Lluis Segarra, visita varios centros para realizar *una sesión de magia matemática*. Ante la imposibilidad de visitarlos todos, los asesores y asesoras responsables seleccionamos los centros teniendo en cuenta la calidad, cantidad y variedad de las actividades programadas, el grado de implicación de los docentes, etc. Esta selección se les comunica a los centros con anterioridad para que tengan organizada la visita (lugar, alumnado, sonido, etc.). El pasado curso pudimos visitar con el ponente cinco centros desde las 9 de la mañana hasta las 6 de la tarde. En cada centro se realizaron dos sesiones con alumnado de distintas edades.

Centro	C.E.I.P. Xxxxx	
Localidad	Xxxxxx	
Persona responsable	Xxxx Xxxxx	
	Infantil	Primaria
N.º de profesorado implicado	8	15
Cursos implicados	7 (Todos)	12(Todos)
Planificación aproximada de las actividades de la III Semana Matemática		

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Inauguración de la Semana Matemática Cartel anunciador-mural, donde se expondrán los problemas diarios y las resoluciones por parte del alumnado Exposición de enigmas por los pasillos del centro Resolución, por clases, del problema del día Exponen su resolución: I3, 1.° A, 3.° A y 5.° A.	Resolución, por clases, del problema del día Exponen su resolución: I4, 1.° B, 3.° B y 5.° B Taller de papiroflexia «100 años de la aviación en Sevilla» y concurso de vuelo (Se realizará a lo largo de la semana, por clases, en su hora de Música) Realización de zócalos en los pasillos con las teselas hechas por el alumnado (a lo largo de la semana)	Resolución, por clases, del problema del día Exponen su resolución: I5, 1.° C, 4.° A y 6.°. Gymkhana matemática 1.er ciclo	Resolución, por clases, del problema del día. Exponen su resolución: I4, 2.° A, 4.° B y 5.° A. Gymkhana matemática 2.° y 3.er ciclo	Resolución, por clases, del problema del día Exponen su resolución: I5, 2. °B, 2.°ciclo, 5°. B Exposición «Desafíos matemáticos» Último día para presentar fotos para el concurso de fotografía matemática

Tabla 1. Plantilla de actividades de la Semana Matemática.

3.2.3.2. Contenidos

Los contenidos que los centros incluyen en la Semana Matemática son libres, aunque siempre hacen referencia a la formación llevada a cabo durante el curso. Así, durante las tres ediciones se ha trabajado el cálculo global, los números y su contextualización, la geometría en la vida cotidiana, resolución de problemas, etc.

Además se les propone a todos los centros:

- Los materiales que nos proporciona Lluis Segarra para cada nivel. Estos materiales tienen cinco niveles de dificultad: Educación Infantil (3, 4 y 5 años) y Educación Primaria (1.º, 2.º y 3.er ciclo).

Figura 6. Material para Educación Infantil de la Semana Matemática.

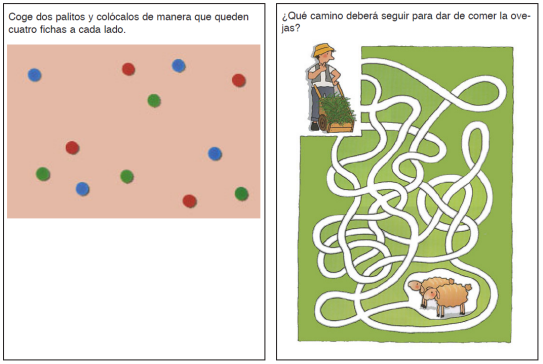


Figura 7. Material para primer ciclo de Educación Primaria de la Semana Matemática.

Figura 8. Material para segundo ciclo de Educación Primaria de la Semana Matemática.

Estas son las instrucciones para la utilización de estos materiales: el problema diario se propone a primera hora de la mañana. Para conseguir cada día un ambiente de misterio, se puede sacar de un sobre cerrado o tener un calendario con ventanillas.

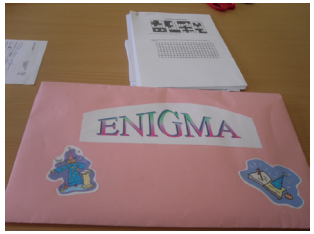


Figura 9. El enigma, en sobre cerrado.

En los materiales hay también una colección de enigmas y acertijos para proponerlos durante la semana. Los enigmas resueltos se pueden mostrar en un lugar común de la escuela, de forma que los niños y niñas de los otros niveles puedan también encontrar su solución.

- Además, cada día de la semana, Lluis Segarra propone un enigma en su página *web* con tres niveles de dificultad (fácil, ni fácil ni difícil, difícil). Todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, familiares, profesorado) de los colegios que participan en la Semana Matemática podrán enviar, vía *e-mail*, sus respuestas durante todo el día.

El alumnado también puede proponer enigmas que se cuelgan en la página *web*.

Figura 10. Enigmas en el tablón de anuncios.

Figura 11. Desafío matemático.

- Elaboración de biografías de matemáticos y matemáticas famosos y exponerlas en el centro.
- Hechos matemáticos curiosos.

- Concurso de fotografía matemática.
- Gymkhana matemática.
- Contextualizar los números.

Los centros, durante estos años, han trabajado estos contenidos y otros, como por ejemplo:

- Concurso fotográfico matemático de la localidad, con pie de foto.
- Exposición de papiroflexia.
- Taller de ajedrez.
- Desafío matemático: circuito de juegos matemáticos de mesa, donde los participantes deben solucionar una serie de juegos propuestos. En esta actividad pueden participar las familias, en un horario distinto al del alumnado.
- Investigación sobre mujeres matemáticas.
- Organización de juegos matemáticos en el recreo.

3.2.3.3. Recursos

En nuestra página Aula Virtual hemos creado un ***foro*** en el que pueden participar todos los docentes que quieran, pero por lo menos debe haber un docente de cada centro que participa en la organización de la Semana Matemática. La creación de dicho foro tiene como objetivo crear una red que permita la comunicación, el intercambio de experiencias, materiales, dificultades, etc., en la programación y desarrollo de la Semana Matemática.

Figura 12. Concurso de fotografía matemática.

En dicho foro vamos subiendo las planificaciones de cada centro, con anterioridad a la celebración de la Semana Matemática, para que estas puedan ser consultadas por los demás y así ir enriqueciendo los contenidos de cada una.

También les proporcionamos direcciones *web* para que organicen otras actividades:

- Actividades interactivas sobre medida, fracciones y decimales
- Juegos educativos.
- Fotografía matemáticas.
- Usa el coco.
- www matemáticas.

3.2.3.4. Seguimiento

Durante la semana los asesores implicados en la actividad visitamos en horario de mañana los centros y compartimos con los docentes y con el alumnado las actividades que se están desarrollando. De esta manera comprobamos la implicación real de los docentes, la visibilidad de las actividades, el compromiso de los equipos directivos en el desarrollo de Semana Matemática, el grado de satisfacción del alumnado y de los docentes, etc.

3.2.3.5. Participación de la comunidad escolar

Figura 13. Semana Matemática por niveles.

Como se ha dicho con anterioridad, el ponente en su página *web* cuelga cada día un enigma con tres grados de dificultad. Se insta a los centros que den publicidad del enlace para que todo el que quiera pueda participar. Nos consta que es así, pero de momento no tenemos datos cuantitativos de dicha participación.

En muchos centros, las familias pueden entrar diariamente a visitar las exposiciones, los trabajos y las actividades que se están realizando. Así mismo, se les implica en la resolución de los acertijos diarios y a que, a través de

sus hijos e hijas, aporten más enigmas y problemas que pasarán a formar parte de las actividades.

En las visitas que realizamos a los centros y en la sesión de evaluación final, los docentes nos manifiestan que incluso el personal no docente (limpieza, administración, monitores de comedor, mantenimiento) está pendiente de los enigmas participando en la resolución de los mismos, y solicitan los resultados para comprobar si han acertado o no.

Figura 14. Juegos matemáticos de mesa.

En algún centro las familias pueden participar directamente en las actividades, por ejemplo, en la de «Los desafíos matemáticos». Se programa un horario diferente al del alumnado, para poder resolver todo el circuito de pruebas matemáticas.

3.2.4. Evaluación

En una fecha posterior a la finalización de la Semana Matemática tenemos una sesión conjunta de Educación Infantil y Educación Primaria con estos contenidos:

- **Grado de implicación y satisfacción del profesorado del centro.** Manifiestan que la implicación del profesorado, aunque ha ido aumentado en el transcurso de los años, es muy desigual de un centro a otro.

- **Grado de implicación y satisfacción del alumnado.** El alumnado está muy motivado para la realización de todas y cada una de las propuestas hechas, e incluso la semana posterior a la actividad demanda seguir realizando actividades similares.

- **Grado de implicación y satisfacción de las familias y de la comunidad educativa, en general.** La participación de la comunidad escolar (familias, personal no docente, otros), aunque desigual de un centro a otro, está motivada a la participación, tanto en la aportación de problemas y situaciones matemáticas como en la resolución, junto con sus hijos, de las actividades propuestas.

- **Presentación con las actividades desarrolladas.** Los centros aportan a esta sesión una pequeña presentación de las actividades realizadas y explican al resto de los compañeros y compañeras cómo ha se ha desarrollado la semana en su centro. Los demás docentes solicitan cuanta información estimen necesaria de las actividades expuestas.

Figura 15. Biografías de matemáticos/as famosos/as.

Figura 16. Planteamiento de enigmas matemáticos por niveles.

- **Propuestas de mejora para el próximo curso.** La evaluación que hacen los centros del desarrollo de la Semana Matemática, en general, es muy positiva. Aun así, es necesario mejorar algunos aspectos:

  – Integrar la planificación de la Semana Matemática como una actividad de centro y, por tanto, programada en el plan anual. Esto facilitará la organización de los tiempos y los espacios necesarios para la realización de las actividades programadas; contribuirá a un mayor compromiso por parte de los equipos directivos y fomentará una mayor participación de los docentes.

  – Contar con los materiales con más tiempo, y elaborar todo lo necesario (cartelería, fotocopias, etc.) antes del inicio de la Semana Matemática.

  – Realizar la sesión de evaluación más distanciada de la finalización de la Semana Matemática, para que a los centros les dé tiempo a reflexionar sobre el desarrollo y resultado de la misma.

4. Resultados y/o conclusiones

Consideramos que el trabajo desarrollado estos tres últimos cursos puede calificarse como satisfactorio. Pensamos que estamos avanzando por el camino adecuado y eso nos ayuda a superar las vicisitudes y dificultades que el desarrollo de nuestra labor conlleva.

Nuestra satisfacción viene reforzada porque podemos constatar que este modelo de formación está contribuyendo a elevar la calidad de los procesos desarrollados. Ya poseemos evidencias de los resultados obtenidos. Los centros implicados en las diferentes Semanas Matemáticas, las experiencias presentadas por los equipos docentes que han trabajando por proyectos, los trabajos desarrollados en el ámbito lingüístico,

las prácticas de indagación científica acontecidas en numerosos centros de nuestra zona, los primeros trabajos de calidad sobre la evaluación, los docentes implicados en el desarrollo de la planificación y en el desarrollo curricular de las competencias básicas… constituyen un interesantísimo bagaje.

Las propuestas matemáticas planteadas propician la motivación del alumnado hacia el conocimiento matemático como no lo consiguen las propuestas curriculares habituales. Solo por este hecho nos podemos sentir satisfechos de la organización de la Semana Matemática. Por tanto, invitamos a los docentes a que reflexionen sobre los porqués de la cuantitativa y cualitativa diferencia de motivación ante propuestas de actividades tan diferentes y si esto podría propiciar unos planteamientos distintos en el desarrollo de la competencia matemática a lo largo del curso.

Se hace necesario seguir potenciando la sistematización e integración de estas prácticas en los planes anuales de los centros, de forma que se avance en el afianzamiento de las mismas y que no constituyan meras anécdotas. Son los órganos colegiados de organización de los centros, impulsados por los equipos directivos, los que deberían programar desde el principio del curso estas actividades, animando a la participación de la comunidad escolar. Creemos que es función de los equipos directivos el propiciar esta organización, programando los tiempos y los espacios necesarios. Resulta imprescindible, por tanto, como para cualquier otra actividad que suponga la movilización de todos los recursos de los centros (humanos, materiales y temporales), la implicación en la organización de un grupo de docentes, para poder compartir las decisiones y repartir las responsabilidades.

Seguir con el modelo formativo iniciado, potenciando el trabajo con los equipos docentes para motivarlos y proporcionarles los recursos necesarios para la consecución de los objetivos propuestos.

Sin embargo, sabemos que queda lo más difícil. Ahora toca consolidar el trabajo realizado, seguir avanzando e indagando en busca de estrategias de mayor calidad e intentando aumentar el nivel de implicación del profesorado de Educación Infantil y Primaria, este último con mayor necesidad, en su propio desarrollo profesional.

Conclusiones

Este grupo era muy diverso y heterogéneo. Las comunicaciones se agruparon en tres bloques: ámbito científico, matemático y plurilingüismo.

Introduciendo a todas las intervenciones, se contó la experiencia de un grupo de trabajo del ámbito lingüístico, que lleva funcionando seis años y desarrolla un trabajo de intercambio de experiencias, investigación y coordinación de la formación. Y que desde el Ministerio proponíamos como modelo para extenderlo a otras áreas y organizar así **grupos colaborativos dentro de la red de formación de las distintas áreas.**

Este era el punto de partida, pero la heterogeneidad nos llevó por caminos y propuestas muy diversas, de las que en estas conclusiones queremos rescatar ideas claves que desde las distintas áreas, implícitas en la mayoría de las comunicaciones, definen un modelo de formación:

- **Colaborativo y compartido**: «la formación se construye trabajando juntos».
- **Grupal**, que implique al mayor número de profesorado de un centro.
- **Cercano**, de acompañamiento en los procesos educativos.
- A largo plazo, **que tenga continuidad** y que repercuta en el aula.
- Acompañado de **investigación, reflexión e innovación.**

Por otro lado, no se concibe una formación alejada de las **nuevas tecnologías de la información**, como espacios de formación.

Y por supuesto, inmersa en un proceso de **plurilingüismo** que nos acerque a otras culturas, recuperando los puntos que nos unen y que nos facilite el **movimiento** (programas europeos) como generador de conocimiento.

El grupo sintió una satisfacción al comprobar que se estaba trabajando en la dirección adecuada, a la vista de los resultados de las investigaciones que se expusieron en la conferencia de Paul Holdsworth.

Del grupo también surgieron demandas:

- Crear una **red de redes de formación del profesorado** que permita compartir las experiencias que se están llevando a cabo en las distintas Comunidades, unificar criterios y conceptos, repensar procesos de evaluación y, en definitiva, generar un aprendizaje entre iguales.
- Recuperar la formación de asesores y asesoras, que hemos perdido.
- Dar continuidad a encuentros de estas características.

Bibliografía

Aguado Odina, T.; Gil Jaurena, I.; y Mata Benito, P. (2008). El enfoque intercultural en la formación del profesorado. Dilemas y propuestas. *Revista Complutense de Educación*, 19, 2, 275-292.

Ainscow et al. (s. f.). *School Improvement in an Era of Change.* Paper presented at AERA.

Amín, A. (2009). Un proyecto bilingüe desde Infantil. *Cuadernos de Pedagogía,* 395, 59-61.

Binies Lanceta, P. (2008). *Conversaciones matemáticas con María Antonia Canals.* Barcelona: Graó.

Brusseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro, en Parra C. y Saiz I. (Comps.). *Didáctica de matemática.* Buenos Aires: Paidós Educador.

Camps, A. (Coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión.* Barcelona: Graó.

Camps, A. (Coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de las lenguas.* Barcelona: Graó.

Camps, A. y Milian, M. (2008). *Miradas y voces. Investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües.* Barcelona: Graó.

Cano, E. (2006). *Cómo mejorar las competencias de los docentes.* Barcelona: Graó.

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carrillo, M. y Hernán, F. (1991). *Recursos en el aula de Matemáticas.* Madrid: Síntesis.

Castedo, M. (2007). Notas sobre la didáctica de la lectura y la escritura en la formación continua de docentes. *Lectura y Vida*, 2.

Ceccarelli, L., Monari, M. T. y Ferretti, M. (1977). *Didáctica de la observación científica.* Barcelona: Fontanella.

Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2006). *Plan de Fomento del Plurilingüismo. Una política lingüística para la sociedad andaluza.* Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Dickson, L.; Brown, M. y Gibson, O. (1991). *El aprendizaje de las Matemáticas.* Madrid: Labor.

Dirección Provincial de Educación de Ceuta (2010). Convocatoria PALE, de 8 de marzo. Disponible en http://www.mec.es/dp/ceuta/Prog_Educativo/Formacion_profesorado/Ficheros/Conv_PALE_2010.pdf [último acceso: 8 de marzo de 2010].

Dubois, M. E. (1995). Lectura, escritura y formación docente. En *Lectura y Vida,* 2. Reeditado en 1999 en *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* Sevilla: MCEP.

Dubois, M. E. (1996). Actualización de docentes en el área de la lectura y la escritura. Reflexiones y proposiciones. En *Alfabetización por todos y para todos. 15.º Congreso Mundial de Alfabetización.* Buenos Aires, Aique.

Dubois, M. E. (2002). La lectura en la formación y actualización docente. Comentario sobre dos experiencias. *Lectura y Vida*, 3.

Dubois, M. E. (2006). Sobre lectura, escritura… y algo más. *Textos en Contexto*, 7.

Escobar Urmeneta, C. (2009). Cuando la lengua de la escuela es diferente a la lengua familiar. *Cuadernos de Pedagogía,* 395, 47-51.

Escudero, J. M. (1997). Los Centros de profesores y el asesoramiento pedagógico en nuestro contexto de política educativa. En *Conceptos de Educación,* 2, 41-54.

Espinet, M. (2009) ¿Dificultad u oportunidad? *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 70-72.

Espinosa, C. et al. (2006). Los maestros como artífices de su propio desarrollo profesional. Tres modelos centrados en la lectoescritura. *Lectura y Vida,* 2.

Farinelli, A. (1920). *Viajes por España y Portugal desde la Edad Media hasta el siglo XX. Divagaciones bibliográficas.* Madrid: Junta para la Ampliación de Estudios.

Ferry, G. (1997) *Pedagogía de la formación.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Fierro, C., Fortuol, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente*. México: Paidós.

Imbernón, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado.* Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (Coord.) (2005). *Vivencias de maestros y maestras.* Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2007). *10 Ideas Clave: La Formación Permanente del Profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Jiménez, M. y Bazoco, J. (2009). Ciencias en inglés, desde un enfoque inclusivo. *Cuadernos de Pedagogía,* 395, 70-72.

Jolibert, J. (2000). ¿Mejorar o transformar «de veras» la formación docente? Aspectos críticos y ejes clave. *Lectura y Vida*, 3.

Jordán, J. A.; Castellá, E. y Pinto, C. (2001). *La educación intercultural, una respuesta a tiempo.* Barcelona: UOC.

Kenner, C. (2004). *Becoming Biliterate: oung Children Learning Different Writing Systems. Stoke-on-Trent.* Trentham Books.

Killion, J. y Harrison, C. (1997). The multiple roles of staff developers. *Journal of staff developers*, 18, 33-44.

Kolyva, K. y Angelescu, D. (Coord.) (2004). *Proyecto LINGO: Cincuenta formas de motivar a los estudiantes de idiomas.* Dirección General de Educación y Cultura de la Comisión Europea. Disponible en http://www.eurointeractions.com/projectlingo.htm [úlitmo acceso: 4 de marzo de 2010]

Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2005). *Multilingüismo y multiculturalismo en la escuela.* Barcelona: Horsori.

Lerner, D. (1994). Capacitación en servicio y cambio en la propuesta didáctica vigente. *Lectura y vida*, 3, 33-54.

Lorenzo, F. (2006). *Motivación y segundas lenguas.* Madrid: Arco Libros.

Martín Rojo, L. (Dir.) (2003). *¿Asimilar o integrar? Dilema ante el multilingüismo en las aulas.* Madrid: CIDE. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Martínez Mendoza, Franklin (2004). *Primera infancia, bilingüismo y educación infantil.* Laguna de Duero (Valladolid): Editorial de la Infancia.

Mendoza Fillola, A. (2007). *Materiales literarios en el aprendizaje de lengua extranjera.* Barcelona: Horsori.

Mercado, R. (Coord.) (1988). *Formación de maestros y práctica docente.* México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Monereo, C. (Coord.) (1994). *Formación del profesorado y aplicación en la escuela.* Barcelona: Graó.

Monereo, C. y Pozo, J. I. (Coords.) (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen.* Barcelona: Graó.

Moreno García, C. (2004). *La enseñanza del español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua.* Madrid: Catarata.

Moyano Conde, A., Muñoz de la Calle, A. y Pérez Esteve, P. (Coord.) (1996). *Enseñar y aprender una lengua extranjera en el segundo ciclo de la Educación Infantil.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Mur López, O. (1998). *Cómo introducir el inglés en Educación Infantil.* Madrid: Escuela Española.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATIC (2003). *Estándares Curriculares y de Evaluación.* Traducción de la SAEM THALES.

Nemirovsky, M. (1990). *Priorizar: un problema en la capacitación de maestros.* Ponencia presentada en el Simposio Nacional sobre Procesos de Adquisición de la lengua escrita y de la matemática. Aguas Calientes, México.

Nemirovsky, M. y Fuenlabrada, I. (Coords.) (1988). *Formación de maestros e innovación didáctica.* México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Nieto, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo.* Barcelona: Octaedro.

Nussbaum, L. (2009). Integrar lengua y contenido con los andamios necesarios. *Cuadernos de Pedagogía,* 395, 56-58.

Oviedo, S. E. (2002). La capacitación docente en servicio: eje de la dinámica institucional. *Lectura y Vida,* 1.

Pallarés, O. y Petit, C. (2009). Un centro y un plan que van de la mano. *Cuadernos de Pedagogía,* 395, 66-69.

Pavón Vázquez, V. (2007). La implantación de la educación plurilingüe en Andalucía: hacia una nueva propuesta metodológica. *Perspectiva CEP,* 13, 45-60. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/IEFP/Publicaciones/PERSPECTIVA_CEP/1209368618879_04_opinion_implant.pdf.

Perales Ponce, R. C. (Coord.) (2006). *La significación de la práctica educativa.* México, Paidós.

Pérez Cabello, A. M. (2009). *La didáctica del cuento en lengua inglesa: aplicaciones teórico-prácticas.* Barcelona: Horsori.

Pérez Esteve, P. y Roig Estruch, V. (2004). *Enseñar y aprender inglés en Educación Infantil y Primaria.* Barcelona: Horsori.

Pérez Esteve, P. y Zayas, F. (2007). *Competencia en comunicación lingüística.* Madrid: Alianza Editorial.

Pérez Rivera, J. M. y Serráis Benavente, F. (Coord.) (2005). *Discover and enjoy the European cultural and natural Heritage. Practical Handbook.* España: Education and Culture, Socrates y Heritage and Adults.

Pérez Vidal, C. (2009). Ciudadanía Europea. *Cuadernos de Pedagogía*, 395, 52-55.

Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar.* Barcelona: Graó.

Perrenoud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Graó.

Pozo, I. et al. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.

Quiroz, R. (Coord.) (1988). *Formación de maestros e investigación educativa*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Remedi, E. et al. (1989a). *Maestros, entrevistas e identidad*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Remedi, E. et al. (1989b). *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. México: DIE-CINVESTAV-IPN.

Rico Romero, L. (2008). *Competencia matemática desde una perspectiva curricular*. Madrid: Alianza Editorial.

Rosemblatt, L. M. (2002). *La literatura como exploración*. México: Fondo de Cultura Económica (primera edición en inglés: 1938).

Sánchez López, M.ª P. y Rodríguez de Tembleque, R. (1997). *El bilingüismo. Bases para la intervención psicológica*. Madrid: Síntesis Psicología.

Saxl et al. (1988). What skills do educational. *Currículum Inquiry* 18 (2), 157-193.

Segarra Neira, L. (2003). *Problemates: colección de problemas matemáticos para todas las edades*. Barcelona: Graó.

Senge, P. (1992). *La Quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Edit. Granica.

Suárez, C. (2010). Aprendizaje cooperativo e interacción asíncrona textual en contextos educativos virtuales. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 36, 53-67.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid, Narcea.

Tolchinsky, L. et al. (2002). *Procesos de aprendizaje y formación docente*. Barcelona, Octaedro.

Trujillo Sáez, F. (2006). *Cultura, comunicación y lenguaje. Reflexiones para la enseñanza de la lengua en contextos multiculturales*. Granada: Octaedro.

Vaillant, D. y Marcelo, C. (2001). *Las tareas del formador*. Edit. Aljibe.

VV. AA. (2009). La formación del profesorado de Matemáticas. *Revista Uno*, 51

VV AA. (1987). *Simposio de Kuwait. Las matemáticas en Primaria y Secundaria en la década de los 90.* Mestral libros.

VV. AA. (1987). *Simposio de Valencia. Aportaciones al debate sobre las matemáticas en los 90.* Mestral libros.

VV. AA. (1997). Enseñar y aprender en la escuela. Ecos de un debate constructivista. *Infancia y aprendizaje*, 79, 47-88.

Zabalza, M. A. (2004). *Diarios de clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional.* Madrid, Narcea.

Trabajando por la inclusión y la atención a la diversidad

Índice

El paradigma dialógico en la formación permanente del profesorado: las tertulias pedagógicas como estrategia de formación continua 8
Miguel Loza Aguirre

La formación en centros desde la interdisciplinariedad. Una propuesta para la diversidad 9
Mª del Mar Medina Reyes

Red de centros de mejora del éxito y de la convivencia escolar 10
Mª Mar Cano Calonge
Virginia López Belinchón
Víctor Molina García
Félix Rozalén Culebras

Inclusión, competencia docente 11
Mª del Carmen Arias Sánchez

La asesoría de orientación y atención a la diversidad en un CEP 12
Jesús Rodríguez de Guzmán Romero del Hombrebueno

Una estrategia compartida: coherencia en el proyecto educativo 13
Carmen Teresa Batista Melo
Inmaculada Bueno García

La formación y el asesoramiento en un contexto complejo. La inclusión como factor de mejora del éxito escolar 14
Dionisia López-Cano Navarro
Valentín Triviño Gálvez

Asesoramiento en competencias básicas desde la pedagogía de la inclusión 15
Mª Luisa de Haro Carreño
Gabriela Moral Torralbo

La orientación educativa en red 16
Pilar de la Encina Buenache
Juan de Vicente Abad

Conclusiones 17

Bibliografía 18

El paradigma dialógico en la formación permanente del profesorado: las tertulias pedagógicas como estrategia de formación continua

Miguel Loza Aguirre

Resumen:

La comunicación presenta la aplicación de la lectura dialógica como estrategia metodológica que, basada en el aprendizaje dialógico, apoya la reflexión crítica, la construcción de conocimiento y la transformación del centro educativo, tanto en procesos de formación continua del profesorado como de formación del alumnado, de familiares y de la comunidad.

Los objetivos son conocer el paradigma dialógico y sus aportaciones a la formación permanente, profundizar en la lectura dialógica y en su aplicación en este campo, dar el marco básico para trasladar esta estrategia metodológica al quehacer profesional, y comprender la interrelación entre resultados académicos y formación permanente de toda la comunidad.

La evaluación realizada de esta estrategia metodológica indica que aporta, tanto a la construcción del conocimiento del profesorado como a la reflexión sobre su práctica y al trabajo en equipo, elementos valiosos para la transformación colectiva de la misma, en aras a un centro educativo donde impere la equidad y la eficiencia. La conclusión general remarcaría que es necesario desarrollar la perspectiva dialógica en el campo de la formación permanente del profesorado, ya que es mediante estrategias metodológicas asentadas en el diálogo como realmente podemos teorizar sobre nuestras prácticas educativas y hacer realidad el ansiado diálogo permanente entre teoría y práctica.

Palabras clave:

formación permanente del profesorado, métodos de enseñanza, aprendizaje dialógico, lectura dialógica, formación de la comunidad.

1. Introducción

En la mayoría de las ocasiones, la formación permanente del profesorado ha estado más preocupada por los contenidos a transmitir, es decir, por los conocimientos o competencias que ha de adquirir el profesorado tras el periodo de formación, que por la metodología a emplear en las acciones de formación, siendo esta bastante repetitiva y jerárquica, no llegando a alcanzar una sistematización clara.

Además, nos encontramos con una cuestión llamativa, ya que en muchas ocasiones, mientras la formación del profesorado se dirigía a explicar metodologías de cara a su utilización en las aulas, considerando estas como las más adecuadas para determinadas situaciones, esa formación solía utilizar metodologías alejadas de la explicada en las sesiones de formación.

Por otra parte, mientras se hablaba de los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado, en muy pocas ocasiones se tenía en cuenta dichos procesos en el profesorado, no teniendo en cuenta que el aprendizaje de las personas adultas tiene un carácter específico por una serie de factores, entre los que se puede destacar, como ejemplo, que la inteligencia adulta tiene una caracterización propia distinta a la del alumnado.

Es por ello por lo que este artículo pretende reflexionar sobre dichos aspectos, a la vez que proporciona un paradigma en el que basar las intervenciones en el campo de la formación permanente del profesorado, su fundamentación y las aplicaciones que en la actualidad se están haciendo desde esta perspectiva.

2. Formación permanente del profesorado: variables

Dentro de las coordenadas que estamos considerando, la formación permanente del profesorado (a partir de aquí, FPP) ha de tener en cuenta tres variables: la sociedad en la que vivimos, la finalidad que ha de perseguir la institución educativa y el paradigma o la concepción del aprendizaje a la que se adhiere.

2.1. La sociedad en la que vivimos: de la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento. Las sociedades dialógicas: indicadores.

Figura 1. De la sociedad industrial a la sociedad de la información y del conocimiento. Las sociedades dialógicas.

Las sociedades, como se puede apreciar en la imagen, cambian. De la sociedad industrial hemos pasado a la sociedad de la información y del conocimiento que es en la que vivimos en la actualidad. Ahora bien, esta sociedad, entre otras cuestiones, se caracteriza frente a las anteriores por ser dialógica, es decir, por la necesidad de dialogar para alcanzar acuerdos para no abocar en conflictos de distinto calado. Veamos algunos indicadores que así nos lo muestran.

- **La familia.** Uno muy significativo es la familia. En ella observamos varias transformaciones; la primera es la desaparición de la familia patriarcal como modelo familiar por excelencia, con la aparición de familias monoparentales y de familias integradas por parejas del mismo sexo. Pero no es solo eso, quizás lo más importante sea la desaparición, en algunos casos traumática, de la indiscutible autoridad paterna, cuyo campo de actuación alcanzaba tanto a la mujer como a la prole. Hoy en día y cada vez más, la vida cotidiana de muchas parejas se sustenta en el diálogo y en la negociación sobre el reparto de las distintas tareas y responsabilidades familiares, aspecto este que alcanza a las relaciones con las hijas e hijos, en donde también el diálogo y la negociación van sustituyendo a la imposición. Es más, podemos confirmar esta realidad viendo las trágicas resistencias que ponen algunos hombres ante una realidad que les supera. La eclosión en la prensa y el aumento de los acosos, los malos tratos y los asesinatos no son, desgraciadamente, otra cosa que reacciones de impotencia ante una pérdida de un poder que parece tener su fundamento en algún mandato divino. La violencia no es más que la negación del diálogo y el miedo a la libertad que se concreta en la deshumanización del otro, al que se le convierte en objeto al que poder agredir sin que tiemblen lo que el agresor pudiera entender como principios éticos y morales.

- **El movimiento feminista.** También el feminismo como movimiento social emancipador está tomando este rumbo. Frente al feminismo de la igualdad y de la diferencia aparece el feminismo dialógico como superador de ambas corrientes. Las mujeres y «las otras mujeres», en especial las que no tuvieron voz en el movimiento feminista, reclaman su participación en igualdad en la construcción de una sociedad en la que no exista discriminación por razones de género, de tal forma que el movimiento feminista no sea un asunto de las mujeres mejor preparadas académicamente, sino que sea una cuestión de todas las mujeres sin excepción alguna. Y aquí también podemos observar resistencias de algunas mujeres que desde un púlpito académico imaginario se sienten salvadoras de «las otras».

- **La educación.** Otro escenario en el que se manifiesta esta dialogicidad es el educativo. Aquí también ha habido una pérdida de poder de la educadora y del educador. Cada día más, los centros educativos se convierten en espacios de diálogo y de negociación. Y este cambio cada vez más acentuado se puede constatar, como en el caso anterior, en las resistencias y en la desorientación de las y los formadores ante este nuevo fenómeno. Para poner remedio y coto a este y a otros problemas se hacen reformas y contrarreformas. Así, cada día se busca con mayor ahínco reforzar el poder del profesorado para dar respuesta a las reivindicaciones de ese colectivo temeroso de verse desposeído de una autoridad sagrada, a cuya falta achacan en gran medida los fracasos educativos del alumnado.

- **Modernidad y pérdida de sentido.** La modernidad nos lleva a enfrentarnos a nuestra propia existencia privados de las verdades que en otro tiempo nos daban seguridad y sentido. Cuando se produce la colonización del mundo de la vida por el sistema, se produce indefectiblemente una pérdida de sentido en las esferas individual y social de nuestras vidas. Nos sentimos como si un alguien al que no logramos identificar manejara los hilos de nuestra existencia, de la que dejaríamos de ser sujetos activos de su construcción para pasar a ser meros títeres, simples objetos. Ante todo esto, en un principio pensamos que negar el sistema puede ser la solución, pero tras las primeros efluvios seudotransformadores nos damos cuenta de que su desaparición nos llevaría a la situación de partida. No teniendo, consiguientemente, más remedio que establecer cauces entre sistema y mundo de vida, sin negar ninguno, cauces que han de basarse en la acción comunicativa como elemento que al mismo tiempo que restituye el mundo de la vida se convierte en fórmula para transformar unos sistemas deshumanizados. De esta forma, la dialogicidad se convierte en un factor fundamental para la supervivencia de la persona y de la sociedad como sujetos activos de su propia existencia dentro de coordenadas humanizadoras. Desgraciada o afortunadamente, los individuos y las sociedades nos

encontramos ante esta encrucijada de la que so aquellas sociedades que sean dialógicas. De lo contrario, la falta de sentido irá creando una anomia que acabará en un «mundo feliz» a lo Aldous Huxley.

2.2. La finalidad de la institución educativa: eficiencia y equidad

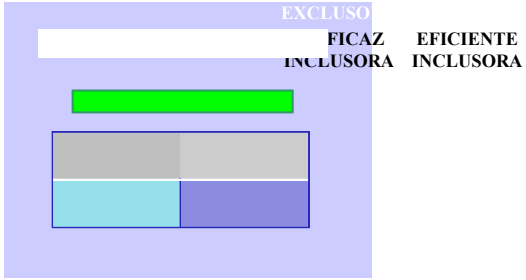


Figura 2. Eficiencia y equidad en la escuela.

La Unión Europea está reclamando a todos sus Estados miembros una institución educativa que sea a la vez eficiente y equitativa, es decir, que todo el alumnado alcance resultados óptimos y que, a la vez, no discrimine a ninguno de sus alumnos. Así, la escuela eficiente y equitativa va a ser un elemento clave a la hora de evaluar los diferentes sistemas educativos de los Estados miembros.

Se rechaza, por tanto, aquella institución educativa que no reúna ninguna de las dos exigencias, es decir, la que sea ineficaz y exclusora. También se rechaza, como indicador de calidad, la escuela elitista, aquella caracterizada por los altos resultados y por la selección/exclusión del alumnado. Fue la «educación para la excelencia» propugnada por Ronald Reagan. Asimismo, se desestima la institución caracterizada por su

ineficacia, aunque sea inclusora. Se rechazan las escuelas caracterizadas por el «currículum de la felicidad», aquellas donde todo el alumnado es incluido y en las que a dicho alumnado, en vez de a conseguir los objetivos curriculares, se le instruye fundamentalmente en la convivencia a través de actividades de entretenimiento para que sea un ciudadano o una ciudadana dócil.

2.3. La concepción del aprendizaje

La última de las variables aquí analizada son las concepciones sobre la realidad social y sus enfoques del aprendizaje, tal como aparece en la tabla 1.

Sociedad	Sociedad industrial	Sociedad industrial	Sociedad de la información o del conocimiento
Concepción	**Objetivista**	**Constructivista**	**Comunicativa**
Perspectiva sociológica	Perspectiva estructuralista/ sistémica	Perspectiva subjetivista	Perspectiva dual (comunicativa)
Bases	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
Ejemplo	El lápiz es un lápiz independientemente de cómo lo vemos o lo usemos las personas	El lápiz es un lápiz porque lo vemos como un objeto adecuado para escribir o dibujar	El lápiz es un lápiz porque nos ponemos de acuerdo en utilizarlo para escribir o dibujar
Aprendizaje	ENSEÑANZA TRADICIONAL Se aprende a través del mensaje que emite el profesorado	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO Se aprende a través de la relación de los nuevos conocimientos con los conocimientos previos disponibles en la estructura cognitiva	APRENDIZAJE DIALÓGICO Se aprende a través de las interacciones entre iguales, profesorado, familiares, amistades… , que produce el diálogo igualitario

Elemento clave del aprendizaje	El profesorado	El alumnado	Todas las personas de la comunidad con las que el alumnado se relaciona
Formación	Del profesorado en los contenidos a transmitir y las metodologías para hacerlo	Del profesorado en conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Del profesorado, familiares y comunidad en conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados
Enfoque disciplinar	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica
Consecuencias	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce las desigualdades	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, aumenta las desigualdades	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria

Tabla 1. Concepciones sobre la realidad social y sus enfoques del aprendizaje (Aubert et al., 2008: 89-90).

En este artículo se asume, tal y como aparece en su título, el paradigma dialógico de la concepción comunicativa como superador e integrador de los anteriores y que, además, responde de la mejor manera posible a los retos de la sociedad de la información y del conocimiento, consiguiendo una institución educativa con un currículum de máximos para todo el alumnado, es decir, una escuela eficaz y equitativa.

Esta concepción afecta tanto al alumnado como al profesorado con lo que, consecuentemente, habrá de tenerse en cuenta a la hora de establecer, entre otras cosas, las formas de hacer tanto en la formación del alumnado como del profesorado. En este caso nos centraremos en lo que hace referencia a la formación del profesorado, aunque también tocaremos aspectos que atañen al alumnado, a los familiares y a los agentes sociales, que son los elementos que, junto al profesorado, componen la comunidad. Y esto porque una de las primeras conclusiones a extraer de la concepción asumida es que la FPP no es ajena a la de la comunidad.

Es decir, que la idea expresada por la LOGSE, y que sigue vigente, de que hay una cuestión que es de la comunidad, el proyecto educativo de centro, y otra de carácter técnico, el proyecto curricular, que es del ámbito exclusivo del profesorado, queda obsoleto desde esta perspectiva y a la luz de los primeros resultados de INCLUD-ED[1], la mayor investigación que está realizando la Unión Europea en la actualidad y cuya finalidad es la de conocer las características de las instituciones y sistemas educativos de la Unión que sean eficientes y equitativos, a fin de sistematizarlas para convertirlas en orientaciones básicas para las políticas educativas de los diferentes países miembros.

Figura 3. Sesión de formación sobre las tertulias literarias dialógicas en un centro de Primaria en la que participan profesorado, familiares, alumnado y agentes sociales.

1. Proyecto INCLUD-ED. http://www.ub.es/includ-ed/es/about.htm.

3. Consecuencias: la formación del profesorado y/con la comunidad

Dos son las consecuencias que destacarían en lo que hace referencia al campo que estamos tratando. Por una parte, que la formación se ha de dirigir a toda la comunidad desde un enfoque dialógico y, por otra, que el profesorado se ha de formar dialógicamente.

3.1. La formación se ha de dirigir a toda la comunidad desde un enfoque dialógico

Todas las acciones formativas dirigidas a la comunidad, de la que forma parte el profesorado, han de basarse en el aprendizaje dialógico, que viene caracterizado por:

El aprendizaje depende principalmente de las interacciones con todas las demás personas: compañeros y compañeras, profesorado, familiares, amistades, agentes sociales.

Los cambios de las interacciones pueden posibilitar aceleraciones de aprendizajes y de las motivaciones para obtenerlos.

En lugar de la adaptación al entorno se plantea la necesidad de transformación del mismo, con la participación de los agentes implicados.

3.2. El profesorado se ha de formar dialógicamente

En el caso de intervenciones que tengan como principal destinatario al profesorado, y que han de estar abiertas al resto de la comunidad, dichas intervenciones han de hacerse teniendo en cuenta los principios del aprendizaje dialógico. Es decir, la formación se ha de caracterizar por:

- el diálogo igualitario frente al jerárquico, por la fuerza de los argumentos y no por los argumentos de la fuerza;
- la inteligencia cultural que entiende que todas las personas somos capaces de lenguaje y acción, desterrando las «teorías del déficit»;
- la transformación frente a la adaptación;
- la dimensión instrumental de la educación, abandonando el «currículum de la felicidad»;
- la creación de sentido individual y colectivo, acercando y relacionando sistema y mundo de vida;
- la solidaridad frente a la asistencia y el «sálvese quien pueda» que, dicho sea de paso, lo suelen proponer los que ya están salvados, y
- la igualdad de las diferencias, no por la igualdad sin la diferencia ni por la diferencia sin igualdad.

Principios del aprendizaje dialógico
Diálogo igualitario
Inteligencia cultural
Transformación
Dimensión instrumental
Creación de sentido
Solidaridad
Igualdad de las diferencias

Figura 4. Principios del aprendizaje dialógico.

4. Estrategias del aprendizaje dialógico en la formación permanente del profesorado. La lectura dialógica

La estrategia de la que tratamos en este trabajo es la de la lectura dialógica que, hasta el momento de aplicarla a la FPP, se ha venido aplicando como estrategia en la consecución, tanto en niños y niñas, jóvenes y personas adultas, de distintos aprendizajes en diferentes ámbitos y materias, así como en la animación a la lectura a través de las «tertulias literarias dialógicas o de clásicos universales». La lectura dialógica toma su definición de estas tertulias, siendo considerada como el proceso de leer y crear sentido desde un texto en el cual los lectores y las lectoras fomentan su compresión, profundizan en sus interpretaciones literarias y reflexionan críticamente sobre la vida y la sociedad a través del diálogo igualitario con otros lectores. De esta manera se generan posibilidades de transformación personal y social. Este tipo de actividad aporta un nuevo sentido al proceso educativo y cultural de leer.

Esta estrategia está siendo aplicada en dos campos: las tertulias pedagógicas y en cursos de FPP.

4.1. Las tertulias pedagógicas

Las tertulias pedagógicas consisten en la lectura dialógica de textos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y de otros campos del conocimiento, avalados por la comunidad científica internacional. Estas tertulias están abiertas a la comunidad y en ellas participan familiares y agentes sociales e institucionales.

Figura 5. Tertulia pedagógica.

Figura 6. Concepciones sobre la comprensión lectora.

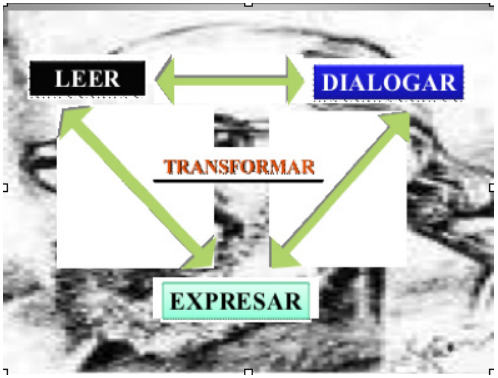


Figura 7. Bases de la lectura dialógica.

Las bases en que se fundamenta esta estrategia son las siguientes:

- El significado se crea a partir de las interacciones de diferentes personas con un texto.
- Leer, dialogar y expresar son pilares de la construcción individual y colectiva del conocimiento y de la transformación frente a la adaptación.

Figura 8. La tertulia: un encuentro humanizante.

- La tertulia es un encuentro humanizante que facilita la construcción del conocimiento entre personas. Compartir significados entre distintas personas hace que el afecto sustituya a la disciplina académica como mediadora del aprendizaje, transformando así el acto de enseñanza-aprendizaje en un **acto de vida.**

Figura 9. El diálogo igualitario y la escucha.

- Entre los distintos principios del aprendizaje dialógico, en la tertulia pedagógica destaca el del diálogo igualitario resaltando la importancia de la escucha.

Escuchar para reafirmar una verdad que solo se mira a sí misma y que espera la palabra del otro únicamente para enaltecer la propia es la antítesis del diálogo y suele esconder intenciones de poder y de control de los sentidos puestos en juego. Se trata de un simulacro de escucha, una actuación para mantener las formas. Por el contrario, la democracia de la palabra compartida implica el encuentro intersubjetivo de voluntades que aceptan al otro en su diferencia y están dispuestos a enriquecer su vida, su lectura y su visión de mundo con esa diferencia, aunque no coincida con ella[2].

2. Bajour, C. (2009). Oír entre líneas: el valor de la escucha en las prácticas de lectura. *Imaginaria*, 253 (En: http://www.imaginaria.com.ar/?tag=n-253).

El mecanismo interno de funcionamiento que se sigue en este tipo de tertulias es el de la lectura de un texto en el que cada persona va apuntando los párrafos que han sido especialmente significativos para ella, indicando la reflexión a la que le han conducido, los interrogantes que le han suscitado, la extrañeza, los dilemas que le han planteado… No se discuten las ideas sino que se comparten, y el objeto de reflexión y pensamiento es cada párrafo relatado. A partir del diálogo que fluye en torno a los párrafos vamos construyendo conocimiento educativo y sacando consecuencias para la acción educativa práctica. Por tanto, es un diálogo que resulta útil desde el momento que incorpora la dimensión instrumental. El proceso que se genera, además, permite acceder no solo a una profundización sobre un objeto de estudio, sino también a un análisis sobre la propia experiencia, que todos los presentes vivimos, de estar sumergidos en un proceso pensado desde la dialogicidad (Alonso, Arandia, Loza, 2008: 73).

4.2. La lectura dialógica en cursos de formación permanente del profesorado. La construcción del conocimiento: el profesorado sujeto y no objeto de su formación

Como ya se indicó al principio de este artículo, hasta la fecha, en la formación permanente del profesorado ha primado una concepción transmisora y jerárquica del conocimiento. En esta perspectiva educativa, la persona experta transmite su conocimiento y acepta preguntas y cuestiones sobre el mismo que, en la mayoría de los casos, no se pone en entredicho, siempre en función del estatus que se posee. Cuando en dicha formación se abandona esta concepción y se centra en el planteamiento dialógico, a través de la lectura dialógica, el conocimiento se llega a construir a través del diálogo igualitario y de las interacciones que se producen entre los miembros de un grupo que comparten la finalidad de acciones formativas encaminadas a la mejora de las respuestas educativas a través de la formación continua del profesorado. De esta forma, el profesorado deja de ser objeto de formación para convertirse en sujeto de la misma, con lo que se garantiza en un alto grado, entre otras cosas, que el conocimiento construido individual y colectivamente sea llevado a la práctica educativa.

El camino hacia esta estrategia comenzó hace algunos años en un curso de formación con un grupo de profesoras de alfabetización de la Fundación Centro de Promoción de la Mujer de Bizkaia (Alonso et al., 2008).

En este caso la lectura se realizó sobre dos textos: *Compartiendo Palabras* (Flecha, 1997) y *La perla* (Steinbeck, 1982). El primero se utilizó para reflexionar sobre el aprendizaje dialógico en la educación de personas adultas y el segundo para aprender a utilizar las tertulias literarias dialógicas como una estrategia para la alfabetización de personas adultas.

Esta primera experiencia, que partía de los presupuestos aquí expuestos y que después se ha venido repitiendo, vino a corroborar la potencia de la concepción comunicativa en la formación continua del profesorado. De entre las diferentes constataciones, destaca la que hace referencia al cambio de papel de la persona que se responsabiliza de dicha formación, porque a partir de estas lecturas, hechas dialógicamente, las estrategias, los materiales y las indicaciones de la persona experta que conduce la formación quedan contextualizadas

para cada una de las profesoras y profesores que participan en la formación, cuestión que no suele suceder en otras intervenciones en las que es el profesorado el que ha de descontextualizar lo expuesto por la persona experta para luego recontextualizarla para su contexto de trabajo y así, en su caso, poder llevarla a la práctica, lo que dificulta en gran medida su puesta en acción y aumenta la distancia entre teoría y práctica.

> La dinámica dialógica impulsada mediante la tertulia permite a las personas que participan en ella poder hablar, a partir de su experiencia, de los problemas y de las dificultades reales que encuentran en su práctica educativa. Con otro tipo de metodologías, el responsable de la acción formativa parte de unos supuestos generales que entroncan con su reflexión teórica y con su campo experiencial. En ocasiones, ese marco de referencia que tiene no responde a una lectura de la realidad de la práctica educativa. Cuando esto ocurre, el participante ha de hacer un esfuerzo de extrapolación y aplicación a su realidad cotidiana, reduciéndose significativamente el sentido de la formación y de la dinámica de construcción del conocimiento práctico.
>
> Por el contrario, el diálogo, aunque supone un riesgo para la persona responsable de la formación, ya que no tiene la seguridad que produce contar con una reflexión estructurada a transmitir, facilita una construcción personal y colectiva de conocimiento que, en este caso, sí tiene significatividad y es funcional para la práctica educativa. Es más, en la interacción dialógica, a través de experiencias llevadas a cabo y expresadas por todas las personas participantes y no exclusivamente por la o el formador, también se producen respuestas, con lo que nos encontramos ante un aprendizaje entre iguales que es importante incorporar en la formación continua de los y las profesionales (Alonso et al., 2008: 73-74).

5. Aplicaciones y experiencias

La aplicación del paradigma dialógico ha dado lugar a diferentes experiencias en determinados campos de la formación del profesorado y de otros integrantes de la comunidad. Las que aquí aparecen citadas lo hacen en calidad de ejemplo, no agotando otras aplicaciones y experiencias cuya referencia haría demasiado prolijo el artículo.

5.1. En la formación inicial y permanente del profesorado

- *Formación inicial del profesorado.* En la Universidad del País Vasco, campus de Bizkaia, y en Educación Social, es una estrategia que se viene utilizando hace varios cursos.

- *Cursos de formación permanente del profesorado.* Ya citado anteriormente: el impartido a profesoras de alfabetización de personas adultas del Centro de Promoción de la Mujer de Bizkaia. Después de este se han desarrollado bastantes más siguiendo esta línea, siendo en la actualidad una metodología con una gran proyección.

- *Tertulias pedagógicas: en comunidades de aprendizaje, grupos de trabajo y en otros centros.* Las tertulias pedagógicas se han hecho habituales en distintos centros educativos, en especial en aquellos que están dentro de comunidades de aprendizaje. También se aplica esta estrategia a distintos grupos de trabajo compuestos por profesionales de la educación con diferentes cometidos.

- *Tertulias literarias dialógicas.* Hasta hace poco, los equipos docentes hacían fundamentalmente tertulias pedagógicas, sin embargo, estos equipos valoraron muy positivamente el realizar tertulias literarias dialógicas a fin de que las personas que los componen pudiesen hablar también desde las emociones, desde los sentimientos, desde otra dimensión que la técnica. Estas tertulias se llevan a cabo en centros de Primaria, Secundaria y educación de personas adultas.

5.2. En la formación conjunta del profesorado, familiares y agentes sociales

Figura 11. Tertulia pedagógica.

- *Tertulias pedagógicas abiertas a la comunidad.* Las tertulias pedagógicas se han de abrir a la comunidad. En la actualidad se cuenta con varias tertulias de este tipo en las que participan familiares y agentes sociales. En este caso es fundamental que, entre otras cosas, prime el diálogo igualitario y que el profesorado haya superado la idea de ser poseedor de un campo de conocimiento exclusivo de su profesión.

- *Formación de familiares con profesorado «camuflado». Los profesores y profesoras también somos padres y madres.* El referente de este caso tuvo lugar en el CEIP Pedro M.ª de Otaño de Zizurkil (Guipúzcoa). En este caso la sesión estaba destinada a los familiares y versaba sobre la comunicación entre padres, madres, hijos e hijas. La sesión, basada en la lectura dialógica de un texto, y abierta, como en otras ocasiones, a la comunidad, se desarrolló con notable participación de las personas presentes y fue valorada muy positivamente por ellas. Lo más significativo fue que, *a posteriori*, se supo que,

además de profesorado, había asistido a la sesión otro profesorado que no era del centro y que podía o no tener hijos e hijas matriculados en dicho centro. De ahí el apelativo cariñoso de profesorado «camuflado». Con ello se constató una vez más que la formación conjunta de la comunidad tiene más nexos que el escolar y que de ella podemos salir todos más formados en distintos campos.

- *Tertulias literarias dialógicas para toda la comunidad.* Es frecuente realizar tertulias literarias dialógicas en distintos centros de Primaria, como de Secundaria y de educación de personas adultas que están abiertas a toda la comunidad.

5.3. Las tertulias literarias dialógicas como estrategia para la animación a la lectura

- *Tertulias en centros de educación de personas adultas.* Las tertulias literarias dialógicas o de clásicos universales nacieron en un centro de educación de personas adultas, el de la Verneda-Sant Martí en Barcelona, como una forma de leer que acababa con teorías del déficit que pregonaban el elitismo literario afirmando que para leer determinada literatura había que tener una serie de conocimientos académicos. De ahí se han ido extendiendo a otros muchos centros de educación de personas adultas, estando hoy en día presentes en el ámbito internacional. También hay que significar que estas tertulias se utilizan como una estrategia muy importante en la alfabetización de personas adultas.

Figura 12. Tertulia literaria dialógica para la animación a la lectura.

- *Tertulias en Educación Infantil, Primaria y Secundaria.* Una vez constatada su validez en la educación de personas adultas, se pusieron en marcha en los centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria. En ellos se realizan dentro del horario escolar y están abiertas a la participación de familiares y otras personas de la comunidad que entran a las aulas en las que se realizan.

- *Tertulias en diferentes entidades: centros penitenciarios, asociaciones de vecinos, parroquias, ONGs, asociaciones de inmigrantes, etc.* En este apartado quisiera destacar la tertulia de la prisión de Nanclares de la Oca (Álava). Tertulia que lleva funcionando ininterrumpidamente desde el año 2000 y en la que durante diez años me he formado en muchos aspectos de mi vida personal y profesional.

5.4. La lectura dialógica como estrategia de enseñanza-aprendizaje de distintas materias

La lectura dialógica se emplea en los distintos centros y niveles educativos como estrategia de enseñanza-aprendizaje de distintas materias. En principio, y como se ha señalado, se utilizó para el aprendizaje de la lectoescritura. Posteriormente, se ha ampliado su uso a los distintos niveles educativos, destacando, como pionera en la Comunidad Autónoma del País Vasco, la aplicación hecha en el IES Carranza (Vizcaya) en el área de Ciencias Naturales.

5.5. Las tertulias literarias dialógicas como instrumento para otros programas

- *Programa de socialización preventiva de la violencia de género y programa de educación para la convivencia desde un enfoque comunitario.*

Para finalizar, significar que las tertulias también se utilizan como instrumento de análisis de la realidad y de búsqueda de consenso en programas como el de la socialización preventiva de la violencia de género (Gómez, 2004) y el de educación para la convivencia desde un enfoque comunitario (Flecha et al., 2007).

La formación en centros desde la interdisciplinariedad. Una propuesta para la diversidad

María del Mar Medina Reyes

Resumen:

La formación permanente del profesorado puede surgir a partir de distintas vías y abordarse igualmente desde distintas modalidades formativas: autoformación, formación semipresencial, teleformación, creación de redes, etc. Todas ellas pueden formar parte de un itinerario formativo que ayude a los centros a cuestionarse y plantearse cada día nuevas y mejores prácticas educativas. Pero si partimos de la cooperación, del trabajo conjunto de distintos profesionales de un mismo centro educativo puede surgir una riqueza formativa mayor, sin olvidar la necesidad de retroalimentarse con propuestas que llegan desde fuera del centro para evitar caer en una formación endogámica. En esta comunicación pretendo mostrar la importancia de la formación de distintos profesionales de un mismo centro con un objetivo común independientemente del área o materia educativa que se trate. Hay interesantes experiencias educativas de algunos centros trabajando en esta línea, pero es importante determinar cómo podemos provocar en los centros desde nuestra función de formadores la necesidad de este tipo de formación y qué itinerario formativo puede ser el más adecuado.

Palabras clave:

formación en centros del profesorado, interdisciplinariedad, lengua.

1. Introducción

Hablar de formación continua, modelos de formación y asesoramiento, atención a centros... no puede tener otra finalidad que la mejora del proceso enseñanza-aprendizaje. En la actualidad, este proceso está

siendo cuestionado y evaluado en función del rendimiento académico. Existen distintos informes: Informes PISA (2000, 2003, 2006) y PIRLS (2001, 2006) que ponen en evidencia alguna de las cuestiones que nuestro sistema educativo tiene que mejorar para conseguir los objetivos propuestos por los sistemas educativos europeos.

Es común en educación caer en análisis simplistas a la hora de buscar respuesta a estos datos, sin profundizar en las múltiples y posibles causas. Dependiendo de quien realice este análisis encontraremos distintas variables. Si la evaluación la hace el profesorado, es típico escuchar que los problemas detectados en el sistema educativo están en los niños y niñas, en sus familias, en la sociedad en general que pretende resolver todos los problemas sociales desde la escuela. Otros posibles análisis sitúan el problema en los numerosos y variados cambios legislativos que está sufriendo la educación y en la pérdida de contenidos y conocimientos para centrarse en las «nuevas teorías de proceso». Desde los distintos servicios educativos de atención a los centros, tal vez el problema resida en el profesorado. Se argumenta que hay un sector del profesorado anclado en el pasado y muy alejado de los cambios educativos que se están produciendo en la nueva realidad social. Pero esto no acaba aquí. Si seguimos en la escalada, algunos teóricos hablan de «incertidumbre» cuando se trata de establecer la utilidad y eficiencia de los programas de educación permanente, llegando a poner en entredicho si la formación continua sirve para que esa mejora llegue a las aulas escolares y a los aprendizajes del alumnado.

Realmente, ¿qué puede haber de cierto en todo ello? ¿Hay que buscar culpables a la situación actual? ¿Hay anomalías en algunos eslabones o se necesitan cambios estructurales significativos que muevan a la escuela desde sus raíces y con ella a todos sus anexos? Es evidente, sin embargo, que si somos parte del engranaje que forma parte del éxito o el fracaso educativo, debemos aunar todos los esfuerzos para que nuestro trabajo se adapte a las necesidades reales de la sociedad, la escuela, el profesorado y, la pieza más importante, el alumnado.

Es de ahí de donde parte la justificación de mi comunicación: ¿Cómo podemos ofrecer una formación más adaptada a estas necesidades?

La formación permanente del profesorado se puede abordar desde distintas modalidades formativas: autoformación, formación semipresencial, teleformación, creación de redes, etc. Todas ellas pueden formar parte de un itinerario formativo que ayude a los centros a cuestionarse y plantearse cada día nuevas y mejores prácticas educativas partiendo de la cooperación y del trabajo conjunto de los profesionales de un mismo centro, independientemente del área o materia educativa que imparta. En nuestra provincia hay interesantes experiencias educativas, pero es importante determinar cómo podemos provocar en los centros desde nuestra función de formadores la necesidad de este tipo de formación y qué itinerario formativo puede ser el más adecuado.

1.1. ¿Formación Continua? ¿Necesaria o imprescindible?

Al comenzar a escribir este artículo sobre formación del profesorado recordaba mis primeras experiencias con la formación. Mis primeros cursos de informática y aquel peculiar MSDOS con un lenguaje especialmente complicado para algunos profesionales de la educación, pero que nos empeñábamos en conocer porque parecía ser precursor de un gran cambio. Poco después el ordenador, las TIC, han entrado en nuestras vidas, acercándose a nuestra cotidianidad en un proceso imparable: cajeros automáticos, comercio electrónico, telefonía móvil, cámaras digitales, música, vídeos, juegos, *chats*. Si esto es así, ¿cómo podría la escuela quedar alejada de este progreso?

En una sociedad de continuo cambio y de innovación tecnológica, la escuela no puede quedar al margen. Pero no solo las tecnologías han llevado a contemplar un nuevo horizonte. Factores como la calidad, diversidad, etc., suponen nuevos desafíos teóricos y prácticos.

Los docentes vivimos en un clima de incertidumbre ante los constantes cambios metodológicos y organizativos a los que nos enfrentamos. Por otro lado, elementos como un nuevo rol de mediadores en los procesos de enseñanza y aprendizaje o el énfasis en la funcionalidad y significatividad de los aprendizajes abren una puerta a la esperanza. Conviene, eso sí, que reflexionemos una vez más en torno al modelo de ciudadano que queremos potenciar. No se trata solo de que formemos en competencias técnicas a nuestro alumnado, sino que también es necesaria una apuesta por la construcción social de valores como la autonomía, la responsabilidad o la cooperación a través de los procesos educativos. Esto exige que los docentes adquiramos nuevas competencias o perfeccionemos las existentes.

Puesto que la escuela debe convivir con los principios e innovaciones científicas de nuestra sociedad, la formación del profesorado constituye uno de los principales ejes para garantizar la calidad de nuestro sistema educativo en sus diferentes niveles.

Como afirma Carlos Marcelo (2002:161,194), «una de las características de la sociedad en la que vivimos tiene que ver con que el conocimiento es uno de los principales valores de sus ciudadanos. El valor de las sociedades actuales está directamente relacionado con el nivel de formación de sus ciudadanos, y de la capacidad de innovación y emprendimiento que estos posean. Pero los conocimientos, en nuestros días, tienen fecha de caducidad y ello nos obliga ahora más que nunca a establecer garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje».

1.2. ¿Dé donde partimos y hacia dónde vamos? De lo que se dice a lo que se hace

El Informe TALIS (OCDE), Estudio internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje. Informe Español (2009), recoge conclusiones que abordan aspectos como la formación y desarrollo profesional de los docentes.

Hay que destacar que aunque este es un estudio cíclico que se aplicará en cada edición al profesorado y los directores de un nivel educativo distinto de centros públicos y privados, este primer ciclo realizado en 2007-2008 se ha centrado en el profesorado y los directores de Educación Secundaria Obligatoria. También hay que destacar que este informe ha sido realizado basándose en las afirmaciones de profesores y directores, y que por lo tanto representan sus propias opiniones y percepciones. Se trata de una información muy valiosa ya que permite conocer cómo perciben los profesores el ambiente en el que trabajan, qué les motiva y cómo llevan a la práctica las políticas educativas vigentes.

Los resultados de la recogida de datos a los participantes en el informe son los siguientes:

Prácticamente todo el profesorado de Educación Secundaria español declara haber participado en actividades de formación en los 18 meses anteriores al estudio. Sin embargo, un elevado número de directores ve insuficiente la preparación pedagógica de su profesorado.

El número de días dedicados a la formación en España es superior a la media TALIS.

La mayoría de los profesores en España y en TALIS, no costea su formación. En general, son pocos los profesores que costean su formación y muy pocos los que reciben una bonificación salarial directa por realizar dichas actividades. Sin embargo, las compensaciones por asistir a cursos de formación varían mucho de unos países a otros. Salvo en los países mediterráneos, un porcentaje elevado de profesores disfruta de reducción de horario para asistir a actividades de formación. En el caso español, la gratificación fundamental en el sector público es la que se deriva del complemento salarial que corresponde a los sexenios. Esta compensación se incorpora de forma permanente al salario del profesor que ha completado la formación requerida.

La orientación y la formación que reciben los nuevos profesores al iniciar su trabajo en el aula son muy escasas en España. Un aspecto relevante que resalta TALIS es el relativo a la orientación, la tutoría y la formación que reciben los profesores que se incorporan a la enseñanza.

> Los profesores piensan que la investigación y los cursos para nuevas titulaciones tienen una gran repercusión en su trabajo […] Los profesores consideran que las actividades de formación que tienen consecuencias más positivas para su trabajo son, en este orden, aquellas relacionadas con la investigación individual y conjunta de los propios profesores, los programas que conducen a una nueva titulación, el diálogo informal entre compañeros sobre las circunstancias de la enseñanza y la literatura profesional. Sin embargo, estas afirmaciones contrastan con la escasa participación del profesorado en actividades de formación relacionadas con la investigación o conducentes a nuevas titulaciones.
>
> El informe internacional TALIS subraya que los profesores comprometen más tiempo y asumen mayor coste para su formación en aquellos cursos que consideran más efectivos. Además, un elevado número de profesores estima la oferta de formación insuficiente. Esto sugiere que en muchos países debe ser una prioridad revisar las necesidades de apoyo y de formación que perciben los profesores y la oferta que se les hace.

2. ¿Cómo dar respuesta a las demandas de los centros?

2.1. Por un sistema educativo integral: itinerarios formativos para atender a la diversidad

Si nos planteamos cómo debe ser la formación, vemos que antes de decidirnos por una modalidad formativa u otra tendremos que analizar distintos aspectos. Una formación estándar aplicada a la formación docente da respuesta a todos por igual, pero en esta igualdad estaría paradójicamente la desigualdad. Se da solución a situaciones y problema genéricos sin ser conscientes de la dificultad para llegar a problemas concretos que surgen en un entorno educativo, en un centro o en una clase concreta.

La formación continua debe dar respuesta a la diversidad. La diversidad la podemos encontrar no solo en el profesorado, como hemos visto en el punto anterior, sino en los contextos educativos:

- El profesorado. Podemos encontrar diferencias en su formación inicial, su predisposición a acercarse a la formación continua, su gusto por una modalidad formativa u otra, en su especialidad, en el modelo

educativo que se basan, en las prácticas educativas que utiliza y las teorías que la sustentan. Además el profesorado puede ser diverso no solo a nivel profesional sino en cuestiones personales como su situación personal, su edad, etc. Todas estas variables pueden afectar de algún modo u otro a su forma de entender la formación.

- La diversidad de situaciones y necesidades de los centros educativos. Debemos incardinar la formación en el contexto y cultura del centro educativo.

Esta diversidad nos debe hacer valorar desde donde partimos y plantearnos itinerarios formativos que atiendan la diversidad, incardinando la formación en el contexto educativo en el que estamos inmersos.

En definitiva y siguiendo a Ventura, el asesor o asesora plantea estrategias formativas que se pueden conectar con diferentes modalidades de aprendizaje y sobre todo alejadas de los principios basados en la instrucción y reproducción. Este tipo de intervención fomenta la autonomía de los maestros:

a) Promoviendo actividades innovadoras o iniciando procesos dirigidos a la mejora y transformación de la práctica reflexiva, porque pueda actualizar su saber docente...

b) Tomando en consideración las actitudes docentes, su saber como profesional adulto, reflexivo y abierto a la colaboración con las otras personas y sus influencias en los estilos de enseñar.

c) Teniendo en cuenta su experiencia, sus creencias, ideas, conceptualizaciones o teorías, diferentes estilos formativos y sobre todo su forma de acción en las aulas.

Si bien es cierto que la autoformación resulta todavía novedosa para la escuela, que decide involucrarse en un proyecto de formación en un contexto laboral y donde las modalidades de formación dirigida tales como "los cursos" han sido las más extendidas, no lo es menos para el formador o asesor que tiene la función de coordinar los esfuerzos de la escuela y

> orientar en la identificación de la problemática definida por los propios actores del proceso y sus posibles vías de análisis (Rodríguez, 1995).

Acompañar a los centros educativos a afrontar las exigencias sociales y asumirlas como propias es una de las funciones de la función asesora. El asesor o asesora deber ser un asesor de proceso que acompaña en la práctica y huye de una formación meramente teórica y reproductiva y que no nos ayuda a resolver los problemas reales de la escuela. Como comenta Miguel Ángel Santos Guerra:

> Alguna vez he hablado del currículum del nadador. Imaginemos que se quiere enseñar a nadar a alguien y que para ello se diseña el siguiente plan de estudios: Química del agua, Historia de la navegación, Geografía de las aguas, Anatomía del nadador, Economía de la natación, Biografía de los Campeones olímpicos, Marcas olímpicas, Estilos de natación, etc. Imaginemos que las prácticas consistieran en analizar un vídeo de Marc Spitz y en observar atentamente a nadadores más o menos experimentados. ¿Qué sucedería con ese aprendiz cuando se le arrojase a un mar agitado? ¿Qué pasaría con aquellas personas a las que tendría que rescatar de las olas? Este mismo ejemplo que utilizamos normalmente cuando hablamos de nuestro alumnado puede servir también para el profesorado. De nada va a servir una formación teórica a través de cursos, si no nos tiramos a la piscina e intentamos llevar a la práctica toda esa teoría.

Sin embargo, esto no quiere decir que tengamos que despreciar la teoría y no debamos fundamentar nuestras prácticas. El asesor o asesora debe planificar una formación práctica sustentada en una fundamentación teórica.

2.2. Entre la demanda y la oferta

Las nuevas necesidades educativas y la actual situación económica nos llevan a priorizar cuáles serán las líneas de trabajo a la hora de confeccionar el plan de formación del profesorado. Lejos ya de los listados de cursos a la carta, de peticiones individuales, en ocasiones sin repercusión en la práctica, la formación del profesorado debe ser cuidadosamente planificada. La negociación con el equipo directivo y con el profesorado es crucial

para que coexistan intereses comunes y el profesorado se sienta escuchado, implicado y comprometido con el proceso. Atender a sus necesidades e intereses individuales y colectivos y al mismo tiempo hacerles partícipes de lo que la sociedad y la escuela exige de ellos debe ser objetivo prioritario del asesoramiento. El equipo docente junto con el asesor de referencia del centro negociarán teniendo en cuenta los resultados de rendimientos escolares (pruebas de diagnóstico), las necesidades de formación del profesorado, las necesidades de los centros y las líneas prioritarias institucionales. Si queremos tener éxito con la propuesta, el profesorado debe sentir suya la formación y no sentirla impuesta por necesidades de la Administración.

En la detección de necesidades que hemos realizado en los últimos años se observa un mayor paralelismo entre las problemáticas que se viven en las aulas y las temáticas de formación específica en el centro; es una manera de responder, de intentar solucionar o hacer frente a los retos educativos actuales.

Algunas de las temáticas más solicitadas son:

- Atención a la diversidad.
- Convivencia.
- Dinámica de grupos.
- Competencias básicas.
- Interculturalidad.

3. Formación en centros e interdisciplinariedad

La formación en centros no consiste en una actualización de los asistentes en conocimientos, ni tampoco se trata de un curso en el centro. Se trata de crear espacios de formación, investigación, innovación, reflexión sobre la práctica, producción y creatividad. Es un proceso de construcción del conocimiento del profesorado a través de experiencias de interacción vinculadas a situaciones de naturaleza práctica y profesional. Por todo ello, nos ubicamos en el asesoramiento desde un modelo práctico lejos de la imagen del experto y en la necesidad de abordar los problemas del profesorado desde la propia práctica.

No podemos decir que la formación en centros sea algo novedoso, tampoco lo son los itinerarios formativos o el trabajo interdisciplinar. Lo que puede ser más novedoso es la forma de llevarlo a cabo y la coexistencia de todos ellos en la planificación de actividades de formación. Trabajar desde la interdisciplinariedad exige un proceso de cambio que conlleva una serie de medidas organizativas, de trabajo común, y de utilización de metodologías integradoras

Existen experiencias de diferentes trabajos interdisciplinares que se han llevado o se están llevando a cabo en nuestra provincia con bastante éxito.

3.1. Experiencia 1. Formación en centros en interculturalidad

Esta experiencia fue llevaba en los centros de la provincia de Almería durante los cursos 2006/2007 y 2008/2009.

3.1.1. Justificación

Proponer un itinerario formativo en la provincia de Almería, donde el número de alumnado inmigrante en un porcentaje elevado de centros era mayor al 60 por ciento, no parecía apropiado sino una absoluta necesidad. Las demandas del profesorado eran frecuentes, ya que era un fenómeno nuevo para el que el profesorado no estaba preparado. Se ponía de manifiesto una vez más la necesidad de utilizar estrategias de atención a la diversidad, que hasta ahora habían pasado desapercibidas.

La mejora del profesorado se abordó desde dos líneas:

- Mejora del crecimiento profesional. El profesorado debía conseguir nuevas estrategias para un alumnado plural y diverso (alumnado con distintos idiomas, distinta escolarización, niveles educativos diversos). Por lo tanto, el profesorado debía crecer profesionalmente en su conocimiento y forma de entender la práctica educativa a través de cambios en su organización escolar (agrupamientos, flexibilidad, materiales utilizados, metodología). El profesorado era consciente de lo que la escuela y la sociedad le estaba demandando y del nuevo reto que debía afrontar.

- Mejora del crecimiento personal. Nos parecía fundamental alcanzar una perspectiva más amplia de la formación, no la visión restrictiva de crecer solo profesionalmente para poder desarrollar mejor un determinado trabajo. El crecimiento personal de la persona que debe conseguir el desarrollo integral de su alumnado deberá estar capacitado para ello a todos los niveles.

Siguiendo a Zabalza (2000):

> Cualquier proceso de formación debe constituir, en su conjunto, una oportunidad de ampliar el repertorio de experiencias de los sujetos participantes [...] Ofrecer la posibilidad de organizarse más autónomamente y tomar decisiones en el proceso

de formación; ofrecer [...] experiencias en las que se encuentre implicada toda la persona del sujeto en formación (su intelecto, las habilidades manuales, sus afectos, etc.).

3.1.2. Objetivos

- Que el profesorado conozca y tome conciencia de las realidades socioculturales de los países de origen de los alumnos inmigrantes para favorecer la integración del mismo en nuestro sistema educativo.
- Reflexionar en la práctica diaria y realizar propuestas de innovación y de cambio. Buscar puntos fuertes y débiles.
- Elaborar material didáctico (murales, carteles, revistas, relatos de sus vivencias, cuentos…) en su lengua materna y/o bilingüe, para que el alumno conserve su identidad cultural y como enriquecimiento del resto del alumnado del centro.
- Aplicar las propuestas organizativas y de cambio tanto en el aula como en el centro para que repercutan en el aprendizaje del alumnado.
- Evaluar cuáles habían sido los cambios después de iniciado el proceso y cuál debería seguir siendo nuestra actuación a partir de ahí.

3.1.3. Proceso

En sus inicios, este proceso se fue iniciado por menos de una decena de centros. Las características de los centros que participaron de esta formación suponían tener un número de alumnado inmigrante considerable. Aunque todos los centros partían del mismo requisito, las condiciones sociales y culturales de cada centro educativo eran distintas. Por lo tanto, creíamos que había que ofrecerles una formación centrada en el centro

y en el contexto y adecuada a las particularidades de cada uno de ellos.

Iniciamos distintas formaciones en centros, para lo que el trabajo colaborativo del equipo asesor fue tremendamente útil. Cuando el engranaje se hizo cada vez mayor, fue imprescindible la cohesión del grupo y las charlas pedagógicas para afrontar y dar respuesta a la formación de cada uno de los centros. También nosotros tuvimos que autoformarnos para dinamizar el proceso.

La formación en centros fue el núcleo central de la formación. En ella participaba al menos un 60 por ciento del claustro y algún miembro del equipo directivo, cuya participación creíamos imprescindible para dinamizar el proceso.

Planteamos sesiones presenciales en el centro e hicimos la planificación de las mismas junto al profesorado. Las sesiones iniciales fueron dirigidas a través de dinámicas de grupos, algunas de sensibilización y otras para detectar las dificultades en las que íbamos a centrar la formación. De ahí salía el objetivo u objetivos que el centro decidía trabajar.

Una vez definido el o los objetivos, la dinámica de trabajo que propusimos fue la investigación acción. Cada quince días nos reuníamos con ellos. Trabajamos distintas lecturas seleccionadas por el equipo asesor, tras las cuales planteábamos una pequeña tarea para llevar al aula que después analizábamos en la siguiente sesión. En esta práctica intervenían profesionales de todos los departamentos, unidos para una finalidad común.

Se crearon grupos de trabajo para trabajar la Lengua desde todas las áreas del currículum. La búsqueda de textos, la metodología a emplear y la coordinación entre los departamentos fueron el eje principal de esos grupos.

Aunque la formación en centros es un proceso de reflexión y de autoformación en el centro y dentro del contexto, nos parecía que había que mostrar las experiencias y crear redes entre los profesionales que trabajaban las mismas temáticas. Los centros se mostraban ansiosos por conocer otras prácticas y como equipo nos parecía perfecto, ya que es una forma de que el centro se abra al exterior.

Por lo tanto, paralelamente a la formación en centros, creamos un itinerario formativo donde incluíamos otras modalidades formativas, tales como:

- Curso de formación *on-line*. Este curso fue creado por el equipo asesor y fue muy bien valorado por la importante fuente de reflexión y recursos con la que culminó. Los distintos módulos del curso hicieron reflexionar sobre la práctica educativa. No se trataba de un curso de trasmisión y repetición de contenidos, sino de reflexión sobre la práctica a través de los materiales expuestos. Estuvieron invitados al foro expertos en la materia, con los que los asistentes mantenían debates y resolvían cuestiones sobre la práctica. No se trataba de recibir un conocimiento teórico de un experto, sino de plantear cuestiones y debates que resolvían muchas cuestiones. Por otro lado, los miembros del curso aportaron numerosos recursos a través del trabajo colaborativo, se creó una *wiki* con numerosas páginas *web* de interés, al igual que se recopilaron numerosos materiales didácticos. Algunas tareas proponían actuaciones en la práctica que después eran expuestas y valoradas. Como ejemplo: elaboración de plan de acogida, propuestas de trabajo colaborativo en el aula, etc.

- Intercambio de profesorado.

  – A los centros educativos de nuestra provincia. Asistieron profesoras de otros países, siempre de los países de origen del alumnado para conocer la realidad de nuestro sistema educativo.

– A los centros educativos del país de origen del alumnado: una persona o dos por centro tuvo la oportunidad de viajar al país de origen del alumnado inmigrante del centro. Se concertaron distintas visitas a centros educativos a través de la embajada. El compromiso del profesorado asistente a los intercambios era conocer la realidad educativa que se vivía en otros países y trasladarla al resto de profesionales del centro. Además, era importante establecer comunicaciones con el profesorado de otros países que después estableciera nexos de unión entre centros y pudiera fomentar la participación de profesorado y alumnado en proyectos europeos (Comenius).

- Cursos de atención lingüística para el alumnado inmigrante. Se hicieron cursos para el profesorado de ATAL. Se cuestionaron los planteamientos de organización y gestión de las aulas y la utilización de materiales adecuados para el aprendizaje del idioma.

- Asesoramientos con expertos. Se realizaron sesiones puntuales para iniciar o dinamizar algunas de las temáticas, entre ellas la de sensibilización y eliminación de estereotipos.

- Participación en congresos sobre interculturalidad. Se promovió la asistencia a congresos organizados por otras instituciones, como la universidad, en la que el profesorado difundió sus experiencias y conocieron el trabajo de otras personas a nivel internacional.

- Actividades en el centro con el alumnado. Se articularon diversas charlas y proyecciones de películas con el alumnado. La actividad estaba dirigida por el profesorado, pero el equipo asesor coordinaba las relaciones con los agentes externos. Algunas de estas acciones fueron con el director de cine Manuel Segura.

- Actividades con las familias. Nos atrevimos a organizar cine-fórum en colaboración con el profesorado para sensibilizar y fomentar el acercamiento de las familias a los centros. Todo ello realizado con la utilización de espacios públicos gracias a la colaboración de otras instituciones (ayuntamientos, AMPA, servicios sociales). Esta actividad se realizó en los distintos núcleos poblacionales. También organizamos cine-fórum abierto a toda la comunidad en la capital con el debate posterior del director o directora de la película.

- Jornadas interculturales. En las jornadas hubo un intercambio de experiencias educativas, donde todos los centros implicados pudieron exponer el trabajo realizado durante todo el año. Por lo tanto, otro aspecto positivo fue su proyección y difusión al exterior.

- Dinamización de las bibliotecas escolares. Adquisición de libros en el idioma del país de origen del alumnado.

El proceso fue anual y finalizó con una memoria donde cada centro valoró el trabajo realizado, la implicación del centro en el proyecto, las mejoras realizadas y los puntos débiles. Por último, se expusieron las propuestas de mejora y plantearon la disponibilidad del centro para continuar en el proceso, que en todos los casos fue afirmativa.

3.1.4. Resultados

El proceso fue intenso y los resultados fueron claros. Los centros habían pasado de la realización de una actividad puntual como es la «Semana Cultural» a recoger una serie de actuaciones en el centro que antes eran lejanas. Las más evidentes y explícitas:

- Elaboraron el plan de acogida del centro e inclusión en el proyecto curricular del mismo.
- Cambios de la organización de los centros y aulas para responder a las necesidades de los grupos heterogéneos.
- Puesta en marcha de trabajo en grupo y actividades colaborativas entre el alumnado.
- Creación de proyectos de trabajo que favorecían el trabajo interdisciplinar.
- Utilización de las nuevas tecnologías para realizar tanto actividades con el alumnado como para propiciar intercambio de experiencias entre el profesorado a través de foros.
- Compromiso profesional y cambio de actitud personal del profesorado ante el alumnado inmigrante.

3.1.5. Conclusiones

El proceso formativo ha sensibilizado al profesorado y ha tenido importantes cambios en la práctica sobre todo en Educación Infantil y Primaria. Sin embargo, la estructura inmovilista por áreas en Educación Secundaria a veces ha sido una dificultad añadida.

La formación en centros y la diversificación del itinerario formativo necesita dedicación, esfuerzo y formación del equipo asesor. Debe tratarse de una actividad planificada y bien coordinada. En nuestro caso, los once miembros del equipo participantes fueron responsables de no más de dos formaciones en centros durante el año. Es cierto que, además de esto, estaban encargados como el resto del equipo de dinamizar grupos de trabajo y planificar cursos con seguimiento, etc.

Así mismo este proceso exigía a los implicados un compromiso individual y colectivo, además de un cambio en la práctica y en los procesos de investigación-acción, que no todo el profesorado estuvo dispuesto a asumir hasta el final.

Los centros educativos iniciales se mantuvieron en el proyecto, mientras que otros centros se incorporaron al mismo hasta la finalización de la convocatoria de proyectos.

Aunque uno de los objetivos de la formación era desarrollar la capacidad en los docentes de continuar autónomamente con itinerario formativo propio, la realidad fue que el término de la convocatoria de proyectos y el cambio de plantillas en los centros ha hecho que esta actividad no continuara por igual en todos los centros.

3.2. Experiencia 2. Formación en centros: proyecto lingüístico de centro

3.2.1. Justificación

Esta experiencia surge en Educación Primaria como fruto del desarrollo del proyecto lingüístico de centro.

La formación surgió de una entrevista con el equipo directivo del centro. Puesto que es un centro bilingüe, expresaron su preocupación por elaborar un proyecto lingüístico que diera señas de identidad al centro y que permitiera a todos los compañeros y compañeras seguir una línea común con el objetivo de mejorar la competencia lingüística. Partiendo del área de lengua extranjera, todo el centro se implicó en el proceso.

La inquietud del centro estaba bien justificada, siendo a su vez una línea prioritaria de la Consejería de Educación, por lo que parecía claro que surgía una problemática real y contextualizada.

3.2.2. Objetivos

Elaborar el proyecto lingüístico de centro consensuado e incluido en el proyecto de centro.

Proporcionar al profesorado estrategias para la mejora de la competencia lingüística en el alumnado, incorporando las competencias básicas a su trabajo cotidiano.

Dinamizar el trabajo en grupo del profesorado hacia el trabajo colaborativo.

3.2.3. Proceso

Se realizó un primer asesoramiento para explicar muy bien el por qué, para qué, cómo. Era el momento de la negociación: ¿Qué vamos a aportar cada uno de nosotros? Era el momento de proponer las primeras intervenciones de los participantes, que expliquen qué esperan. En este momento es importante no abrumar a los asistentes y hacer que la formación tenga sentido para ellos. Es bueno partir de su práctica, de su propia realidad, del punto donde se encuentran para ir introduciendo pequeños cambios hasta llegar al objetivo real.

Fue fundamental planificar las sesiones, preparar cada sesión, tanto en contenidos como en estrategias y dinámicas de grupo a seguir en la sesión. No improvisar aunque tengamos la preparación para asumir las sesiones. Llevar un guión que puede ser consensuado con el profesorado.

Se tuvo presente la diversidad del profesorado. El profesorado es muy diverso. Es importante constatar la diversidad de actitudes, valores y formas de ver la educación. Convivir con personas con características y aprendizajes diversos significa comprender que lo que para una es obvio, para otras puede no serlo y que hace falta pequeñas metas y posiblemente un espacio de tiempo mayor para llegar hasta el mismo punto.

Se propusieron actuaciones sencillas, motivadoras y con objetivos alcanzables, que sean fácilmente llevadas a cabo en el aula y que provoquen cambios de percepción que predispongan al aprendizaje. Sin embargo, el objetivo general es muy amplio y durante el desarrollo del mismo se ha visto que no se puede abordar en un solo año.

Se han realizado diversas lecturas sobre metodología y cómo desarrollar el proyecto. Las discusiones a lo largo del año han sido cada vez más profesionales.

Se ha realizado asesoramiento puntual al grupo sobre trabajo por proyectos, competencias básicas y evaluación por competencias.

Se han respetado los ritmos de aprendizaje. Como sabemos, el ritmo de trabajo no solo depende de cada persona, sino también del tipo de actividad, de la situación de partida previa. Por lo tanto, no se ha presionado al grupo.

Es importante valorar la formación, tanto los contenidos como la participación de todos los miembros, incluida la actuación del asesor. Es necesario reflejar los puntos fuertes y los puntos débiles de esa formación. Saber dónde debemos continuar y por dónde no debemos seguir. Conocer las emociones de las personas participantes, logros, actitudes, dificultades. Reflexionar sobre estos aspectos. Incluir en esta última o últimas sesiones el agradecimiento al profesorado por el esfuerzo realizado.

Se ha trabajado interdisciplinarmente a través de proyectos de trabajo comunes para un mismo ciclo. Los ciclos se dividieron con el objetivo de flexibilizar el trabajo y crear proyectos integrados a través de las competencias básicas.

Se ha potenciado el trabajo en grupo de los profesionales. El trabajo colaborativo que potenciamos con el alumnado también debe formar parte de la cultura profesional del docente. El formador debe potenciar el trabajo en grupo y colaborativo de los profesionales de la formación, planteándose un objetivo común y buscando alternativas para resolverlo. Y para ello necesita la cooperación y complicidad de todos los asistentes. Aunque la autoformación tiene una parte de individualidad y también necesita de un compromiso colectivo. Desde la Consejería de Educación se ha fomentado el trabajo colaborativo a través de la plataforma Colabora. Además de ser un espacio de trabajo colaborativo, promete ser una red de intercambio de experiencias educativas.

En nuestra creencia de crear un entorno formativo abierto que despierte otras posibilidades de acción a los docentes, como equipo asesor queremos embarcarnos en un proyecto interdisciplinar común desde los respectivos ámbitos cuyo eje vertebrador en todo el proceso enseñanza aprendizaje sea la lectura. Este es nuestro proyecto de futuro próximo y que nos comprometemos a exponer si es que llega a buen puerto y no se queda en una exposición de intenciones.

3.2.4. Resultados

Aunque el proceso continua, podemos decir que se trata de un momento muy importante donde ya empiezan a verse los primeros resultados tangibles. Siguiendo las indicaciones de Martín Rojo (2005) sobre valoración e incidencia de la formación en centros:

El alumnado ha mejorado en competencias lingüísticas, como lo demuestran las pruebas de diagnóstico.

Desde el centro se han realizado cambios organizativos y se ha mejorado la organización en la dinámica general del centro. En las reuniones de ciclo se realizan verdaderos debates pedagógicos.

Dentro de la práctica docente. Se han llevado a cabo prácticas distintas a las realizadas hasta ahora. Se han realizado varios proyectos integrados que el profesorado ha llevado a la práctica. Se introducen las competencias básicas en el aula y, con ellas, una nueva metodología de trabajo.

En cuanto al profesorado, no solo ha expresado su satisfacción personal porque están viendo la mejora de las pruebas de diagnóstico, sino porque afirman estar aprendiendo y disfrutando en el proceso.

3.2.5. Conclusiones

El centro en su conjunto se ha visto envuelto en prácticas de trabajo colaborativo e interdisciplinar que no se habían dado con anterioridad a este proyecto.

La mejora del rendimiento del alumnado en las pruebas de diagnóstico se corresponde con un trabajo conjunto del profesorado hacia un objetivo común.

Se necesita continuar un año más para conseguir los objetivos iniciales propuestos, sobre todo teniendo en cuenta que la formación en centros es un proceso inacabado que necesita una continuidad en el tiempo con objetivos a medio y largo plazo.

4. Coordinación de servicios y evaluación, piezas clave en el proceso formativo

Cualquier proceso de formación e itinerario formativo que se ponga en marcha se verá favorecido por la coordinación de servicios que atienden al centro educativo.

Si bien es cierto que todos los agentes educativos tienen funciones, tareas y ámbitos distintos, parece coherente atender a los centros de forma coordinada. Algunas razones que lo justifican son:

- Para no solapar acciones, economizar trabajo. Coordinar esfuerzos ante el nuevo escenario del sistema educativo actual: nuevas formas de abordar el proceso de enseñanza educativa, prolongación de la escolaridad obligatoria, diversificación de la oferta educativa, autonomía de los centros, exigencias de la sociedad a la institución escolar, multiculturalidad.
- Establecer una formación coherente con las necesidades educativas de la sociedad, del centro y de su entorno. Mediante la coordinación se evita plantear a los centros posicionamientos contradictorios o encontrados que pueden desanimar al profesorado ante las múltiples peticiones, demandas y asesoramiento de unos y otros. El papel debe ser inverso.
- Garantizar la coordinación horizontal y vertical, interviniendo en el proceso educativo de una forma preventiva, inclusiva y apoyándonos en la estructura de los centros.
- Como cualquier cambio de estructura, esta coordinación necesita de cauces de comunicación, estableciendo tiempo y espacios que faciliten el intercambio y, lo que es más importante, que las administraciones educativas establezcan medidas para garantizar la coordinación y colaboración de los servicios educativos.

Algunas líneas en las que se podría trabajar coordinadamente son:

- Atención a la diversidad: inclusión e interculturalidad. Apostando por un enfoque de educación de calidad para todo el alumnado bajo los principios de no discriminación e inclusión, promoviendo el

que los centros partan de un análisis profundo de sus prácticas en relación a la atención a la diversidad del alumnado y adecuen las estrategias necesarias de acercamiento al modelo inclusivo.

- Líneas transversales: convivencia y coeducación. Con la finalidad de educar una ciudadanía inclusiva, igualitaria, equitativa, respetuosa y participativa
- Resultados educativos. Analizando y buscando nuevas vías de asesoramiento. Asesorando en aquellos problemas que surgen de los resultados en base a la mejora en la calidad de la enseñanza. Insistiendo en la necesidad de una enseñanza que parta de los conocimientos previos y tenga como eje educar por competencias.

En cuanto a la evaluación dentro del proceso formativo, debe estar contemplada a dos niveles:

- La evaluación del aprendizaje del profesorado.
- La evaluación de la transferencia y del impacto en la práctica educativa y el aprendizaje del alumnado.

La evaluación del aprendizaje del profesorado en cualquier modalidad formativa debe verse como un proceso que se incorpora al desarrollo formativo, y no como un ejercicio puntual o una actividad fiscalizadora. Se plantea como reto ser transparente, e integrar los distintos espacios de formación y los contextos sociales y culturales en los que se inscribe. También y aunque no sea una opinión consensuada por muchos, las impresiones y opiniones, a veces, subjetivas del profesorado pueden dar información de las emociones, actitudes y de cómo se ha sentido el profesorado ante la formación, algo que puede resultar, aunque sea a otro nivel, particularmente interesante.

La evaluación de la transferencia y del impacto de la formación permanente debe orientarse preferentemente hacia la identificación y el análisis de evidencias e indicios (memorias, número de profesorado que empieza y acaba la formación, cambios en las prácticas educativas, temáticas y comentarios en los foros, nivel de reflexión, etc.). Otro indicador de transferencia sería la evaluación del alumnado, mediante las pruebas de diagnóstico u otro procedimiento que nos indique si la formación ha tenido impacto en las prácticas del aula y en el aprendizaje del alumnado.

5. Conclusiones

- La formación continua del profesorado establece garantías formales e informales para que los ciudadanos y profesionales actualicen constantemente su competencia. Hemos entrado en una sociedad que exige de los profesionales una permanente actividad de formación y aprendizaje que responda a las exigencias de la sociedad del siglo XXI.

- El formador o formadora debe dar respuesta a las necesidades del centro educativo teniendo en cuenta las características tanto del profesorado que realiza la demanda como las del entorno y centro educativo al que van dirigidas las acciones educativas. Debe atender a la diversidad para que la formación no quede centrada en unos pocos y llegue al conjunto del profesorado. Debe negociar con los agentes implicados cuáles van a ser las actuaciones formativas, asesorando y acompañando en el proceso. En definitiva, debe consensuar con el centro el itinerario adecuado para conseguir un objetivo consensuado y unas metas comunes.

- Existen algunas contradicciones entre lo que el profesorado hace y lo que dice. Mientras que lo que más valoran en la formación es la autoformación y procesos de investigación, después es la propuesta en que menos participan.

- La formación en centros es una modalidad formativa que debe llevar a la reflexión y análisis de la situación educativa que pretende abordar un centro. El formador ayuda a detectar cuál es el problema principal y a partir de ahí comienza todo el proceso estableciendo distintos itinerarios. No puede entenderse en ningún caso como un curso en el centro. La filosofía de la formación en centros es conseguir que a través del compromiso individual y colectivo mediante el trabajo cooperativo, el profesorado sea capaz de llegar al fondo de la cuestión, produciendo materiales y experiencias que puedan ser llevadas a la práctica. Solo si el profesorado se implica y participa en su propio proceso formativo podrá cambiar la realidad.

- La coordinación de los distintos servicios que asesoran a un centro educativo es fundamental para aumentar la credibilidad del sistema, para ejemplificar el trabajo bien hecho, para aunar esfuerzos y, lo más importante, para garantizar la calidad del sistema educativo.

- Cualquier proceso educativo debe ser evaluado. Por lo tanto, la formación debe tener también mecanismos de evaluación que sirvan de *feedback* a los servicios. Para tener garantías de credibilidad, para saber qué está ocurriendo en el proceso, qué se está aprendiendo y en qué medida la formación está teniendo repercusión en el aula.

- Para finalizar, concluir diciendo que debemos gestionar procesos amplios partiendo siempre del trabajo conjunto del profesorado y de sus conocimientos previos. Como formadora, siempre he entendido que la función asesora consiste en acompañar procesos innovadores y dinámicos, orientar hacia nuevas modalidades de formación y creación de redes, guiar hacia diversas formas de organización y elaboración de la información, gestionar procesos de mediación y diálogo y proponiendo iniciativas

para una educación más comprometida con las necesidades sociales de la humanidad. Sin duda un profesorado autónomo y formado en estas características será un profesorado más activo, innovador, comprometido e ilusionado y, en definitiva, el profesorado que está demandando la escuela actual, es decir, la escuela del siglo XXI.

Red de centros de mejora del éxito y de la convivencia escolar

M.ª Mar Cano Calonge

Virginia López Belinchón

Víctor Molina García

Félix Rozalén Culebras

Resumen:

La finalidad es la de establecer una red de centros de secundaria de la provincia de Cuenca que tienen suscrito un compromiso singular con la Consejería de Educación (apoyo, prevención de abandono, mejora del éxito y aula de convivencia) que permita: impulsar líneas de mejora del desarrollo de los programas, facilitar el aprendizaje compartido y trabajo en red con el soporte de las TIC, promover medidas para la mejora del éxito y de la convivencia escolar y fomentar el desarrollo de itinerarios formativos en cada uno de los centros

Durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010, se ha promovido esta red por medio de un seminario permanente con los equipos directivos de dichos centros. El seminario se entrelaza con el seguimiento y asesoramiento de dichos programas que se realiza desde la Delegación y la red de formación. Hay información detallada de dicho seminario en http://edu.jccm.es/convivenciacuenca/.

La valoración de todos los participantes está siendo muy positiva. Se está consolidando progresivamente una red estable de centros con un espacio virtual y presencial compartido.

Palabras clave:

red de centros, mejora del éxito, convivencia, formación.

1. Justificación

1.1. La coordinación de centros como redes de intercambio de conocimiento en el marco de los compromisos singulares contraídos por los centros

El desarrollo de la LOE está apoyado por un conjunto de planes de cooperación entre el Ministerio de Educación y las comunidades autónomas, que tiene como finalidad la contribución a la mejora de la calidad de la educación. Entre esos planes están el plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo) y el Plan de cooperación para el apoyo a la implantación de la LOE.

- El **plan PROA** pretende mejorar la respuesta las necesidades asociadas al entorno sociocultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos, entre los que se encuentra el programa de apoyo y refuerzo en educación secundaria.

- Y el **plan de cooperación para el apoyo a la implantación de la LOE tiene como finalidad preparar al sistema educativo** para hacer frente a las nuevas necesidades derivadas de los principios y fines del sistema educativo establecido por la LOE y **el apoyo al nuevo desarrollo normativo que esto conlleva. Entre los programas de este plan se encuentran los dirigidos** a la «**mejora del éxito escolar» y** a la «**lucha contra el abandono escolar temprano**».

El desarrollo de estos programas supone la firma de un compromiso singular con los centros que se deciden a desarrollarlos. En la actualidad, trece centros de Educación Secundaria de nuestra provincia están desarrollándolos.

Por otro lado, la publicación del Decreto de Convivencia de Castilla-La Mancha (Decreto 3/2008) supuso el inicio del desarrollo del modelo de convivencia de Castilla-La Mancha con la implantación de numerosas medidas y acciones (anexo 1), entre las que se encontraba la creación de espacios o aulas de convivencia en determinados centros de Secundaria. En la actualidad, once centros de secundaria de nuestra provincia han contraído el acuerdo de desarrollar esta medida (nueve de los cuales están desarrollando también los programas citados anteriormente).

El compromiso singular firmado por los centros y por la Administración educativa incluye la decisión de los primeros de difundir e intercambiar las prácticas que vienen realizando y la responsabilidad de la segunda de dar respuesta a las necesidades desde un asesoramiento cercano y colaborativo.

En este sentido, participar en estos programas exige, en el marco del compromiso singular firmado por los centros, participar en la red de colaboración establecida entre todos los centros que intervienen en el programa y participar en los procesos de intercambio. Por ello, en la provincia de Cuenca, durante los cursos 2008/2009 y 2009/2010, se ha promovido esta red por medio de un seminario permanente con los equipos directivos de dichos centros. El seminario se entrelaza con el seguimiento y asesoramiento de dichos programas que se realiza desde la Delegación y la red de formación (centro de profesores de Motilla del Palancar el curso 2008/2009 y centro de profesores de Cuenca el curso 2009/2010).

Este seminario quiere configurarse en un espacio de comunicación de experiencias de buenas prácticas cumpliendo, a la vez, la Administración su compromiso de asesoramiento. Todo ello en un modelo de trabajo colaborativo y cooperativo, mediante el análisis y búsqueda de soluciones a los problemas planteados y de la creación de una red sólida de centros que se intercambian experiencias en torno a la mejora del éxito escolar y del clima de convivencia.

1.2. Formación, asesoramiento y redes al servicio de la innovación

El seminario de formación se enmarca sobre el modelo de formación permanente del profesorado de Castilla-La Mancha (Decreto 78/2005) y parte de los presupuestos teóricos sobre formación, asesoramiento y redes que desarrollamos a continuación.

1.2.1. Formación y asesoramiento para la innovación

La mejora de los centros requiere un proceso lento y sistémico, lo que supone que los cambios en una parte del sistema afectarán a las demás y, por tanto, la formación se debe al máximo al contexto donde se desarrolla la práctica educativa (Imbernón, 2007).

Por tanto, para que esta práctica pueda mejorar se debe, en primer lugar, realizar una formación en el contexto, que parta de los problemas de los centros, con los soportes necesarios el tiempo que haga falta y con un asesoramiento colaborativo (Imbernón, 2007); fomentar una cultura de la colaboración, de intercambio mutuo y de compartir objetivos y procesos (Imbernón y Bonafé, 2007); partir de una necesidad real y que el cambio se considere valioso por el centro (Gairín, 1999) y, por último, prestar un fuerte apoyo en la puesta en práctica (Gairín, 1999).

El rol que debe realizar la administración es el de prestar un asesoramiento colaborativo:

- inductor, de apoyo y de mediación para que los centros se perciban a sí mismos como organizaciones que aprenden y las innovaciones que se vayan produciendo trasciendan las experiencias puntuales hacia propuestas más amplias y de más perspectiva (Domingo, 2003);

- que se adecue a sus necesidades reales en contextos sociales y profesionales reales (Gairín , 2000; Imbernón, 2007);

- que parta de sus prácticas dialogadas colectivamente para que puedan elaborar un proyecto de cambio, desde su realidad educativa, analizando las causas y las posibles soluciones a sus situaciones problemáticas (Imbernón, 2007);

- que acompañe al equipo directivo en el desarrollo de su papel de «liderazgo pedagógico compartido», que posibilite el desarrollo y cambio de sus centros, y en la continua mejora de su proyecto educativo y se les preste un apoyo técnico que suponga, más allá de un simple control burocrático, una supervisión profesional (Gairín y Muñoz, 2008).

1.2.2. Redes de centros

Se denomina red a un sistema de agentes autónomos débilmente articulado entre los que no hay relaciones jerárquicamente establecidas, con relaciones de interdependencia que reportan beneficios comunes (Domingo, 2008).

Entre las ventajas de las redes están su capacidad adaptativa, derivada de su flexibilidad, su capacidad de utilizar el conocimiento disperso entre sus integrantes y su evolución tentativa y la capacidad de movilización del conocimiento sin necesidad de tenerlo previamente catalogado (Enguita, 2008).

De entre los distintos tipos de redes existentes en la educación, aquí nos vamos a referir a las que Enguita (2009) denomina «redes de centros o de cooperación».

Este tipo de redes intenta conjugar la cooperación horizontal (experimentación compartida) con una vertebración vertical (Enguita, 2009), proporcionan apoyo logístico para la comunicación y sirven como un foro activo de difusión y construcción social del conocimiento (Domingo 2008), son un medio de intercambio y debate, con una organización al principio débil y que se va fortaleciendo a medida que aumentan la participación e interrelación (Domingo 2008). la Administración debe mantener una actitud proactiva, para que incentive, desde una organización flexible, la responsabilidad y compromiso de los participantes hacia la innovación (Enguita, 2009). Además, estas redes pueden servir para la difusión, padrinazgo, entre escuelas innovadoras y ordinarias (Enguita 2009).

Entre las peculiaridades y potencialidades que Domingo (2008)[1] señala de las redes de centros, destacamos las siguientes :

- Las redes de centros deben constituirse como medio y posibilidad, no como un fin en sí mismas.
- Deben enlazarse «las peculiaridades y características de los centros educativos tradicionales con otros cuyos contextos de enseñanza-aprendizaje son abiertos y amplios». Se trata de buscar una estructura más informal donde se dé la cooperación, la interrelación y el diálogo, que llegue de manera más esporádica y no forzada, y buscar un equilibrio y encuentro entre estas, las estructuras formales e institucionales a las que pertenecen los centros.
- Utilizar «internet como espacio de documentación, intercambio, contraste y formación». «Abrir foros y páginas que sirvan a un doble objetivo, por una parte, dejar claro que otra escuela es posible y está

1. Domingo, J. (2008). Redes de centros y de profesores: una propuesta alternativa necesaria de promoción y difusión del conocimiento pedagógico. En Gairín, J. y Antúnez, S. (eds.), Organizaciones educativas al servicio de la sociedad. Madrid: Wolters Kluwer España, págs. 389-390.

en marcha, ofreciendo claves para sumarse a la iniciativa sin perderse en el mar de información del ciberespacio; por otra parte, articular movimientos, perspectivas, opiniones, debates, etc., para que tengan suficiente relevancia».

Como expresaban las conclusiones del II Congreso de redes de innovación educativa (Entretod@s, 2009), en este tipo de redes debe promoverse:

- un apoyo desde la administración, pero conjugándolo con la autonomía y la no dependencia de las institución, tratando de conectar con las necesidades reales de los centros;
- la autoformación como la clave para la mejora y la idea de que el centro es la unidad de cambio y la formación en centro la modalidad más adecuada para dar respuesta a las diferentes necesidades y contextos;
- la formación en cascada;
- un asesoramiento colaborativo apostando por una formación ligada al centro y el aprendizaje entre iguales;
- la conexión de la formación con la organización de los centros, con espacios y tiempos para la reflexión y el trabajo en red incorporando las nuevas herramientas, así como articular orientación y asesoramiento.

2. Objetivos

La finalidad del seminario es la de establecer una red de centros de Secundaria de la provincia de Cuenca que tienen suscrito un compromiso singular con la Consejería de Educación (apoyo, prevención de abandono, mejora del éxito y aula de convivencia) que permita:

- Impulsar líneas de mejora del desarrollo de los programas.
- Facilitar el aprendizaje compartido y trabajo en red con el soporte de las TIC.
- Promover medidas para la mejora del éxito y de la convivencia escolar.
- Fomentar el desarrollo de itinerarios formativos en cada uno de los centros.

3. Descripción del seminario

El desarrollo del seminario pasa por tres fases que coinciden con los curso 2007/2008, 2008/2009 y 2009/2010 que detallamos a continuación.

3.1. Las aulas de convivencia como punto de partida

En el curso 2007/2008, como consecuencia de la implantación en ocho centros de la provincia de las aulas de convivencia (los centros recibirían dos cupos de profesorado adicional para ello), desde la Administración provincial (asesorías e inspección) se vio la necesidad de acompañar a estos centros para que la medida

sirviera como una herramienta para la mejora de la convivencia y la inclusión educativa y no para lo contrario. Para ello se inició un acompañamiento por parte de la Delegación de Educación y Ciencia de Cuenca de su puesta en marcha. Se tuvieron cuatro encuentros a lo largo del curso con los directivos y profesionales de orientación de dichos centros con la finalidad de guiar en la planificación de dicha medida, compartir visiones y materiales sobre su organización y funcionamiento, poner en común los resultados que en cada centro estaba dando la implantación esa medida y poner sobre la mesa las soluciones más eficaces ante las dificultades surgidas con su puesta en marcha. Al finalizar el curso los centros manifestaron la utilidad de estos encuentros y demandaron que se estabilizaran para favorecer el trabajo en red y la formación continua de estos centros (Cano et al., 2008).

3.2. Del aula de convivencia al proyecto educativo como plan de convivencia

En el curso 2008/2009 se implantaron las aulas de convivencia en tres centros más de la provincia, que se unieron a los ocho del curso pasado en su itinerario formativo que cristalizó este curso en un seminario provincial de mejora de la convivencia que favoreciera el asesoramiento, la formación y el trabajo en red. Si el curso pasado la finalidad era la de poner en marcha las aulas de convivencia, en este el foco se iba ampliar a promover el diseño y desarrollo de medidas de mejora de la convivencia a incluir en los documentos programáticos del centro (PEC, PGA y normas de convivencia, organización y funcionamiento) desde el aprendizaje compartido con el resto de centros guiado por expertos en cada uno de ellos.

Las principales características de este seminario se exponen a continuación.

Participan dos profesionales por centro, una del equipo directivo y otra del departamento de orientación. Se articulan los servicios de apoyo para el asesoramiento de los centros (centro de profesores, inspección y

asesores de la delegación). En el seminario coordinan la actividad conjuntamente y la evaluación continua y final de dicho seminario sirve para la toma de decisiones para la mejora del asesoramiento desde las tres instancias.

En cada sesión se parte de experiencias concretas de los centros participantes, donde se exponen las buenas prácticas relacionadas con el tema de la jornada. Los formadores expertos adoptan un rol de escucha en esta primera parte de la jornada.

En cada sesión intervienen formadores expertos que, a raíz de lo escuchado por los centros en la primera parte de la jornada, reajustan sus actividades formativas para que a partir de las experiencias previas de los centros puedan dar pistas para un posterior aprendizaje en los propios centros.

Se pretende provocar el aprendizaje compartido entre los centros que ya tienen cierta experiencia en la implantación de determinadas medidas y entre estos y los que aún no tienen experiencia, fomentando la participación en todos los momentos de la jornada.

Se fomenta la investigación-acción. En la primera sesión se parte de la revisión de medidas de mejora de la convivencia puestas en marcha en cada centro, y en la última sesión cada centro, también, realiza una evaluación de las medidas implantada ese curso y comunica las nuevas que implantará el curso siguiente.

Se utiliza un espacio en la *web* (anexo 3) como apoyo del trabajo en red: el *blog* Aula de Convivencia (http://convivencia.cepmotilla.es/). Este es un espacio compartido de trabajo entre los once institutos que forman parte del seminario en el que se van dejando todos los documentos relacionados con los diversos módulos del seminario, se oferta un espacio de comunicación entre ellos y se van dejando los documentos expuestos

por los centros o por los ponentes expertos (ver anexo 3).

Al finalizar el seminario se favorece el diseño de actividades formativas en cada uno de los centros como forma de extender el aprendizaje compartido durante el seminario. Para ello acuden asesores de formación de todos los centros de profesores de la provincia para que acuerde con los responsables de cada centro la realización de una actividad formativa que sea un paso más en el marco del itinerario formativo de cada centro:

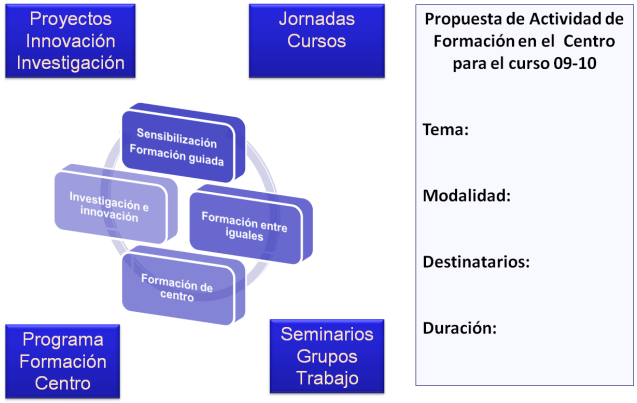


Figura 1. Esquema para la propuesta de actividades de formación.

Se pretende impulsar el trabajo en red más allá del espacio y tiempo del seminario a través de la comunicación continua entre los responsables de dichos centros en la implantación de nuevas medidas o en la reorientación de las ya existentes.

La evaluación del seminario, realizada por medio de un cuestionario individual y por un grupo de discusión entre todos los participante, fue muy positiva; los participantes manifestaron la necesidad de acompañarles en el aprendizaje compartido de mejora de sus centros. De ello se desprendía la necesidad de que siguiéramos apoyándolos en el mantenimiento de esa red incipiente de centros. Algunas de las afirmaciones que hacían los participantes en la evaluación cuando se les preguntaba sobre aspectos positivos del seminario así lo demuestran: «Gran riqueza de ideas»; «La exposición de cada centro sobre el desarrollo de su medidas»; «Conocer las diferentes realidades de los centros»; «Constatar que estamos en el mismo barco»; «Conocer lo que hacen otros centros»; «Es fundamental compartir experiencias, intercambiar ideas y sentirnos partícipes de la misma realidad; «Hay que seguir esta línea tratando la convivencia desde un marco común»; «Me ha parecido especialmente rica la experiencia de compartir lo que está llevando a cabo cada centro».

En la dirección http://edu.jccm.es/convivenciacuenca/ se encuentra información detallada del desarrollo de dicho seminario durante este curso.

3.3. De la mejora de la convivencia al éxito escolar

En el curso 2009/2010 se amplía el seminario a todos los centros de Secundaria de la provincia que tienen un compromiso singular de la Consejería, ya sea de apoyo a la Educación Secundaria, de mejora del éxito escolar y disminución de las bolsas de abandono temprano de la escolarización. Esto suponía ampliar de once a quince los centros participantes en el seminario (puesto que solo tres centros no disponían de aula de convivencia). La finalidad del seminario, por tanto, se redimensiona y se amplía: promover el diseño y desarrollo de medidas de mejora de la convivencia y del éxito escolar a incluir en los documentos programáticos del centro (PEC, PGA y normas de convivencia, organización y funcionamiento).

El seminario mantiene las características del curso anterior con las variantes siguientes:

- Participan el director/a del centro y un jefe/a de estudios de cada centro.
- Si el curso pasado se puso más el acento en el aspecto formativo, este curso se traslada a la puesta en común de experiencias y a fomentar el intercambio y la comunicación de las medidas emprendidas por cada centro y buscar soluciones conjuntas, en los debates, a las dificultades que supone su implantación (anexo 2).
- Se seleccionan buenas prácticas de la propia comunidad autónoma y del resto del Estado y se invita a sus equipos directivos a exponerlas y debatirlas con los equipos directivos que participan en el seminario
- Se da la posibilidad a los equipos directivos de realizar estancias en otros centros de Secundaria para analizar sobre el terreno la organización y desarrollo de sus buenas prácticas
- Se reforma el espacio *web* (anexo 4), integrando el *blog* del curso pasado y ampliando la posibilidad de compartir más documentos por parte de los centros.
- Se abren tiempos en el seminario para guiar el seguimiento y supervisión de los programas que se realiza desde la Delegación y solventar la dudas que puedan ir surgiendo por parte de los centros

En http://edu.jccm.es/convivenciacuenca/ se encuentra información detallada al desarrollo de dicho seminario durante este curso.

4. Conclusiones

A falta de realizar la evaluación final del desarrollo del seminario de este curso, el balance es altamente positivo.

Se han impulsado nuevas líneas de mejora del desarrollo de los programas, ampliando a lo largo de los tres cursos la perspectiva de las mismas. Se empezó respondiendo a la necesidad de la organización y desarrollo las aulas de convivencia durante el primer curso, se abordaron planes integrales de mejora de la convivencia a incluir en los documentos programáticos del centros durante el siguiente curso y durante este último se han abordado medidas integrales desde la doble perspectiva de mejora de la convivencia y del éxito escolar.

Se ha facilitado el aprendizaje compartido. Se han realizado intercambios en cada una de las jornadas sobre las medidas y acciones de mejora que estaban desarrollando los centros y debates posteriores sobre la forma de optimizarlas.

Se ha desarrollado un incipiente trabajo en red con el soporte de la *web* del seminario. Se comparten experiencias y documentos que luego se dejan alojados en la *web*; existe comunicación entre los centros para mejorar las medidas puestas en marcha. Aquí queda aún mucho por desarrollar. Como sostiene Enguita (2009), hay que vencer aún resistencias que, a veces, los centros públicos manifiestan en este tipo de redes en aras de su autonomía. Esto, junto con una falta de cultura de trabajo en red, ha supuesto que, por ejemplo, la posibilidad de realizar estancias en otros centros no haya sido aprovechada más que por una minoría de centros o que los intercambios en el espacio *web* aún no sean numerosos.

Se han promovido medidas para la mejora del éxito y de la convivencia escolar en todos los centros, siendo patente la evolución de cada uno de ellos a lo largo de los tres cursos

Se ha fomentado el desarrollo de itinerarios formativos en cada uno de los centros, de forma que en cada uno de ellos a lo largo de este tiempo se ha realizado de forma paralela al desarrollo del seminario formación «en cada uno de los centros» de acuerdo con las necesidades de cada uno y su propio itinerario

En definitiva, el seminario ha supuesto el comienzo de un camino de aprendizaje compartido, que va tendiendo hacia la constitución de una red de centros que se intercambian experiencias y buscan juntos la manera de mejorar el éxito escolar y del clima de convivencia de sus centros.

Anexo 1. Modelo de convivencia de Castilla-La Mancha

Anexo 2. Medidas de mejora de los IES participantes

	Apoyo a Secundaria						Prevención abandono				Mejora Éxito			Aula Con	
	Griñón	P. Mercedes	Zóbel	Casalmaro	L. Pedrolleras	Tarancón	Iniesta	Mota	Motilla	S. Clemente	Huete	Minglanilla	Valera	Hervás y Pand.	San José
Refuerzo áreas menos éxito 1							x	x	x		x				
Apoyo dentro del aula		x	x	x	x	x	x		x	x	x	x			
Desdobles	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x		x
Agrupamientos flexibles	x					x					x		x		
Dos docentes en el aula	x		x					x		x		x	x		
Aprendizaje cooperativo			x			x	x			x			x		
Proyectos/interdisciplinar	x	x	x			x					x	x			
Centros de interés											x		x		
Trabajo colaborativo				x											
Talleres		x				x			x		x		x		
Ámbitos/ Agrupación materias		x				x	x				x				
Priorización objetivos/cont.			x		x				x						
Contratos didácticos								x			x		x		
Aula materia	x				x	x			x		x	x	x		
Aprendizaje de lengua vehicular					x										
TIC / Netbook en el aula	x							x			x	x	x		
Tutorías individualizadas 2	x	x	x	x		x	x	x	x	x		x	x		x
Doble tutor											x		x		
Tutoría entre iguales									x			x			
Medidas de acogida alumnado 3	x	x	x	x		x					x	x		x	x
Medidas de acogida profesorado		x	x								x	x			
Medidas de acogida familias		x										x			
Aula convivencia 4	x	x	x		x	x		x	x	x		x	x*	x	x
Mediación								x		x	x			x	
Alumnado ayudante/tutor			x		x		x	x				x			
Actividades recreo	x	x	x			x			x	x			x		
Comisión convivencia/observatorio	x	x		x			x				x			x	
Junta de Delegados	x	x					x		x					x	
Formación padres / familiares 5				x		x									
Formación comunidad educativa		x				x		x			x	x			
Coordinación entre etapas/centros	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Actividades intercentros		x		x		x									
Colaboración entorno		x			x				x		x	x			
Coordinación policía			x						x		x				
Coordinación ayuntamiento		x	x		x		x	x	x	x	x	x			
Coordinación otras entidades/ONG	x	x	x		x		x		x	x	x	x			
Coordinación SEPECAM/Empresas							x	x	x	x					
Actividades complementarias/extrac		x			x						x	x			
Biblioteca abierta		x		x							x				
Apertura de centro al entorno		x							x						
Voluntariado				x							x				
Coordinación Equipos Directivos Zona			x						x			x			
PCPI flexible 6							x						x		
Bolsa abandono								x							
Preparación acceso FP							x	x							
Coordinación interna innovadora		x	x	x		x			x	x	x	x	x		
Acompañamiento	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Comisión Local Absentismo (partic.)		x			x		x		x	x	x				
Formación centro 7	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	
Proyecto innovación	x	x	x	x	x	x			x		x	x	x		

1. Organización y metodología 2. Tutoría 3. Acogida. 4. Convivencia.5. Cooperación entorno. 6. Prevención abandono. 7. Formación

Anexo 3. Web del seminario 2008/2009

Anexo 4. Web del seminario 2009/2010

Inclusión, competencia docente

M.ª Carmen Arias Sánchez

Resumen:

Se pretende plasmar el modelo de trabajo llevado a cabo durante ocho años en la asesoría de EE, que surgió de «la nada» y que ha supuesto un nexo de unión entre todos los profesionales, las asociaciones y delegaciones provinciales (salud, igualdad, justicia, IAJ…) que hemos intentado sumar esfuerzos, apoyar los planes de unos y otros para atender al colectivo de NEE y la atención a la diversidad, siendo la asesoría y el profesorado los que transmiten a la población diana los apoyos y ayudas que más necesitan.

Palabras clave:

formación, colaboración, investigación, experiencias en NEE y atención a la diversidad.

1. Introducción

> En la medida que yo me sienta diferente, diverso excepcional, capaz para unas cosas y discapacitado para otras, iré entendiendo y capacitándome para la educación inclusiva y para sociedad de la diversidad…
>
> Moriña, 2004[1]

1. Moriña Díez, Anabel (2004). *Teoría y práctica de la educación inclusiva.* Archidona: Editorial Algibe.

Figura 1. No se puede cerrar los ojos a la diversidad...

No se puede cerrar los ojos a la diversidad. No se puede actuar de espaldas a ella, si se quiere tener éxito, sobre todo, si se quiere actuar conforme a la equidad. Cada persona es única, irrepetible e irremplazable.

Desde esta afirmación, hemos de preguntarnos si el profesorado, como persona, acepta la diversidad. ¿Son inclusivos en su propia vida? ¿Viven este concepto como parte de su personalidad? ¿Lo tienen interiorizado? ¿Lo practican en su relación con el entorno?

Puede ser que nosotros, en muchas ocasiones, pidamos a los demás (alumnado incluido) muchas cosas que nosotros no hacemos.

¿Cuándo nos hemos planteado que la escuela es el lugar donde deberíamos aprender nosotros mismos y a

respetar a todos los demás? Estar en la escuela, vivir la escuela, ha de ser el camino para llegar a conocer, querer y desarrollar nuestra persona y, al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otras personas que merecen nuestro respeto, ayuda y afecto.

Se ha vivido la diferencia como una lacra, no como un valor. Se ha buscado la homogeneidad como una meta y, al mismo tiempo, como un camino. Los mismos contenidos para todos, las mismas explicaciones para todos, las mismas evaluaciones para todos, las mismas normas para todos.

Curiosamente, se busca en la justicia el fundamento de esa uniformidad. Sin caer en la cuenta de que no hay mayor injusticia que exigir lo mismo a quienes son tan diferentes. No es lo mismo que recorran el mismo trayecto, en tiempos exactos, una persona con sus piernas en perfecto estado que otra con discapacidad física en las piernas.

La cultura de la escuela está formada por las creencias y convicciones básicas del profesorado y de la comunidad educativa en relación con la enseñanza, el aprendizaje de los alumnos y alumnas y el funcionamiento del centro. La cultura incluye las normas que afectan a la comunidad educativa, los procesos de enseñanza-aprendizaje, los sistemas de comunicación, las relaciones y el tipo de colaboración que existe entre los docentes (Marchesi y Martín, 2000).

El cambio en las culturas de los centros es un factor clave para que la escuela pueda responder a las necesidades de la sociedad y para que el alumnado disponga de las capacidades necesarias para adaptarse e influir en su entorno. Para que la escuela se convierta en una escuela para todos que dé respuesta a la diversidad del alumnado, es necesario que se produzcan cambios en la cultura del centro y en la comunidad educativa (Huguet, 2006).

Esto fácil no es, pero una realidad sí. En los centros debe haber maestros y maestras competentes. Maestros y maestras crean, que lo vivan.

2. ¿Qué entendemos por ser competente?

Ser competente es ser capaz de utilizar lo aprendido en contextos reales y exige: **saber, hacer y querer.** Las competencias «básicas» o «claves» son **multifuncionales, trasversales, transferibles, integradoras y dinámicas.** La competencia se demuestra en un **contexto real.** La decisión de «enseñar lo importante» conlleva una revisión del currículum que permita pasar del «**saber**» **al** «**saber y querer hacer**».

Resulta necesario conocer al otro, aceptar al otro, amar al otro, como es, no como nos gustaría que fuese; eso es empatía. La escuela de las diferencias hace posible que todos podamos sentirnos bien en ella, que todos podamos aprender. Por el contrario, la escuela homogeneizadora acrecienta y multiplica las víctimas entre profesorado y alumnado.

Las diferencias son consustancialmente humanas y la riqueza de las diferencias ha propiciado el progreso. Negar el valor de la diferencia solo crea exclusión y fracaso. ¿Por qué no empeñarnos en crear una escuela que permita a todos los alumnos aprender, respetarse y quererse? Como dice Santos Guerra, «el pato se amarga en la escuela, se desnaturaliza. Acaba nadando peor. Se compara con los que trepan y vuelan y se siente desgraciado. Incluso aprende a ridiculizar a quienes nadan peor que él. En definitiva, se convierte en una víctima»[2]. No se trata de que la aspiración máxima sea saber quién llega primero, sino cómo podemos llegar todos a donde cada uno pueda llegar. ¡La escuela, o es para todos, o no es escuela!

2. Santos Guerra. *El pato en la escuela o el valor de la diversidad*. Editorial Encuentro Mediterráneo para obras sociales CAM.

3. ¿Por qué la escuela inclusiva?

Tal y como queda recogido en la normativa actual, el «sistema educativo español [...] se inspira en los siguientes principios: La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias. La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación [...]» (LOE, artículo 1). La inclusividad, en el proyecto educativo (LOE, artículo 121): «El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación [...] Dicho proyecto [...] deberá respetar el principio de no discriminación y de inclusión educativa como valores fundamentales».

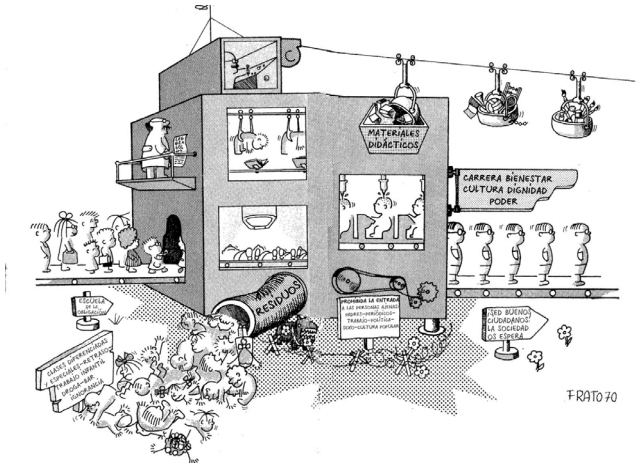


Figura 2. La escuela homogeneizadora acrecienta y multiplica las víctimas entre profesorado y alumnado...

La escuela debe buscar los mecanismos para educar juntos a todos los estudiantes.

La escuela inclusiva no es una opción. Es un deber pedagógico (todos aprendemos de todos) y moral (todos aprendemos con todos). Apostamos por un modelo de educación inclusiva que defienda una educación eficaz para todos, sean cuales sean sus características personales, sociales, culturales. No basta con que los alumnos con necesidades educativas especiales estén integrados en las escuelas ordinarias, sino que deben participar plenamente en la vida escolar y social de la misma.

4. La educación inclusiva

La educación inclusiva «reconoce»[3] la necesidad de atender a múltiples variables ambientales frente a los planteamientos exclusivamente centrados en problemas o deficiencias del alumno (Verdugo, 2003) y lleva implícito un cambio paradigmático con respecto a las necesidades educativas especiales.

Pretende que los cambios metodológicos y organizativos para satisfacer las necesidades de alumnos con dificultades beneficien a todos los alumnos; que en la actualidad los alumnos que son catalogados como alumnos con necesidades educativas especiales pasen a ser considerados como estímulo que puede fomentar el desarrollo hacia un entorno de aprendizaje más rico (Ainscow, 2001).

Busca promover la excelencia de todos los alumnos diseñando ambientes escolares que estimulen la participación de todos los alumnos, promuevan las relaciones sociales y el éxito escolar de todos (Booth y Ainscow, 2002; Schalock y Verdugo, 2003; Echeita et al. 2004; Susinos, 2005).

3. CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007). *El proyecto educativo. Materiales de apoyo a la Comunidad Educativa de Castilla-La Mancha.* Dirección General de Coordinación y Política Educativa.

La inclusión es un proceso, una búsqueda continúa de formas de responder a la diversidad. No es un estado final, sino un camino que recorre cada escuela, lo que supone que no puede hablarse de escuelas totalmente inclusivas ni de escuelas totalmente excluyentes.

Algunas de las *claves que definen la inclusión educativa* son (Both, 2000; Ainscow, 2001) el aula como espacio de diálogo e intercambio de significados, compartir aprendizajes en un espacio de convivencia en el que no tiene lugar la exclusión (Habermas, 1987). La inclusión implica participación de toda la comunidad educativa (alumnos, familias, profesores…). La inclusión presta una especial atención a los grupos o individuos con mayor riesgo de exclusión, pero no se limita a ellos. Considera la diversidad como fuente de riqueza y de aprendizaje.

El cambio que implica supone una propuesta de modificación de las culturas, las políticas y las prácticas; significa que habrá que modificar progresivamente los modos de pensar y de hablar sobre la diversidad, los sistemas de gestión y rutinas que guían la vida en las escuelas y, por supuesto, la práctica cotidiana de las aulas y de los centros.

La escuela inclusiva no es más que un camino hacia la sociedad inclusiva, por lo que la relación entre la escuela y la sociedad, no es más que una consecuencia natural, ya que aquella forma parte de una comunidad.

El modelo educativo que genera esta concepción es un modelo curricular que se adapta al alumno y no al contrario. Desde aquí, la concepción educativa se sustenta sobre principios de heterogeneidad: la respuesta educativa ha de ser diversificada y ajustada a las características de cada alumno. Partimos del principio de la personalización de la enseñanza y de la inclusión de todos los alumnos y alumnas en un contexto educativo común.

En el marco de la educación inclusiva se asumen principios y valores, como por ejemplo:

- La inclusión como la base del desarrollo del centro educativo para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado.
- El valor de la diferencia como algo enriquecedor.
- Altas expectativas hacia todo el alumnado, las familias, el profesorado.
- Creencia en las capacidades de todos los alumnos y alumnas, partiendo de las mismas y no de las discapacidades o dificultades, e intentando reducir todas las barreras al aprendizaje.
- Cultura de la colaboración entre todos los miembros de la escuela: colaboración y cooperación de los alumnos y alumnas entre sí, de los profesores entre sí, de las familias... Todo el profesorado se implica en la respuesta a la diversidad, que no es responsabilidad exclusiva del profesorado de apoyo, sino de todo el profesorado.

Esto es claro, sabido por todos, pero… ¿llevado al aula, al centro, a la práctica diaria, a la vida…?

A mi modo de ver, la interiorización práctica y vivencia de estas premisas son fundamentales para mejorar la escuela. Si somos capaces de mostrarnos como somos y contagiar al alumnado con algunas apasionadas relaciones con nuestros valores, aficiones, ilusiones…, qué más da los métodos, el tipo de letra, los folios o la libreta…

Reclamo la personalidad del docente, la competencia para mirar a los ojos del alumnado y dejarse mirar por ellos y descubrir si están cerca o lejos, perdidos o ilusionados. Ha de saber que un niño con la mirada perdida

no puede mantener fija su atención porque su mundo interno es un laberinto, un caos, un desasosiego, todo un universo de tensión, inquietud, ansiedad e incluso miedo.

> Los ojos no son solo el espacio desde el que miramos, sino que han de ser objetos permanentes de nuestra mirada.
>
> Mirar a los ojos es una urgencia pedagógica, un impresionante reto vital. Devolver el brillo, la luz y la belleza a los ojos apagados de los niños y jóvenes es también *una competencia básica, un contenido curricular y una eficacísima herramienta metodológica* (José M.ª Toro).

Es tarea de todo docente, motivado, competente, ilusionado por su tarea, por su alumnado, colaborar de forma activa, ilusionada y efectiva en los siguientes *objetivos y fines* que todo centro educativo ha de contemplar para llegar a ser un centro con un proyecto inclusivo:

- Crear una comunidad educativa acogedora y colaboradora en la que cada alumno y alumna sea valorado y consiga el máximo desarrollo de sus capacidades, promoviendo así una educación de calidad para todos.

- Abrir el centro educativo al entorno, estableciendo redes de colaboración entre distintas instituciones y administraciones y, en definitiva, colaborando en el diseño y desarrollo de planes socioeducativos comunitarios para ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad del alumnado.

- Fomentar los valores de la colaboración y el trabajo en equipo.

- Diseñar y desarrollar prácticas educativas que favorezcan que todo el alumnado pueda aprender en la vida normal del aula, de modo que todos sientan que pertenecen a la misma.

- Conocer y valorar distintos aspectos de la cultura de su comunidad, entendiendo el aprendizaje como un proceso de construcción social en un sentido amplio, dónde estos se convierten al mismo tiempo en contenidos de aprendizaje que vinculan a todos, también desde el respeto a otras culturas en un modelo intercultural.

- Estos principios y objetivos han de regir y orientar el resto de los elementos incluidos en el proyecto educativo.

Figura 3. La fuerza de la diversidad.

5. Inclusión y centro del profesorado

Para mí, en estos años de asesora de educación especial en el CEP de Jaén, he visto muy claro que para alcanzar el éxito escolar, formativo, profesional de todos es preciso adoptar una perspectiva global de cooperación y, en consecuencia, interinstitucional. Es necesario hacer converger todas las actuaciones que se vienen desempeñando desde las instituciones sociales, políticas y las escolares.

No existe una respuesta eficaz si los problemas se abordan desde una perspectiva unívoca, desde un único sistema como puede ser el escolar, el sanitario, etc.

Creo que es la suma de recursos, actuaciones, variedad de programas, especializaciones compartidas, hacen alcanzar objetivos, interrelacionar políticas, diversificar programas, entrelazar intereses, fomentar cauces de comunicación con diferentes profesionales que tenemos la misma población diana, las mismas ganas de trabajar por ella, los mismo deseos de hacer rentable, justo y eficaz nuestro trabajo.

Por ello, es fundamental aunar esfuerzos y coordinar todas las acciones que se desarrollan desde las distintas instituciones que inciden en el alumnado, estableciendo redes de colaboración entre instituciones y administraciones públicas y promoviendo, así, el compromiso de todos con la educación.

Todo esto, mejor dicho, lo tiene contemplado Miguel Ángel Verdugo Alonso, del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad de la Universidad de Salamanca:

> La educación inclusiva implica un gran cambio escolar, inmediato y a largo plazo, que requiere de una acción concertada de distintos agentes sociales: Administración, profesorado, familias, organizaciones e investigadores. Para lograr ese cambio, y su permanencia, el modelo de calidad de vida plantea utilizar una estrategia sistemática con diferentes tácticas que mejoren las posibilidades y la eficacia de las propuestas, involucrando el microsistema (cambio en las prácticas educativas), mesosistema (cambio organizacional) y macrosistema (políticas educativas diferentes). El modelo de calidad de vida es de gran utilidad como referencia base y guía conceptual de cambios curriculares y de otras transformaciones en los centros educativos generales y especiales. Además, sirve para orientar los esfuerzos educativos hacia las necesidades y deseos de los alumnos. Y puede contribuir a la mejora de la planificación educativa, al desarrollo de modelos específicos de evaluación de programas centrados en la persona y al incremento de la participación de los usuarios en todos los procesos y decisiones que les afectan. La investigación sobre calidad de vida en educación ha mostrado gran actividad en España en los últimos años, presentando avances significativos centrados en el desarrollo de instrumentos y su validación psicométrica, así como estudios sobre distintos grupos de alumnos con necesidades educativas específicas o sin ellas. Con los resultados de

esas investigaciones se pueden iniciar aplicaciones generalizadas del modelo de calidad de vida en diferentes ámbitos educativos.

Nunca debemos olvidar que la grandeza del ser humano radica en su humildad, en la comprensión de sus limitaciones y grandezas y su capacidad para compartirlas.

6. Experiencia en el CEP de Jaén (2003-2010)

Venía del aula de educación especial del CEIP Santa María Magdalena y posteriormente del IES Albariza, ambos de Mengíbar, pueblo situado a pocos kilómetros de la capital, sin idea de muchísimas cosas: gestión, informática avanzada, estructura política de la Delegación, protocolos de los CEP, etc. No tuve más remedio que apoyarme en otros, pedir ayuda, pero también volcarme en aprender, todo lo que me faltaba, todo lo necesario. He de comentaros que no siempre he sido buena alumna, que he fallado, como muchos, en algunas competencias que necesitaba para mi asesoría y que, este ponerme al día, no ha estado exento de muchas horas de trabajo y constancia. Sin embargo, la ilusión y el esfuerzo eran míos. Empecé como asesora de toda la provincia, cuatro centros: CEP de Jaén, CEP de Úbeda, CEP de Linares-Andújar, CEP de Orcera. Tenía coche y carretera por delante… Gracias a los apoyos necesarios, he realizado experiencias para las que jamás creí estar capacitada. ¿Piensa esto con frecuencia nuestro alumnado e, incluso, el profesorado?

Figura 4. La grandeza del ser humano radica en su capacidad para compartir…

Los objetivos que me planteé a la hora de realizar mi trabajo eran:

- Analizar e identificar los factores que inciden positivamente en la dinámica de centro del profesorado que favorecen la atención a la diversidad de los centros a través de la formación.
  - Para ello estudié las actividades que años atrás habían destinado a la atención al profesorado especialista: profesorado de AL, de pedagogía terapéutica, departamentos de orientación, equipos de orientación educativa (EOE), moritores del aula de NEE, equipo directivos…
  - Realicé cuatro encuentros para dichos profesionales, uno por cada CEP, donde pasé una encuesta para la valoración de las demandas formativas más urgentes y necesarias para el colectivo y los centros.
  - Una vez tabuladas todas las demandas, informé a los participantes de las valoraciones y establecí el plan de actuación para cada uno de los CEP.
- Identificar y evaluar las formas organizativas utilizadas y sus repercusiones en el trabajo de la asesoría y en colaboración con el resto de agentes educativos.
  - Proyectando diversidad de modos de trabajo, fomentando los grupos de trabajo provinciales y reuniendo en la formación a todo el profesorado que deseaba la formación. La atención a la diversidad no es solo interés de los especialistas, compete a todo el profesorado.
- Analizar el proceso educativo que habían llevado los cuatro CEP de la provincia a la hora de atender la diversidad y los factores más relevantes y necesarios del cambio.

– Involucrando a los CEP con los EOE para realizar la formación según las propias demandas de formación solicitada para animar, con su apoyo, al resto de los compañeros y compañeras a unirse en grupos de trabajo para obtener, en el trabajo colaborativo y en el apoyo de los CEP, el estudio, la investigación o la elaboración de materiales concretos para atender a su alumnado.

– Promoviendo las jornadas de experiencias de autoformación, donde el profesorado que, durante un curso, ha elaborado un buen material o una buena práctica, pudiern exponerla y divulgarla.

– De ahí, de las I Jornadas de Experiencias de Autoformación en Educación Especial, diciembre de 2003, salieron unos materiales de apoyo a los centros educativos que se repartieron en toda la provincia. Eran para el profesorado del aula ordinaria, donde podrían aproximarse a cada una de las discapacidades más usuales en las aulas y encontrar estrategias de intervención para atenderlos haciendo más fácil la inclusión.

- Identificar dinámicas institucionales favorecedoras de una mejor atención a la diversidad.

  – Para ello empezamos a trabajar con la Delegación de Salud, con la que hemos establecido una actuación de tres clase de cursos dentro de su programa de mejora de la salud, uno para atender las enfermedades crónicas, otra para la mejora de la salud de los adolescentes y otra para el bienestar del profesorado en donde se dan pautas para la prevención de las enfermedades profesionales.

    1. Intervención en la comunidad educativa con programas puntuales, papiloma del virus humano, grupo provincial interinstitucional (médicos de atención primaria, pediatras, médicos, psicólogos y logopedas del EOE y psiquiatras de la USMIJ) para elaborar protocolos de derivación sobre el alumnado con TDAH.

2. Talleres sobre alimentación saludable, primeros auxilios, celiaquía, diabetes, asma, alergias…

3. Programa Forme Joven, donde enfermeras, médico y psicólogos del EOE, trabajan en las asesorías de los IES para ofrecer al alumnado un punto para resolver dudas sobre sexualidad, adicciones, resolución de conflictos, apoyo a madres adolescentes, educación vial, etc.

4. Con la Asociación Andaluza de Neurociencias del Desarrollo, colaboración en la VIII reunión sobre importancia de los signos/síntomas guía que alertan el diagnóstico de los trastornos del neurodesarrollo y aportación de las ciencias básicas a su comprensión y posibilidades terapéuticas, con comunicación de los médicos de los EOE y nuestra intervención educativa.

– Con las diferentes asociaciones de discapacidad de la provincia.

1. FEGIDIF, discapacidad física. Talleres sobre el alumnado con PC, atención a los monitores de educación especial, reconocimiento de barreras arquitectónicas y sociales.

2. APROMPSI, discapacidad psíquica. Organización de jornadas y encuentros dando trabajo a personas con discapacidad en catering, o como azafatas y azafatos de congresos, jornadas o encuentros. Colaboración con el I, II y III Congreso nacional de APROMPSI, organizado en colaboración con la Universidad de Jaén.

3. Asociación «Juan Martos», autismo. Cursos de formación con los profesionales de Autismo Andalucía, con la asociación de Jaén y colaboración con los actos que organizan y con su página *web*.

4. APROSOJA, federación de sordos de Jaén, organizando con su profesorado cursos de LSE, jornadas de bilingüismo, difusión de sus actividades y actuaciones mediante las páginas *web*.

5. Colaboración con la asociación de padres y madres de personas afectadas con TDAH, cediendo las aulas para sus reuniones, aportando los materiales del grupo de trabajo provincial de ese tema.

6. Asociación de Dislexia de Jaén; colaboración en un curso de formación con el testimonio de padres y madres de alumnado disléxico. Coordinación de actividades a través de página *web* de ambos organismos.

– Con la Universidad de Jaén, colaboración con el departamento de Pedagogía para la organización de encuentros con AMPROMPSI y con una delegación de la Escuela Normal de México.

– Con la Delegación Provincial de Justicia, intervención en curso de formación sobre los trastornos graves de conducta, y otro curso taller sobre modificación de conducta, impartido por los psicólogos del centro de reclusión de jóvenes infractores Las Lagunillas.

– Con la Dirección General de Tráfico, donde durante años hemos estado en colaboración para la edición de un Manual de Educación Vial para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, ya publicado y digitalizado, al servicio de todo el alumnado.

– Con el Instituto Andaluz de la Juventud, con el que se han organizado numerosas actuaciones durante este periodo para la formación de alumnos y alumnas como mediadores en conflictos y mediadores de salud, en colaboración con los IES adscritos al programa Forma Joven.

– Con la ONCE, organizando grupos de trabajo para el aprendizaje del braille en centros con alumnado ciego y del deporte *goolball* para maestros y maestras especialistas en Educación Física de Primaria y Secundaria.

Todas estas actuaciones se han organizado de forma cooperativa y, a estas alturas, me atrevo a decir que ya están totalmente consolidadas, organizadas y coordinadas con una trayectoria de aumento de temáticas, coordinación y asistencia de profesorado.

- Establecer relaciones entre la formación para la atención a la diversidad y el clima relacional y profesional de los CEP.
  - En todas las actividades de los CEP se ha añadido una reseña, una ponencia o un material sobre la atención a la diversidad en los centros, haciendo especial hincapié en los cursos destinados al profesorado novel, tanto de Educación Primaria como de Secundaria y en los cursos para la acreditación de nuevos directores/as.
- Proponer características, actitudes y estrategias del asesoramiento psicopedagógico para avanzar hacia la formación que facilite escuelas más inclusivas.
  - Apoyo personal a los centros específicos de la provincia, para ayudar y facilitar cuantas actuaciones, planes u organizaciones de aula hayan precisado (educación combinada para alumnado concreto), desarrollo de actividades lúdico-recreativas entre centros para vivir la atención a la diversidad con recursos diversos.
- Identificar algunas estrategias de colaboración entre los agentes educativos, profesionales externos que se consideran relevantes a la hora de mejorar la actuación educativa.
  - Coordinación con la Inspección Educativa, con la Consejería, el EOE y con los equipos especializados de la provincia para desarrollar actividades formativas de carácter general en el plan de actuación y de carácter concreto por necesidades de centros o aulas.

Estoy convencida que un evento de estas características será una brisa de aire fresco que renovará nuestra vocación y avivará nuestro entusiasmo. No he pretendido aburrir ni cansar con el devenir de mi trabajo, tampoco quería demostrar conocimientos excepcionales, no he inventado nada, solo explicaos que si volviera a empezar no encontraría otra manera de realizarlo sino contando con todos los agentes sociales que intervienen en la educación de nuestro alumnado, escuela, familia y sociedad.

En definitiva, construir una comunidad que incluye y trabaja para que se crean actitudes de ayuda mutua y solidaridad.

Interesante empeño. Movilicémonos, pues, en favor de la construcción de una buena tribu educativa, acogedora, que apoye a las personas más vulnerables.

La asesoría de orientación y atención a la diversidad en un CEP

Jesús Rodríguez de Guzmán Romero del Hombrebueno

Resumen:

El modelo interno de orientación educativa implica la presencia de orientadoras y orientadores en los claustros de todos los centros educativos, por lo que desaparecen los equipos de orientación de sector que hasta 2005 atendían los colegios de Infantil y Primaria en Castilla-La Mancha.

Surge, por tanto, la necesidad de coordinar las actuaciones orientadoras de cada zona educativa desde alguna estructura que trascienda los límites de actuación y responsabilidades de cada colegio o instituto. Esta necesidad se resuelve a través del centro de profesores, con la creación de una nueva asesoría, la de orientación y atención a la diversidad, que queda plasmada en un documento estratégico, el plan de orientación de zona, que forma parte de la programación general anual del CEP.

Palabras clave:

orientación, asesoramiento, atención, diversidad.

1. Ubicación del CEP de Valdepeñas

El centro de profesores de Valdepeñas constituye, junto con otros cuatro CEP y tres centros de recursos y asesoramiento a la escuela rural (CRAER), la red de formación del profesorado de la provincia de Ciudad Real.

Nuestra zona educativa corresponde al sureste de la provincia. Atendemos las necesidades formativas de los siguientes centros:

- Treinta colegios públicos de Infantil y Primaria con 21 unidades de orientación, siete de ellas itinerantes, que atienden dos centros.
- Un centro de Educación Especial, con orientadora.
- Nueve colegios concertados que imparten Educación Infantil y Primaria, cinco de los cuales imparten ESO completa; todos cuentan con orientador.
- Once IES con sus correspondientes departamentos de orientación.
- Tres centros de educación de adultos, dos con departamento de orientación.
- Trece escuelas infantiles: cuatro dependen de la Consejería de Educación, seis son municipales y tres son privadas. No tienen orientador.
- Tres escuelas de música y un conservatorio.
- Una escuela oficial de idiomas.
- Una escuela familiar agraria con Secundaria.
- Tres centros ocupacionales y la Asociación de Familiares y Amigos de Deficientes de Valdepeñas.

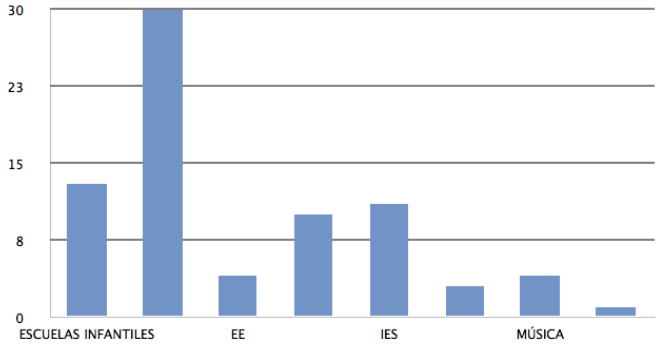


Figura 1. Distribución de centros atendidos por el CEP de Valdepeñas.

	Localidades	Total	CENTROS											
			CEIP incompleto	CEIP	CEE	IES	CEPA	EOI	Escuela de música	Conservatorio de música	Escuela Infantil	Centro Ocupacional.	EFA	Centro concertado
Rural	Almuradiel	1	1											
	Castellar de Santiago	1		1										
	Consolación	1	1											
	Llanos del Caudillo	1	1											
	Pozo de la Serna	1	1											
	San Carlos del Valle	1		1										
Urbano (< 15.000 hab.)	Membrilla	4		2		1					1			
	Moral de Calatrava	3		2		1								
	Santa Cruz de Mudela	4		1		1					1			1
	Torrenueva	2		1							1			
	Viso del Marqués	2		1		1								
Urbano (> 15.000 hab.)	La Solana	15		7		2	1		1		2	1		1
	Manzanares	17		4		2	1		1		4	1	1	3
	Valdepeñas	23		6	1	3	1	1	1	1	4	1		4
Total		76	4	26	1	11	3	1	3	1	13	3	1	9

Tabla 1. Distribución de centros por localidades atendidos por el CEP de Valdepeñas.

Las diez asesorías del CEP se distribuyen en Dirección, Lingüística (3), Científica (2), Tecnología educativa (2), Expresión cultural (1) y **orientación y atención a la diversidad** (1).

Figura 2. Logo del CEP de Valdepeñas.

2. Modelo de orientación de Castilla-La Mancha

Hasta el año 2005 convivían dos modelos. Un modelo de orientación educativa **externo** en las etapas Infantil y Primaria. Los colegios eran atendidos desde el sector educativo por los orientadores que desempeñaban sus funciones en los equipos de orientación educativa y psicopedagógica (EOEP). Y un modelo **interno** en Secundaria: cada IES tiene su propio orientador que desempeña sus funciones desde el departamento de orientación del IES

Desde el curso 2005/2006, tras la aprobación del Decreto 43/2005, por el que se regula la Orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (*DOCM* de 29 de abril) todos los centros de la comunidad desarrollan el modelo interno en todas las etapas educativas.

Desde entonces entendemos la **orientación educativa y profesional** como un proceso continuo, sistemático y articulado que comienza con el acceso del alumnado al **primer ciclo de Educación Infantil** y concluye cuando se produce el paso a la universidad o al mundo laboral.

El nuevo modelo de orientación tiene como finalidad garantizar la educación integral del alumnado a través de la personalización del proceso educativo, especialmente en lo que se refiere a la adaptación de los procesos de enseñanza y aprendizaje a su singularidad y a la transición entre los distintas etapas y niveles en los que se articula el sistema educativo y el mundo laboral, y ofrecer, al conjunto de la comunidad educativa, asesoramiento colaborador y apoyo técnico especializado.

Líneas básicas que definen el modelo de orientación.—La programación de la orientación educativa y profesional en los distintos niveles responderá a las siguientes líneas básicas:

a) La orientación educativa y profesional es un proceso continuo, sistemático y articulado que comienza con la escolarización del alumnado en las primeras edades y concluye cuando se produce el paso a la universidad o al mundo laboral. El alumno es el agente activo de su propio proceso.

b) La orientación educativa y profesional forma parte de la función docente e integra todas las acciones realizadas desde la tutoría y el asesoramiento especializado.

c) La orientación educativa y profesional garantiza el desarrollo en los centros docentes de medidas preventivas, habilitadoras y compensadoras dirigidas al alumnado y su contexto para que contribuyan a hacer efectiva una educación inclusiva de calidad e igualdad.

d) La orientación educativa y profesional se concreta en planes de actuación en los centros docentes y en las zonas educativas, para coordinar las acciones de los profesionales de las distintas estructuras y establecer la cooperación con los distintos servicios, instituciones y administraciones.

Niveles de la orientación educativa y profesional.—La orientación educativa y profesional se desarrolla, con los matices propios de cada etapa educativa, en los siguientes niveles:

a) A través de la tutoría del profesorado, en todos los centros docentes no universitarios

b) En los centros sostenidos con fondos públicos, mediante el apoyo especializado de las siguientes estructuras específicas de orientación:

- Las Unidades de Orientación en centros de Educación Infantil y Primaria.
- Los Departamentos de Orientación en los Institutos de Educación Secundaria, los Centros de Educación de Personas Adultas y las Escuelas de Arte.
- Los Centros de Recursos y Asesoramiento a la Escuela Rural que se configuran en las zonas que se determinen, para garantizar una respuesta más ajustada a las particularidades de la escuela rural. (Decreto 43/2005).

El departamento de orientación se generaliza en los centros de educación permanente de adultos y se crean las **unidades de orientación** en los colegios de Educación Infantil y Primaria.

Las unidades de orientación, en Educación Infantil y Primaria y en los centros de educación especial, y los departamentos de orientación en Educación Secundaria, son las estructuras específicas de la orientación.

Las unidades de orientación se integran en los centros públicos de Educación Infantil y Primaria en los equipos de orientación y apoyo, de los que forma parte el orientador junto a los responsables de la atención a la diversidad: PT, AL, ATE...

Los equipos de orientación y apoyo en los colegios y los departamentos de orientación en los institutos son los órganos de coordinación docente responsables de la elaboración y desarrollo de las medidas de orientación de los centros y de las zonas.

En la zona de Valdepeñas contamos con 45 orientadoras y orientadores; cabe destacar una tasa de interinidad y provisionalidad del 40 por ciento.

En las zonas rurales la orientación se articula, además de mediante unidades y departamentos de orientación, a través de los centros de recursos y asesoramiento a la escuela rural, en cuya plantilla hay al menos dos orientadoras responsables de las tareas de orientación en los centros incompletos de la zona.

En este contexto se crea en los CEP y en los CRAER la asesoría responsable de coordinar las actuaciones de orientación educativa de la zona y de atender las necesidades de asesoramiento y formación relacionadas con la **atención a la diversidad**: se trata de la asesoría de orientación y atención a la diversidad.

La Resolución de 24 de julio de 2008, de la Dirección General de Política Educativa de la Consejería de Educación, por la que se aprueban las instrucciones para la planificación y elaboración del Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado de Castilla-La Mancha para los cursos 2008-2009 y 2009-2010, establece la **coordinación del plan de orientación de zona** como uno de los ejes de contenido prioritario en el funcionamiento de los CEP.

3. Los planes de orientación

El modelo de orientación se concreta en cada centro en las medidas de orientación que quedan recogidas en el proyecto educativo de cada centro.

Se integran las actuaciones a desarrollar desde la tutoría, la orientación académica y profesional y las acciones de asesoramiento dirigidas a los distintos órganos de gobierno y coordinación del centro, la comunidad educativa y de coordinación con otros centros e instituciones.

Surge la necesidad de coordinar, desde la zona educativa, las diferentes medidas orientadoras planificadas en cada centro para asegurar la necesaria continuidad entre las diferentes etapas y otros aspectos que detallo más adelante.

Las actuaciones dirigidas a coordinar la orientación en la zona quedan recogidas en el plan de orientación de zona.

3.1. El plan de orientación de zona

El plan de orientación de zona (POZ) define las actuaciones de coordinación a desarrollar por las unidades y departamentos de orientación de los centros docentes de la zona.

El plan, bajo las directrices marcadas por la Consejería, se elabora en el mes de septiembre de cada curso escolar.

En la redacción del POZ intervienen todos los orientadores de la zona, su coordinación corresponde al asesor de orientación y atención a la diversidad del CEP y, finalmente, el documento se incluye en la programación general anual del centro de profesores.

La memoria anual del plan de orientación de zona forma parte, como anexo, de la memoria anual del CEP

El seguimiento del POZ es responsabilidad del asesor del CEP e incluye una reunión mensual con todos los orientadores de la zona.

Concreta los objetivos y las acciones a desarrollar por todas las unidades y departamentos de orientación de los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de la zona con la finalidad de optimizar recursos (tanto personales como materiales), de asegurar la coordinación y la actuación conjunta de las estructuras específicas de orientación en los diversos contextos educativos y de facilitar los procesos de formación, investigación e innovación educativa en colaboración con el centro de profesores.

Desde este plan intentamos dar a la orientación una perspectiva global del proceso educativo en el contexto en que se desarrolla, implicando a todos los profesionales de los centros, a las familias y a otras instituciones sociocomunitarias.

Pretendemos integrar la orientación educativa y profesional en la función docente y coordinar todas las acciones realizadas desde la tutoría y el asesoramiento especializado, dándoles continuidad y coherencia con carácter vertical entre las distintas etapas y con carácter horizontal entre centros que imparten la misma etapa.

Queremos garantizar en los centros docentes el desarrollo de medidas preventivas, habilitadoras y compensadoras, garantizando la coordinación vertical, dirigidas al alumnado y su contexto para que contribuyan a hacer efectiva una educación inclusiva de calidad e igualdad.

El plan de orientación de zona pretende ser la referencia que dé coherencia a las diferentes medidas de orientación y atención a la diversidad programadas en los centros.

Los **objetivos** del plan de orientación de zona son:

- Organizar el proceso de identificación y valoración de necesidades educativas para llevar a cabo las nuevas escolarizaciones de alumnado.

- Abrir la orientación a nuevas realidades socioeducativas relacionadas con la mejora de la convivencia en los centros, la intervención en el absentismo y abandono temprano escolar, la transición al mundo laboral, la atención al alumnado con problemas de salud y el desarrollo del modelo de interculturalidad y cohesión social.

- Promover la participación en las reuniones de coordinación de otros profesionales de los centros educativos además de los orientadores.

- Coordinar las medidas y criterios de la orientación y la atención a la diversidad de los centros de la zona:

  – Asegurando la continuidad educativa en la transición entre las distintas etapas educativas, estableciendo de forma ágil el intercambio de información entre etapas.

    - Pretendemos sistematizar la coordinación entre los dos ciclos de Educación Infantil aprovechando la presencia de las escuelas infantiles en el mismo sistema educativo que los colegios.

    - Trabajamos la coordinación entre IES y CEPA.

  – Asesorando los procesos de enseñanza-aprendizaje, específicamente la coordinación vertical entre etapas.

  – Asesorando la acción tutorial desarrollada en los centros.

  – Coordinando la orientación educativa y profesional sobre la oferta que el sistema educativo presenta en la zona.

  – Orientación hacia los nuevos estudios universitarios

  – Estableciendo criterios de actuación comunes en el desarrollo de las actividades de prevención y detección de dificultades de aprendizaje.

- Responder a necesidades de orientación de las familias. Colaborar con asociaciones de padres y madres y otras instituciones en las subzonas.
- Fomentar la difusión de experiencias, la investigación, experimentación e innovación educativas, el intercambio de recursos, materiales y experiencias entre los centros de la zona.
- Coordinar la intervención de los recursos socioeducativos de la zona.
- Coordinar la intervención de las estructuras de orientación en los centros con secciones europeas.
- Participar en el diseño de las actividades de formación que den respuesta a necesidades específicas en los ámbitos de orientación y la atención a la diversidad.
- Establecer una estructura estable de comunicación entre los profesionales de la orientación y la atención a la diversidad de la zona.
- Asegurar la actualización y la aplicación de las novedades legislativas.

Tomamos en consideración, como referentes en el desarrollo del POZ, dos perspectivas complementarias:

- Las necesidades compartidas de los centros (lo que tienen en común).
- El conjunto de objetivos educativos y necesidades concretas que se plantean en la zona.

El **desarrollo** del plan de orientación de zona sigue una metodología participativa, basada en la colaboración, la coordinación y el intercambio de ideas.

Se establece el tercer miércoles de cada mes como fecha para las reuniones de seguimiento en el centro de profesores.

La **dinámica** de cada una de las sesiones consiste en:

- Presentación de novedades relacionadas con la orientación y la atención a la diversidad.
- Exposición del tema del día o experiencias desarrolladas en la zona por parte de algún especialista externo o de algún compañero orientador.
- Trabajo por: localidades, etapas educativas, orientadores con necesidades afines…
- Resolución de dudas y consultas.

Puntualmente asisten al POZ otros profesionales de los centros cuando el contenido lo requiere.

La propuesta de **contenidos** se fija en función de las necesidades; sirvan de ejemplo los trabajados en el curso 2009/2010: promoción y mejora de la convivencia, Ley de protección de datos, escolarización, PCPI para ANEES, programas PROA, programas LOE (éxito escolar, abandono, tiempos escolares), salud mental infantojuvenil, secciones europeas, planificación centrada en la persona.

Otra estrategia que utilizamos para asegurar el desarrollo coordinado del plan de orientación de zona son las reuniones de las subzonas. Las reuniones podrán ser de orientadores de la localidad, con otros servicios, con subzonas de características similares...

Figura 3. Web Orientadint del CEP Valdepeñas.

La *web* **ORIENTADINT** se usa como instrumento de seguimiento y coordinación para el desarrollo del plan. Se pretende que sea un medio eficaz de comunicación e intercambio entre los orientadores y otros profesionales de la zona.

La visita del asesor del centro de profesores a los centros es otro procedimiento para el desarrollo de este plan de orientación y para asegurar la coherencia en las medidas de orientación y atención a la diversidad y atender las necesidades de asesoramiento.

La constitución de los orientadores en grupo de trabajo o seminario con carácter formativo en las subzonas o siguiendo otros criterios también se considera un instrumento adecuado para el desarrollo y seguimiento del POZ.

4. Ámbitos de asesoramiento y coordinación

4.1. Escolarización, transición y acogida en las etapas

En este apartado se establecen las acciones que llevamos a cabo para organizar el proceso de escolarización del alumnado en general y, sobre todo, del alumnado que presenta necesidades educativas.

Siguiendo el criterio establecido por la Guía de escolarización de ANEAE (alumnado con necesidad específica de apoyo educativo), publicada por la Delegación Provincial de Educación, se consigue que las nuevas valoraciones sean realizadas por dos orientadores.

El plan de orientación de zona regula los siguientes casos:

- Alumnado que se escolariza por primera vez en Educación Infantil (tres años) y pueda necesitar valoración psicopedagógica y dictamen de escolarización por presuntas necesidades educativas especiales.
- Alumnado nuevo, de cualquier edad, que llega a una localidad de la zona y que requiera dictamen de escolarización.
- Alumnado con dictamen de escolarización que cambia de etapa educativa.
- Alumnado en general que cambia de etapa educativa.

4.1.1. Escolarización en tres años

La **detección** del alumnado de nueva escolarización que pueda presentar necesidades educativas es un proceso que llevan a cabo la **asesoría de orientación y atención a la diversidad** del CEP y las **unidades de orientación** desde los centros y en el entorno de su localidad.

Se recoge información de las escuelas infantiles, servicios sociales municipales, centro base, pediatras, etc. La Administración educativa puede facilitar igualmente listados de niños que han de ser valorados como paso previo a su escolarización.

La detección de necesidades en las escuelas infantiles que dependen de la Consejería de Educación es responsabilidad del asesor de orientación y atención a la diversidad del CEP, en las municipales y en los centros de educación infantil privados colaboran los orientadores de la localidad correspondiente a la hora de detectar alumnos con necesidades educativas especiales (NEE).

En aquellas localidades que solo tienen un colegio de Infantil y Primaria, el proceso de detección de alumnos, recogida de información, valoración psicopedagógica y emisión del correspondiente informe y dictamen de escolarización será responsabilidad de la unidad de orientación del colegio. Si la modalidad de escolarización que se considere mejor para responder a las necesidades educativas del alumno no se puede ofrecer en el mismo colegio, será imprescindible la coordinación, en el proceso de evaluación de necesidades educativas, con el responsable de la orientación del centro donde se proponga la escolarización.

En las localidades con más de un colegio, una vez detectados los alumnos susceptibles de valoración, se analizarán los casos existentes en una reunión a la que asistirán todos los responsables de las unidades de orientación de los colegios sostenidos con fondos públicos.

Los casos a valorar se repartirán entre los orientadores de los colegios sostenidos con fondos públicos de la forma más equitativa posible teniendo en cuenta, en primer lugar, el centro solicitado por la familia como primera opción.

En los centros concertados hace la evaluación psicopedagógica el responsable de la orientación del propio centro junto a la persona responsable de la orientación del primer centro público solicitado por la familia.

Finalizadas las valoraciones, se llevará a cabo otra reunión a la que asistirán todos los responsables de las unidades de orientación de los colegios sostenidos con fondos públicos. En esta ocasión se pondrán en común los resultados de las valoraciones y se coordinará la emisión de dictámenes de escolarización respetando los criterios de mejor respuesta a las necesidades educativas, zonificación y reparto equitativo entre centros.

En caso de que el centro propuesto no sea el propio del orientador que emite el dictamen, este se encarga de hacer llegar el informe de valoración psicopedagógica y copia del dictamen a la unidad de orientación del centro donde se propone la escolarización. Esta última comprobará la matriculación efectiva del alumno o, en su caso, reenviará la documentación al centro en el que finalmente se escolarice.

4.1.2. Alumnado nuevo

La unidad/departamento de orientación recaba la información existente del alumno nuevo que se escolarice en cualquier momento del curso escolar. En caso de que ya exista dictamen de escolarización, tratará de facilitar la respuesta más adecuada disponible en su centro.

En las localidades con más de un centro de la etapa educativa correspondiente, la matriculación se llevará a cabo según los criterios que establezca la comisión de garantías de admisión, siempre cumpliendo lo que establezca su dictamen de escolarización.

Si el nuevo alumno no contara con tal dictamen, este sería elaborado por la unidad/departamento de orientación del centro donde la comisión lo escolarice.

Si fuera necesaria valoración psicopedagógica y dictamen previo a la escolarización del alumno, serán realizados por orientadores de la localidad y de la etapa correspondiente. Para tal fin se establece un turno rotatorio coordinado por el asesor del CEP.

4.1.3. Cambio de etapa o modalidad educativa con dictamen

Las valoraciones y dictámenes necesarios en cada cambio de etapa o modalidad educativa serán responsabilidad del orientador del centro donde el alumno esté escolarizado.

Cuando el cambio de etapa implique cambio de centro o modalidad educativa, se establecen los mecanismos de coordinación necesarios con el objetivo de buscar la mejor respuesta educativa posible en una distribución equilibrada del alumnado con necesidades educativas.

La entrega de informes y dictámenes a los departamentos de orientación de los IES por parte de las unidades de orientación se llevará a cabo en el tercer trimestre del curso, en reuniones a las que asistirán los orientadores relacionados con el ámbito de influencia de cada IES.

4.1.4. Cambio de etapa en general

Nos centraremos en este plan de orientación de zona en la coordinación necesaria en el tránsito entre los dos ciclos de Infantil y de Primaria a Secundaria.

Se sistematiza el paso de información de las escuelas infantiles a los colegios donde los alumnos cursen el 2.° ciclo de Infantil.

Las unidades y departamentos de orientación coordinan el proceso que conduce a la elaboración de un informe final de Primaria que permita a los tutores de 6.° dar una información precisa de los aspectos más relevantes de sus alumnos que deban ser tenidos en cuenta en su proceso educativo y que coincidan a la vez con las expectativas del profesorado de Secundaria. El modelo ya está unificado prácticamente en todas las localidades.

Los informes de 6.° de Primaria se entregan a los orientadores de Secundaria en reunión de coordinación en junio.

En todo el proceso de escolarización se cuenta con la asesoría correspondiente del centro de profesores y será también tema a tratar en las reuniones de coordinación previstas para el desarrollo de este plan de orientación de zona.

En todos los casos, según la Guía para la escolarización de ANEAE: «Cuando se trate de realizar una propuesta de escolarización en un centro o aula de educación especial, tanto en modalidad de combinada como a tiempo total, será necesario e imprescindible que intervengan en el proceso los orientadores de ambos centros, así como otros profesionales cuando sea necesario, en cualquier caso el dictamen se presentará desde el centro ordinario».

4.2. Programas específicos

Desde el POZ coordinamos actuaciones dirigidas a incidir en los contenidos que, a nivel regional, prioriza para este curso la Administración educativa respetando las necesidades propias de la zona:

- Programas relacionados con el absentismo y abandono escolar.
- Transición y cooperación entre etapas
- Programas de apoyo, PROA, acompañamiento, apoyo, éxito escolar, abandono, tiempos escolares: ampliación, extensión.
- Medidas de atención a la diversidad, etc.

En el desarrollo del POZ damos coherencia a las decisiones y medidas relacionadas con la orientación y la atención a la diversidad de cada centro desde las prioridades establecidas en los proyectos educativos, documentos inclusivos que orientan y atienden a la diversidad, hasta las actuaciones concretas en el ámbito de la atención a la diversidad, la identificación de las necesidades específicas de apoyo educativo, la organización de la respuesta y su seguimiento incluyendo las adaptaciones, el **plan de trabajo individualizado** y otras medidas de respuesta al ANEAE.

Se proponen acciones que garanticen la coherencia vertical en el desarrollo de las programaciones, la tutoría, la orientación y la atención a la diversidad durante todas las etapas educativas, dando coherencia intercentros e interetapas a las diferentes medidas de orientación y atención a la diversidad.

4.3. Procesos de enseñanza-aprendizaje

Se trabaja en la coordinación vertical en las programaciones de áreas, materias y asignaturas en las distintas etapas educativas.

Las unidades y departamentos de orientación dinamizan y asesoran la demanda de especialistas y departamentos para mejorar la coordinación vertical de programaciones interetapa en los espacios y tiempos de coordinación constituidos, que dan lugar a la participación de profesorado de Primaria y Secundaria relacionados con una misma área o asignatura.

Desde este ámbito se colabora también en la unificación de la información curricular en los modelos de informe de final de etapa.

Se recogen las actuaciones que dan respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo, intentando dar unidad a la clasificación y respuesta dada a los diferentes tipos: las necesidades educativas especiales, la alta capacidad intelectual, los problemas graves de conducta, los desfases curriculares muy significativos, las necesidades de compensación educativa...

Se trabaja en la unificación de protocolos de actuación para atender a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo, desde la valoración de las necesidades, el conocimiento de las diferentes respuestas educativas disponibles y el intercambio entre centros, sin abandonar la perspectiva experimental, investigadora e innovadora que nos permita avanzar, con la práctica, hacia la mejor respuesta educativa a todo el alumnado.

Nos proponemos trabajar sobre la unificación de criterios en cuanto a perfiles de alumnos y la respuesta educativa inclusiva más adecuada a cada uno:

- apoyos por parte de los especialistas del equipo de orientación y apoyo,
- refuerzos educativos,
- agrupamientos parciales,
- desdobles,
- intervención dentro/fuera del aula ordinaria,
- diversificación.

Se trabaja también en la unificación de los diferentes documentos que se utilizan en la atención a la diversidad: niveles de competencia, protocolos de valoración psicopedagógica atendiendo a las competencias básicas, informes de evaluación psicopedagógica, informe de necesidades en el ámbito de la interculturalidad y cohesión social, plan de trabajo individualizado, dictámenes de escolarización, informes para diversificación curricular, de evaluación trimestral y final...

Tratamos también de definir y unificar el papel de los departamentos y unidades de orientación en las sesiones de evaluación del alumnado.

4.4. Acción tutorial

Se coordinan también las actuaciones desarrolladas en el ámbito de la tutoría y el asesoramiento desde la perspectiva orientadora a todos los componentes de la comunidad educativa.

En este bloque de actuaciones se trata de poner en común a nivel horizontal y dar continuidad en el nivel vertical a las acciones de tutoría en los distintos ejes y ámbitos contemplados relacionados sobre todo con las competencias básicas:

- Con **alumnos:** aprender a aprender y a pensar, aprender a elegir y tomar decisiones, aprender a convivir y a ser persona, aprender a emprender, aprender a construir la igualdad entre hombres y mujeres.
- Con **familias**, con la creación de escuelas de madres y padres de localidad e interetapas.
- Con el **equipo docente.**

El desarrollo coordinado de la acción tutorial en las diferentes etapas requiere también la articulación de procedimientos de coordinación entre los recursos socioeducativos de la zona.

4.5. Orientación educativa y profesional

Las visitas a centros, las jornadas de convivencia y las estancias de profesores se perfilan como el mecanismo adecuado para facilitar el paso de Primaria a Secundaria.

En el desarrollo del plan de orientación de zona se dan a conocer los recursos relacionados con la orientación educativa y profesional: bachilleratos, ciclos formativos, programas de cualificación profesional inicial, educación de adultos, aulas ocupacionales... que ofertan los centros.

La nueva situación de los estudios universitarios, el acceso a los estudios de grado, la nueva prueba de acceso, los criterios de ponderación de las asignaturas de modalidad y otras informaciones que han de manejar los orientadores tienen un espacio en la *web* Orientadint, que se irá llenando con las aportaciones de los orientadores de la zona.

4.6. Colaboración y coordinación con recursos socioeducativos de la zona

El recurso socioeducativo de que disponemos en la zona es la **trabajadora social** que, como profesora técnica de servicios a la comunidad, desarrolla su labor en los centros educativos. Pertenece a la unidad de orientación del colegio Juan Alcaide de Valdepeñas.

Su ámbito de intervención directa se establece en los centros de Valdepeñas en los que desarrolla sus funciones de asesoramiento a familias, alumnos y profesorado sobre los recursos socioeducativos existentes en el entorno, facilitándoles el acceso a los mismos. Igualmente participará en los procesos de valoración de alumnos con necesidades educativas y en la organización de la respuesta educativa centrándose en el ámbito sociofamiliar, control y seguimiento del absentismo, programas de convivencia en centros, desarrollo de la interculturalidad y promoción de la cooperación entre familia y escuela (Orden de 15 de junio de 2005 de la Consejería de Educación y Ciencia, que regula el funcionamiento de las Unidades de Orientación).

En el resto de centros de la zona se utilizan estrategias de coordinación desde las unidades de orientación y departamentos de orientación de los centros con los recursos sociales que aportan otras instituciones.

Un IES de la zona, Modesto Navarro, cuenta con **educador social** con ámbito de intervención en el propio centro y en el IES Clara Campoamor de la localidad.

La guía de recursos socioeducativos de la zona se difunde y actualiza a través de la *web* Orientadint.

Las unidades de orientación y departamentos de orientación establecen mecanismos de coordinación con servicios sociales municipales y otras instituciones de la zona para llevar a cabo la detección, intervención y seguimiento con alumnado susceptible de intervención socioeducativa. Así se plantea la necesidad de que los educadores familiares de los ayuntamientos se coordinen con los orientadores de los centros desde el principio de cada curso, utilizando esta coordinación como enlace con la tutoría y punto de partida de las medidas compensadoras con las que se intervenga.

Se garantizará la coordinación entre unidades de orientación y departamentos de orientación con las respectivas jefaturas de estudios para unificar las acciones que se llevan a cabo en el desarrollo del protocolo de intervención en absentismo.

En este ámbito se hará especial hincapié en el traspaso de información entre etapas con alumnos que presentan elevado índice de absentismo.

5. Ámbitos de formación

Desde el plan de orientación de zona se trata de responder a las necesidades de formación de los profesionales que se integran en las unidades de orientación y departamentos de orientación y, por extensión, a las de todos los profesionales de los centros.

En el presente curso se ha pretendido que la formación, la investigación educativa y el intercambio de experiencias no se reduzca a actividades en las que únicamente participen los orientadores y especialistas en la atención a la diversidad, el objetivo de esta asesoría es extender la formación al resto de especialistas y profesores tutores que han de asumir el papel protagonista que les corresponde en la respuesta educativa dada desde los centros.

En primer lugar se realiza la detección de las necesidades existentes en los centros y de los profesionales que componen las estructuras específicas de orientación. A partir de esa detección se organizan las actividades de formación desde la asesoría de orientación y atención a la diversidad del centro de profesores.

Se completa la oferta de formación centralizada con actividades organizadas desde el CEP de Valdepeñas, que atiendan a las siguientes **demandas** consideradas prioritarias:

- Respuesta a la diversidad en Infantil, Primaria y Secundaria.
- Comunidades de aprendizaje.
- Lenguaje de signos.
- Normas de convivencia, resolución de conflictos en centros, mediación.
- Respuesta a altas capacidades intelectuales, etc.

La respuesta a estas demandas se organiza a través de cursos específicos, seminarios, grupos de trabajo, reuniones del POZ y la atención directa de la asesoría de orientación y atención a la diversidad.

La innovación educativa es esencial para evitar el anquilosamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje y debe convertirse en instrumento esencial entre las herramientas del profesorado, ya que favorece la reflexión sobre su propia práctica docente, analiza y valora alternativas y propone estrategias de intervención didáctica y de mejora de la labor docente. Los centros que están desarrollando PIE asesorados por mí en los que participan los orientadores informan en las reuniones del POZ.

Pretendemos que la formación y la investigación educativa nos guíen en una indagación sistemática, planificada y autocrítica sobre todas y cada una de las situaciones de aprendizaje para valorarlas y poder tomar decisiones para la acción, encaminadas a mejorar el propio proceso educador. La relación entre investigación e innovación tiene carácter recíproco, ajustándose a los actuales modelos de orientación y atención a la diversidad: una y otra se potencian mutuamente; la investigación presupone e induce una actitud crítica en relación con los procesos educativos así como a la estructura y eficacia del sistema educativo; esta actitud crítica es un primer paso hacia la innovación de tales actividades y estructuras. Las posibilidades de crear grupos de trabajo o seminarios con estos criterios y fines en los que participemos no solo los orientadores sino también el resto de compañeros docentes son aprovechadas. Esta situación no excluye la solicitud y participación en cursos y otras actividades formativas que puedan responder a nuestras necesidades específicas de formación.

Desde la asesoría de orientación y atención a la diversidad se da apoyo a los procesos de innovación puestos en marcha en los centros, así como a la difusión de los materiales y proyectos elaborados a través del centro de profesores.

Las **Jornadas de Intercambio de Experiencias de Atención a la Diversidad** que tienen lugar en Valdepeñas para los centros de la localidad y resto de componentes de la comisión técnica (Ayuntamiento, AFAD, Consejería de Educación y Ciencia) se extienden al resto de poblaciones de la zona educativa.

La coordinación entre los orientadores responsables de las unidades de orientación, de los departamentos de orientación y el asesor de referencia queda garantizada, al menos, con las **reuniones de seguimiento del plan de orientación de zona** previstas. En estas reuniones caben también contenidos específicos de formación difundidos por compañeros orientadores o especialistas que dominen temas concretos de interés tales como tesis doctorales de compañeros orientadores, unidad infantojuvenil de salud mental, centros de mediación familiar, servicios jurídicos de la Delegación, centros de atención integral a dependencias, PCPI, PROA, programas de prevención de absentismo, programas de éxito escolar, secciones europeas, etc.

6. Conclusiones

La LOE considera la orientación educativa y profesional como uno de los principios que inspiran la calidad del sistema educativo.

La presencia en las zonas educativas de un número elevado de orientadoras y orientadores educativos que desempeñan sus funciones en centros desde un modelo de orientación educativa interno presenta la ventaja de acercar a estos profesionales a la vida educativa diaria de los centros frente a la anterior perspectiva de los equipos de sector.

Por el contario, puede surgir el inconveniente del aislamiento personal y profesional de psicólogos y pedagogos que pierdan la perspectiva de zona al centrarse en su trabajo en los centros. La «soledad del orientador» debe mitigarse con las actuaciones de coordinación desarrolladas en el plan de orientación de zona responsabilidad de la asesoría de orientación y atención a la diversidad del CEP.

Como puede apreciarse en la comunicación, los ámbitos de intervención de esta asesoría son múltiples y ambiciosos. Se aprovecha la presencia y la función del orientador en cada centro para, sería nuestra intención, llegar a influir en todo el profesorado mejorando la práctica educativa desde las dinámicas orientadoras y de atención a la diversidad normalizadoras e inclusivas.

Una experiencia compartida: coherencia en el proyecto educativo

Carmen Teresa Batista Melo

Inmaculada Bueno García

Resumen:

En el centro de formación del profesorado de Telde (Gran Canaria) y desde la óptica de la LOE, hemos abierto una nueva línea de trabajo: ser dinamizadores de la coordinación de los servicios de apoyo a la escuela, para que exista consonancia entre las necesidades formativas del profesorado y las exigencias normativas (elaboración de documentos institucionales, metodología, evaluación…). Para ello elaboramos un plan de trabajo consensuado por los servicios de apoyo a la escuela: Inspección educativa, asesorías de CEP y orientadores, y diseñamos unas jornadas formativas y de buenas prácticas que tocaban las tres líneas formativas siguientes: proyecto educativo, convivencia y metodología.

A partir de estas jornadas surgieron diferentes acciones que se están desarrollando actualmente en dos municipios. Por una parte, desde la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa se convocó un curso de autoformación para los equipos pedagógicos de los CEP, que consistía en realizar un proyecto de asesoramiento para la elaboración del proyecto educativo integrando las competencias básicas en un centro piloto. Fue seleccionado un centro de Primaria, Valsequillo. De este trabajo nace un proyecto más global y amplio que se extiende a todos los centros de ese municipio y que se concreta en formación continua del profesorado en centros de trabajo para la mejora de la metodología y la elaboración y evaluación de tareas.

Palabras clave:

proyecto educativo, servicio de apoyo a la escuela, competencias básicas.

1. Introducción

Ante el panorama cambiante en que la enseñanza pública se ha visto inmersa en los últimos años (léase implantación de la LOGSE, desarrollo de la LOCE, posterior paralización, aprobación de la LOE y estos últimos cursos, donde se está concretando el desarrollo normativo de la misma), la gestión de los centros educativos, la dinamización de los claustros y la tarea del profesor de aula se han convertido en una difícil empresa, no exenta de grandes dificultades y sobre todo de gran inestabilidad, tanto normativa como personal, para los docentes.

Todo docente ha podido experimentar tanto en el aula como en la organización de un centro que los cambios producen gran incertidumbre, y en los momentos actuales el profesorado necesita apoyo formativo y valoración de su labor docente.

2. Análisis previo

Como consecuencia de estos profundos cambios y transformaciones que se han operado, el profesorado, más que nunca, está obligado a formarse y prepararse de manera adecuada para poder así dar respuesta al gran cambio pedagógico que la introducción de las competencias básicas supone en nuestra práctica docente.

La LOE (2/2006, de 3 de mayo, *BOE* 106/2006, de 4 de mayo), en su capítulo III, Formación del profesorado, art. 102, dice:

> La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros.

Por tanto, de la normativa surge la necesidad de introducir modificaciones en los objetivos, en las estructuras organizativas de los centros, así como la conveniencia de incrementar esfuerzos para proporcionar al profesorado la formación y preparación necesarias para que se adapten al contexto actual.

Los centros del profesorado tienen la responsabilidad de acompañar a los profesores y profesoras como miembros de los distintos colectivos que conforman el entramado educativo (centros, ciclos, departamentos, seminarios, grupos de trabajo…) y de dar respuesta a las necesidades que surjan en su seno. Tenemos la obligación de procurar que incluso el planteamiento de estos colectivos al demandar cualquier tipo de formación o asesoramiento responda a una necesidad detectada de manera consensuada y concebida como una vía de trabajo para dar respuesta a situaciones concretas en contextos definidos. Conseguir que nuestra intervención propicie esta dinámica en la demanda formativa generará acciones coherentes entre el profesorado cuando intervenga en la elaboración de sus planes de formación (incluso de autoformación) y contribuirá a favorecer una planificación eficaz de los centros del profesorado para dar respuesta a dichas demandas.

No obstante, gestionar la formación y el asesoramiento del profesorado implica, además, analizar un número considerable de elementos —en ocasiones, difícilmente limitables—, que convierte la labor de los centros del profesorado en una acción global compleja. El «carácter» concreto de un claustro, el contexto de un grupo de centros, las aspiraciones de un equipo directivo, los requerimientos de la inspección educativa, las actuaciones que exige la ley son, además de las necesidades específicas de formación de un colectivo, algunos de los parámetros que se deben tener en cuenta en una planificación que garantice la coherencia de nuestras intervenciones.

En nuestro caso concreto, la propia heterogeneidad del ámbito de influencia del CEP de Telde obliga a la reflexión, que creemos más efectiva si es conjunta, de todos los agentes educativos que intervienen en la zona, con el fin de hallar el camino de una **línea formativa «economizadora»** de esfuerzos —nuestro equipo pedagógico lo forman cuatro asesorías y la dirección— y **homogénea**, que emane de los mismos claustros y que cubra expectativas tan heterogéneas como centros educativos o zonas con contextos comunes conforman nuestro ámbito de actuación.

Si partimos de las dificultades diversas con las que se encuentran los docentes de esta zona —bajo rendimiento académico de los alumnos y alumnas, problemas de disciplina en el aula y fuera de ella, desarraigo social, poca participación de las familias, etc.— con la dificultad añadida de los grandes cambios pedagógicos que deben producirse en las aulas con la implantación definitiva de la LOE y la integración de las competencias básicas en el currículum, no podemos sino intentar adaptar las líneas formativas, de asesoramiento y de acompañamiento a ese contexto, propiciando que la formación del profesorado derive, fundamentalmente, en la generación de procesos de aprendizaje inclusivos, respondiendo así a los requerimientos de la Ley de Ordenación Educativa en su título preliminar, capítulo I: Principios y fines de la educación:

> El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella, se inspira entre otros en el siguiente principio:
> La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.

3. Conocimiento del ámbito socioeducativo del CEP de Telde

Nuestro centro del profesorado se encuentra ubicado en el municipio de Telde que, con una superficie de 100,2 Hm^2 y una población superior a los 100.000 habitantes, es el más grande y más poblado de la comarca oriental de la isla de Gran Canaria.

El CEP de Telde es de tipo B, de entre 500 y 1.800 profesores, exactamente 1.758, y en función de esto tiene asignado un equipo de cuatro asesores y un directora/a.

El ámbito de actuación de este centro se extiende a todos los centros educativos de los municipios de Telde-Valsequillo, incluyendo otros centros del Valle de Jinámar y Marzagán, que pertenecen al municipio de Las Palmas de Gran Canaria. El profesorado adscrito a este CEP se encuentra repartido en centros educativos (tabla 1).

Centros	Número
Infantil-Primaria	35
Colectivo de escuelas rurales	1
Institutos de Enseñanza Secundaria	15
Centros de Enseñanza Obligatoria	1
Escuela oficial de idiomas	1
Específico de PT	1
Centros de enseñanza de personas adultas	4
Concertados	4
Tutoría de jóvenes	1
Total	63

Tabla 1. Centros adscritos al CEP de Telde (Gran Canaria).

Los **centros de atención preferente** son ocho centros de Infantil y Primaria y otros ocho de Educación Secundaria.

Las **familias profesionales** existentes en los Institutos de Enseñanza Secundaria con Formación Profesional Específica son: Actividades Físico-Deportivas (AFD), Actividades Marítimo-Pesqueras (AMP), Administración (ADM), Comercio y Marketing (COM), Edificación y Obra Civil (EDI), Electricidad y Electrónica (ELE), Fabricación Mecánica (FM), Imagen Personal (IP), Industrias Alimentarias (IA), Informática (INF), Madera y Mueble (MYM), Mantenimiento de vehículos autopropulsados (MVA), Sanidad (SAN) y Servicios Socioculturales y a la Comunidad (SSC).

Con respecto a la zona de influencia de este CEP, debemos tener en cuenta que se caracteriza, entre otras cosas por:

- Poseer una alta concentración de centros de Infantil-Primaria, algunos de ellos bastante masificados.
- Tener centros de casco urbano, de periferia urbana y centros rurales, lo cual conlleva que las características del alumnado sean muy diversas, así como los recursos con los que cuentan estos centros.
- Atender varias de las zonas marginales más problemáticas de nuestra isla: el valle de Jinámar, que se caracteriza por tener la tasa más alta de embarazos adolescentes de España, además de otros polígonos altamente conflictivos.
- Además de los centros públicos en la zona conviven centros privados y concertados.

- Es de destacar como recurso externo la colaboración en algunos centros de la zona del proyecto comunitario «El Patio», dependiente de la Dirección General de la Juventud y Fundación IDEO, por el cual hemos recibido el premio Reina Sofía 2009 por la labor de prevención en drogodependencias.

4. Estrategias de coordinación con Inspección educativa y orientación escolar

Ante este panorama educativo, nuestro equipo pedagógico decidió sumergirse en una dinámica concreta de coordinación entre los servicios de apoyo a la escuela (Inspección EDUCATIVA, orientación escolar y asesorías de CEP), ya que una planificación conjunta y coordinada de las acciones revertiría en el mejor funcionamiento de los centros educativos.

Vista la gran diversidad de contextos sociales y educativos de nuestra zona, el primer planteamiento que nos hicimos fue tratar de unificar acciones que pudieran dar respuesta a una realidad tan abigarrada. Llegamos a concluir que la elaboración del proyecto educativo de centro, como documento definitorio de los principios pedagógicos de una comunidad educativa concreta, como eje de coherencia de los distintos documentos institucionales y como garante del desarrollo de las competencias básicas del alumnado a partir de prácticas metodológicas inclusivas que contemplen los tres tipos de aprendizaje —formal, no formal e informal—, era el único elemento capaz de aglutinar de forma coherente esta miscelánea y, por lo tanto, este debía ser el punto de partida de la labor conjunta de los servicios de apoyo a la escuela: Inspección educativa, orientación escolar y asesorías de CEP, para planificar la intervención formativa o de asesoramiento en los centros educativos de nuestro ámbito. Este planteamiento se traduce en una apuesta clara por generar procesos formativos que se desarrollen, insistimos, en el seno de los claustros de uno o de varios centros educativos que puedan coordinarse por compartir contextos similares.

En este proceso de coordinación de los servicios educativos, el equipo pedagógico de este CEP asume, entre otras funciones, la de coordinarse con los servicios concurrentes y los responsables de programas educativos. Es por ello por lo que se plantean acciones conjuntas entre las que citamos:

- Reuniones de coordinación entre Inspección, los coordinadores de EOEP, orientadores y el equipo pedagógico del CEP.
- Difusión conjunta sobre la importancia de las competencias básicas y su introducción en el currículum en el marco de la LOE.
- Difusión de documentos institucionales (proyecto educativo, formulado en términos de competencias básicas, plan de convivencia, plan lector…), elaborados a la luz de la nueva norma educativa.
- Acciones conjuntas para el trabajo con los claustros de los centros sobre competencias básicas.
- Reuniones con los técnicos de necesidades educativas especiales (NEE) y los orientadores de la zona Telde-Valsequillo.
- Elaboración de un plan de trabajo conjunto.

5. Jornadas de buenas prácticas

Nacen a la luz de esta coordinación las **Primeras Jornadas de Buenas Prácticas del CEP de Telde**, que se celebran a comienzos del curso escolar 2008/2009. Se desarrollan en horario de mañana y es la Inspección

educativa quien convoca a los equipos directivos y orientadores de los centros. Nos marcamos como objetivo la difusión de los documentos institucionales y de todos los cambios que se operan en ellos con la aplicación de la nueva ley. Así, se organizan tres sesiones para abordar los tres aspectos que nos parecían más relevantes desde el punto de vista de la integración de las competencias básicas a nuestros currículos: el proyecto educativo del centro como eje de dicha integración y del desarrollo del resto de los documentos institucionales; la metodología, porque es el pilar del desarrollo de las competencias básicas, y porque solamente el dominio de distintas y variadas estrategias metodológicas garantizará al alumnado la adquisición de las competencias; y, por último, la convivencia, como elemento que condiciona la vida del centro y cuya regulación incide en el desarrollo de aprendizajes tanto del currículum formal como del informal. Teniendo en cuenta las características de un número importante de centros de nuestro ámbito, que se encuentran ubicados en zonas con una problemática social acusada, nos pareció pertinente incluir en este último apartado el tema de las tutorías afectivas.

En consonancia con nuestro análisis previo y con los objetivos marcados, el punto de partida de las jornadas lo constituye, como ya mencionamos, la elaboración del proyecto educativo de centro, y se abordan tanto su estructura como las fases de desarrollo, desde la dinamización del claustro para el establecimiento de los principios educativos y la definición de los objetivos operativos, que constituirán el camino hacia la construcción del centro al que aspira una comunidad educativa concreta, hasta los mecanismos de evaluación del proyecto. La fase expositiva de esta primera sesión, que tuvo lugar tras la intervención de la Inspección educativa, estuvo a cargo de Nieves Alcalá, y compartió su experiencia de proyecto educativo el IES Lila, de mano de su directora, Marta Bezares. Ambas ponentes inciden en la integración de las competencias básicas como elemento que va a exigir y, por ende, a posibilitar una actualización metodológica que están precisando nuestras aulas.

La metodología es el tema central de la segunda sesión de las jornadas, y tras la intervención de Amador Guarro Pallás, catedrático de Pedagogía de la Universidad de La Laguna, y de Laureano Vicente Cabrera, inspector de Educación, se exponen dos experiencias de centro: una parte de la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como recurso motivador y eficaz para el aprendizaje (Ricardo Rodríguez Jiménez, profesor del IES El Calero, nos explica las ventajas de la utilización del *blog* como recurso metodológico), y la otra experiencia se nutre de los presupuestos del aprendizaje cooperativo como método eminentemente inclusivo; esta tuvo lugar en el IES Agustín Millares Sall, y estuvo coordinada por Noelia Rodríguez Martín, su jefa de estudios, encargada también de comunicarla en nuestras jornadas. En ambas experiencias, sus ponentes destacaron el valor de las estrategias metodológicas utilizadas para el proceso de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado.

En la última sesión, debido a la inminente publicación del plan canario de convivencia, se abordó, en primer lugar, el análisis del borrador existente hasta ese momento, y contamos para ello con la presencia del D. Manuel Ávila, comisionado de convivencia escolar de Canarias, encargado de la presentación del decreto de derechos y deberes del alumnado.

Tras su intervención, se desarrolló una ponencia sobre mediación (Raúl Saavedra) y la comunicación de una experiencia que se está desarrollando en siete centros (seis de Secundaria y uno de Primaria) del ámbito del CEP de Telde, y que está basada en las tutorías afectivas. Se encargan de contar dicha experiencia Carmen María de León Hernández, profesora del IES Agustín Millares Sall, y Dolores Ferrer, profesora del IES Lila (ambos de la zona de Jinámar).

Entendemos que la importancia del desarrollo de estas jornadas estriba en que, por una parte, crean un espacio de reflexión sobre la necesidad de asumir los cambios que se derivan de la aplicación de la LOE, en

especial en lo que se refiere a la integración de las competencias básicas en el currículum y, por otra parte, propician la detección de necesidades formativas o de asesoramiento por parte de los equipos directivos y orientadores asistentes a las jornadas, y que deberán compartir posteriormente con sus claustros.

A partir de ese momento se ha gestionado un número importante de acciones (formaciones puntuales, cursos, seminarios, cursos de formación en centros sobre competencias básicas, programación, metodología (trabajo por tareas, método de proyectos, centros de interés…) y evaluación, solicitadas por los centros educativos y desarrolladas para sus claustros.

Habría que destacar que la presencia en las jornadas de todos los miembros de Inspección educativa que coordinan los centros de nuestra zona y la celebración de varias sesiones formativas sobre evaluación de competencias básicas para Inspección, orientadores y equipo pedagógico, celebradas con posterioridad, contribuyen a evitar que se emitan mensajes contradictorios a la hora de requerir aquellos documentos sobre los que se ha trabajado en las sesiones formativas desarrolladas en los centros, o de analizar la realidad educativa que emana de ellos. Huelga decir que el trabajo coordinado de los tres servicios de apoyo a la escuela parte del presupuesto de que cualquier formación que verse sobre la elaboración de los documentos institucionales por parte de los centros, debe insistir en la importancia de que dichos documentos recojan procesos reales y dinámicos.

6. Experiencia de asesoramiento colaborativo

La intervención más importante, por trascender en una segunda fase a varios centros de la zona para coordinar acciones, tiene lugar en el CEIP Valsequillo, y esta nos servirá para exponer la metodología utilizada en la

planificación de nuestro trabajo como centro del profesorado, así como distintos ejemplos de documentos creados para la intervención. A continuación, pasamos a describir el proceso.

En primer lugar, señalaremos las estrategias metodológicas en las que se basa la formación y el asesoramiento a los centros para la mejora de su práctica educativa y que se recogen de manera explícita en nuestro proyecto educativo:

a) **Reflexión sobre la práctica profesional.** Para que el docente se forme basándose en la práctica profesional es necesario partir de una reflexión sobre su labor docente que le permita replantearse sus esquemas básicos de funcionamiento y sus propias actitudes. Hay que entender, pues, que la práctica educativa no es solo un proceso de acción, sino, sobre todo, de reflexión. Por tanto, lo más correcto es adecuar los programas de formación a los problemas de la práctica docente y concebirlos como procesos de investigación, desarrollo y experimentación del currículum.

b) **Fomento del trabajo en equipo.** Es imprescindible que el profesorado tome conciencia de la importancia que tiene trabajar en equipo. La formación ha de ser individual pero también grupal. Sabemos que es difícil aprender a trabajar en grupo, pero la experimentación curricular que ha de tener lugar en un centro educativo constituye una ocasión perfecta para romper ese individualismo. El trabajo cooperativo debe ser una meta en sí misma, tanto entre iguales como con el alumnado.

Existen múltiples posibilidades de trabajo en común: elaboración del nuevo proyecto educativo, integrador de todos los elementos curriculares incluidas las competencias básicas en base a las CCBB del PAT, reuniones de la CCP, trabajos por ciclos, llevar a cabo todas las adaptaciones y modificaciones curriculares que sean precisas, la formación de grupos de trabajo, proyectos de formación en centros, etc.

El equipo pedagógico se encargará de potenciar la constitución de estas comisiones de trabajo.

c) **Formación diversificada.** Un modelo de formación centrado en obtener una profesionalización cada vez mayor de un cuerpo de docentes heterogéneos no puede estar basado en una estrategia única. Estas estrategias diversificadas deben propiciar estructuras que den cabida a propuestas plurales y abiertas que permitan una constante revisión de planteamientos.

Una de las líneas básicas de esta propuesta sería potenciar las relaciones entre los centros educativos y el CEP. Mejorar las relaciones favorece una aproximación y, con ella, una toma de conciencia de aquellos aspectos que todos entendemos que son susceptibles de mejora en la práctica educativa y en el funcionamiento que presta el CEP. Este hecho facilitará la puesta en marcha de cualquier proceso de mejora a llevar a cabo en los centros.

A partir de la celebración de las Primeras Jornadas de Buenas Prácticas del CEP de Telde y tras la convocatoria por parte de la Dirección General de Ordenación e Innovación Educativa de un curso de formación para los equipos pedagógicos de los CEP de nuestra comunidad autónoma, el CEP de Telde diseña, como *practicum* del mismo, un proyecto de asesoramiento colaborativo que debía ser desarrollado en un centro piloto. El equipo directivo del CEIP Valsequillo, consciente de la necesidad de introducir cambios en la práctica educativa de su centro, con un claustro mayoritariamente anclado en la utilización del libro de texto como principal recurso, nos comunica su disposición para ser objeto de nuestra intervención si el profesorado del centro, después de oír al equipo pedagógico, lo considera pertinente.

En coordinación, de nuevo, con Inspección educativa, se establece un calendario de acciones (tabla 2) y se elabora una propuesta de trabajo que se concreta a continuación.

Acción	Objetivo	Fecha
Primera reunión de equipo pedagógico del CEP Telde	• Seleccionar centro (a solicitud del equipo directivo; es seleccionado el CEIP Valsequillo) • Planificar estrategia de asesoramiento	12-02-2009
Segunda reunión de equipo pedagógico del CEP Telde	• Búsqueda y elaboración de material para los diferentes cuestionarios • Elaboración de propuesta escrita para presentar al equipo directivo, orientación e Inspección	13-02-2009
Reunión con equipo directivo, orientador e Inspección	• Presentar la propuesta de trabajo y la documentación elaborada • Recoger datos del centro (tanto en formato escrito —PE, plan de mejora…—, como de manera no formal, a través de una comunicación directa y fluida entre todos los miembros presentes • Acordar el inicio del proceso, diseño y calendario (a propuesta del equipo directivo se acuerda un primer encuentro con el claustro, con la finalidad de aclarar dudas, motivar…)	16-02-2009
Reunión del equipo pedagógico del CEP Telde	• Reflexionar sobre la documentación recibida para la toma de decisiones en la puesta en marcha del proceso • Diseño de una presentación para el claustro	02-03-2009
Presentación del proyecto al claustro	• Exponer la presentación explicativa del proceso • Explicar el papel del CEP en el desarrollo del mismo • Reflexionar con el claustro la pertinencia del proyecto	03-03-2009
Sesión de trabajo	• Entrega de encuestas elaboradas por el equipo pedagógico para conocer en qué estado está el PE y si se han incluido las competencias básicas • Primera formación sobre competencias básicas, programación y metodología	14-04-2009
Sesión de trabajo	• Formación sobre competencias básicas y tareas	14-04-2009
Sesiones de trabajo	• Sesiones de coordinación del profesorado del IES Valsequillo para ensayar una primera tarea interdisciplinar	Exclusiva
Reunión equipo pedagógico	• Vaciado de las encuestas y valoración • Planificación de las próximas intervenciones a la luz de los datos obtenidos	
Reunión con el equipo directivo del IES Valsequillo	• Valoración del trabajo realizado • Propuesta para el próximo curso escolar	Septiembre 2009

Tabla 2. Calendario de desarrollo del proyecto cooperativo de asesoramiento del CEP de Telde.

Propuesta de trabajo para integrar las competencias básicas al proyecto educativo en el CEIP Valsequillo

A propuesta del equipo directivo, se elige al CEIP Valsequillo como centro en el que se desarrollará este proceso de integración de las competencias básicas en el PE, que responde al proyecto de asesoramiento cooperativo del CEP de Telde.

- 1.º Visita al centro: conocimiento de la realidad del centro (contexto físico, recursos materiales, contacto con el equipo directivo, recogida de una copia del PEC actual…), intercambio de ideas para la planificación de la intervención.

- 2.º Proceso de reflexión sobre los datos recogidos. Análisis de necesidades: estado de desarrollo de los distintos aspectos del proyecto educativo.

- 3.º Realizar presentación (Power Point) al claustro de la planificación del proceso, los objetivos que se pretenden conseguir. Consensuar la temporalización de los espacios de formación y de reflexión conjunta. Consensuar con que grupos, niveles… vamos a trabajar.

- 4.º Consensuar la planificación partiendo de la siguiente propuesta:

  – Recogida de datos a través de un cuestionario sobre el conocimiento del profesorado acerca de las competencias básicas y de los aspectos que debe recoger el proyecto educativo, y su implicación en el desarrollo de ambos.

- Recogida de actividades para comprobar la presencia de competencias básicas en la práctica docente diaria.
- Realización de un cuestionario sobre la vida del centro (aprendizajes formales, no formales e informales) al claustro, el alumnado y al personal laboral.
- Reunión informativa con el AMPA para motivar la implicación de las familias en la vida del centro (actividades extraescolares, complementarias, plan de acción tutorial, plan de lectura…).
- Se alternarán sesiones formativas con la reflexión, toma de decisiones y práctica en el aula.
- Tres sesiones formativas presenciales de tres horas cada una (competencias básicas y elaboración de tareas, metodología y evaluación).
- Varias sesiones de reflexión y coordinación de una hora cada una.

• 5.º Desarrollo del plan (sesiones formativas, sesiones de reflexión y coordinación, y puesta en práctica).

• 6.ª Reflexión y evaluación del trabajo (asesoramiento).

• 7.º Conclusiones

El asesoramiento personalizado será requerido por cada docente.

Tal y como se refleja en los objetivos recogidos en la propuesta de calendario anterior, el equipo pedagógico elabora varios documentos encaminados por una parte a dinamizar el proceso de reflexión que debe iniciar el profesorado y, por otra parte, a recopilar datos sobre el centro que pueden sernos de utilidad a la hora de planificar nuestras acciones.

Para los cuestionarios (tablas 3, 4 y 5), consultamos experiencias anteriores y extractamos algunos ítems de un documento elaborado conjuntamente por los CEP de Arucas y de Telde bajo la coordinación de José Moya Otero (Proyecto Atlántida) y añadimos otros que consideramos oportunos.

Competencias básicas y proyecto educativo: ¿En qué momento se encuentra nuestro centro?		
	Sí	No
¿Se ha reflexionado sobre competencias básicas en tu centro?		
¿Sabrías explicar a un compañero qué es una competencia básica?		
¿Se ha planificado en tu centro alguna acción concreta sobre competencias básicas?		
¿Has participado en ella?		
¿Sabes en qué medida contribuye el área que impartes al desarrollo de todas o de algunas de las competencias básicas?		
Si tu respuesta es negativa, ¿sabes dónde puedes encontrar información al respecto?		
¿Has tenido en cuenta las competencias básicas para elaborar la programación de área de este curso escolar?		
¿Sabrías cómo trabajar en el aula para conseguir que tu alumnado vaya adquiriendo las competencias básicas?		
¿Sabes qué margen de autonomía deja la LOE a los centros educativos?		

Algunas acciones que contribuyen a nuestra identidad	¿Hemos adoptado estas decisiones?		¿Son conocidas por las personas que las tienen que desarrollar?		¿Son compartidas?		¿Son consecuentes con lo que sabemos de nuestro centro y de nuestro alumnado?		¿Son respetadas?	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
Elaborar y desarrollar el plan de convivencia										
Elaborar y desarrollar el plan de acción tutorial										
Elaborar y desarrollar el plan de atención a la diversidad										
Elaborar y desarrollar el plan de acogida										
Elaborar y desarrollar el plan de lectura										
Participar en proyectos										
Organizar recursos y espacios comunes (recreos, aula medusa, biblioteca…)										
Propiciar la participación de las familias										
Establecer relación con otros centros de la zona										
Planificar el refuerzo educativo										
Definir los principios educativos de nuestro centro										

La vida en nuestro cole. Alumnos y alumnas del CEIP Valsequillo			
	Sí	**No**	**No sé**
¿Nos llevamos bien con los /las compañeros/as de clase?			
¿Nos llevamos bien con los /las compañeros/as de otras clases?			
¿Se queda algún niño o niña sin jugar en el recreo por no tener amigos/as?			
¿Te diviertes mucho en los recreos?			
¿Suele haber peleas o agresiones físicas en el colegio?			
¿Le cuentas al tutor/a la verdad de lo que pasa en la clase?			
¿Te ayuda tu tutor/a cuando le cuentas un problema?			
¿Te sentiste bien los primeros días después de tu llegada al colegio?			
¿Usas mucho la biblioteca del colegio?			
¿Usas mucho el aula de informática?			
¿Sales a muchas actividades fuera del colegio?			
¿Vienes a clase de apoyo por las tardes?			
¿Vienes al centro a hacer deporte por las tardes?			
¿Sueles hacer actividades con alumnos/as de otros centros?			
¿Realizas alguna actividad por las tardes? (deporte, teatro, música…)			

Padres y madres del CEIP Valsequillo			
	Sí	No	No sé
¿Se lleva bien tu hijo/a con el resto de compañeros/as de su clase?			
¿Se lleva bien tu hijo/a con el resto de as compañeros/as de otras clases?			
¿Te cuenta si hay algún niño o niña sin jugar en el recreo por no tener amigos/as?			
¿Viene tu hijo/a contento/a al colegio?			
¿Consideras que existe un buen clima escolar en el colegio?			
¿Sueles venir a las visitas de padres/madres?			
¿Encuentras soluciones cuando le cuentas un problema de tu hijo/a al tutor/a?			
¿Notaste contento/a a tu hijo/a los primeros días después del comienzo de las clases?			
¿Usa mucho tu hijo/a la biblioteca del colegio?			
¿Sueles acompañar a tu hijo/a en las salidas extraescolares, excursiones, visitas…?			
¿Participas en las actividades que organiza el colegio para la fiesta de Navidad, de Carnaval…?			
¿Realiza tu hijo/a alguna actividad por las tardes? (deporte, teatro, música…)			

Tablas 3, 4 y 5. Cuestionarios de recogida de datos.

7. Conclusiones

Una vez cumplido el plan de trabajo anteriormente pormenorizado, debemos puntualizar que el proceso sigue abierto, pues durante el presente curso escolar, 2009/2010, otros centros educativos de la zona de Valsequillo han decidido sumarse a esta dinámica formativa, enriqueciendo de esta manera las posibilidades de crear espacios de reflexión y debate plurales. Nuestra apuesta de coordinación con Inspección educativa sigue vigente, y actualmente seguimos trabajando en nuevas ideas y nuevas líneas de trabajo para un futuro proyecto formativo común en la zona, encaminado a conseguir un modelo de proyecto educativo que responda a las necesidades concretas de todos y cada unos de los centros de nuestro ámbito.

La formación y el asesoramiento en un contexto complejo. La inclusión como factor de mejora del éxito escolar

Dionisia López-Cano Navarro

Valentín Triviño Gálvez

Resumen:

La comarca de La Sagra posee características singulares, relacionadas con la población, economía, empleo y vivienda, que justifican la necesidad de dar una respuesta educativa y asesoramiento específico para atender esta diversidad. Por ello las líneas fundamentales de actuación de nuestro CEP están encaminadas en conseguir los siguientes la calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias; la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad; mejorar los resultados de cada uno de los centros a través de un conjunto de actuaciones que contribuyan a la mejora en la cantidad y calidad de los aprendizajes; y potenciar propuestas que den una respuesta educativa de atención a la diversidad del alumnado y que favorezcan la implantación de estrategias de enseñanza-aprendizaje no segregadoras desde una perspectiva inclusiva.

Para ello, nuestros centros cuentan con el mayor número de programas singulares de la provincia y de su puesta en marcha e implicación de toda la comunidad educativa en los mismos depende el éxito escolar de nuestros alumnos/as: programas de refuerzo, orientación y apoyo (PROA) y programas para el desarrollo de la LOE (mejora del éxito escolar y disminución de las bolsas abandono escolar temprano). La ejecución de estos programas ha demandado aspectos formativos y asesoramiento relacionados con nuevas metodologías (aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, etc.) y una nueva forma de coordinación: las adscripciones como núcleo fundamental de desarrollo de estos programas y como germen para la formación de comunidades locales de aprendizaje, donde escuela, familia y otras instituciones locales convivan con el único objetivo de «hacer escuela inclusiva».

1. Introducción

Desde mediados de los años setenta del pasado siglo, en la sociedad industrial surge un cambio significativo a causa de los cambios tecnológicos y que tiene como consecuencia la aparición de la sociedad de la información. En nuestro campo educativo, este cambio requiere de nuevos planteamientos organizativos, didácticos, metodológicos y relacionales.

Para llevar a cabo este cambio es necesario transformar el contexto, y es toda la comunidad educativa la que debe participar en esta transformación con el objetivo de combatir las situaciones de desigualdad social y exclusión social.

1.1. Nuestro contexto y su necesidad de asesoramiento

El ámbito donde se desarrolla nuestro trabajo es la comarca de La Sagra, al norte de Toledo, que posee unas características singulares:

- Un desarrollo industrial importante ligado fundamentalmente a la construcción.
- Un precio de la vivienda comparativamente más económico en relación a la vecina Comunidad de Madrid, que ha creado una eclosión inmobiliaria que facilita el flujo constante de ciudadanos y familias que adquieren una residencia y comienzan a vivir en la zona.
- Una gran transformación del tejido social con una gran presencia de población inmigrante interior, de origen español, procedentes en su mayor parte del sur de Madrid.

- Una inmigración procedente de otros países. Existe una presencia muy notoria de minorías étnicas y sociales de emigrantes procedentes del norte de África, Sudamérica y de Europa del Este (sobre todo rumanos y polacos), que va aumentando y consolidándose a través del reagrupamiento familiar, siendo una población relativamente joven, con un número importante de niños y niñas en edad escolar, a los que hay que dar respuesta educativa desde la diversidad y con planteamientos innovadores en los agrupamientos y la metodología.

Todo lo anterior se traduce en un contexto de inestabilidad debido a la movilidad de la población, a una economía basada en empleos ligados a la construcción, y al trabajo de los dos progenitores para pagar la vivienda.

Así mismo, la integración de todo este alumnado que llega a nuestros centros, en muchos casos en desventaja social por diversas causas —desconocimiento del idioma, nula escolarización en sus países de origen, etc.—, conlleva que se planteen iniciativas en el campo de la formación del profesorado en la línea de promover una educación inclusiva que surge como una necesidad para dar respuesta a esta realidad educativa

Estos factores inciden en los centros educativos de nuestro ámbito (fluctuación, a lo largo de todo el curso escolar de la matrícula en la mayoría de nuestros centros, desconocimiento de la lengua española en muchos casos, bajo nivel cultural y poca implicación de las familias en la educación de sus hijos) y justifican la necesidad de dar una respuesta educativa y asesoramiento específico para atender esta diversidad, lo que tiene como consecuencia la necesidad de tener como principios educativos fundamentales de nuestra tarea como asesores la **equidad** y la **inclusión.**

La diversidad cultural, unida a las variaciones de circunstancias de los individuos y de los grupos sociales, no nos permite seguir manteniendo una escuela homogénea y uniforme, es necesario que los centros se abran a otras realidades educativas formando comunidades locales de aprendizaje.

A lo anterior se une la presencia en los centros de un profesorado joven con un porcentaje muy alto de interinidad, lo que hace que la movilidad en los claustros sea elevada y por ello un factor a tener en cuenta a la hora de diseñar tanto las acciones formativas centralizadas, como los itinerarios formativos de los propios centros. Temas como la mediación y la convivencia, la acción tutorial, la atención a la diversidad, las tecnologías de la educación son ejes permanentes de nuestra planificación.

Los cambios adaptativos que se derivan y generan de esta situación son de adaptación al entorno o contexto social y son de dos tipos:

- Cambios **proactivos** que se derivan de la propia organización y del deseo de lograr un asesoramiento más cercano y a la vez mejor, guía esencial de nuestra propia superación. El de la organización del propio CEP y de nuestro trabajo diario que pretende incidir en la innovación a través de la autorrenovación y nuestro conocimiento y experiencia, creando nuevos modelos de intervención y asesoramiento (Swieringa y Wierdsma, 1992; Kim, 1993), identifican **organización que aprende** con el tipo de organización capaz no solo de adaptarse, sino de provocar su propia transformación, que recoge aportaciones cognitivas de sus miembros, los integra y los une para constituir el conocimiento colectivo.

- El cambio **adaptativo** se deriva de las necesidades del propio sistema educativo y de la necesidad de adaptarnos al contexto en el que se encuentra situado el CEP, para atender las necesidades que provienen de cambios sociales, económicos y culturales y tienen su fundamento en el desarrollo legislativo.

Nuestro sueño es el desarrollo de escuelas inclusivas, capaces de aportar una educación de calidad, a través de una formación sólida del profesorado que contribuya a hacer docentes más autónomos para innovar y

para aplicar nuevas metodologías, llevar a cabo aprendizajes dialógicos, con participación de todos y todas por medio de grupos interactivos y el desarrollo de comunidades de aprendizaje.

2. Objetivos

Desde el comienzo de su trayectoria, el CEP de Illescas, como institución preferente para la formación del profesorado de su ámbito, se ha consolidado como un lugar que posibilita el contraste e intercambio de ideas y experiencias entre todos los colectivos que interactúan en la educación, desde donde trabajamos por facilitar e impulsar la reflexión y el análisis de la propia práctica docente, y que ha intentado organizar y acercar al profesorado propuestas de formación diversificadas de acuerdo con las necesidades concretas manifestadas tanto en el ámbito institucional, como de centro o individuales.

Por ello, desde esta perspectiva y teniendo en cuenta las líneas prioritarias marcadas por la Consejería de Educación, las líneas fundamentales de actuación de nuestro CEP están encaminadas a conseguir los siguientes objetivos:

- Impulsar el **éxito escolar y la excelencia en la educación** para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- Impulsar **la equidad**, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación, y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.
- Mejorar los resultados de cada uno de los centros a través de un conjunto de actuaciones de formación y asesoramiento que contribuyan a la mejora en la cantidad y calidad de los aprendizajes.

- Potenciar propuestas que den una respuesta educativa de atención a la diversidad del alumnado y que favorezcan la **implantación de estrategias de enseñanza-aprendizaje no segregadoras desde una perspectiva inclusiva**

- Impulsar procesos de mejora de las prácticas docentes y facilitar el desarrollo de innovaciones metodológicas en el aula que se traduzcan en una mejora del aprendizaje del alumno y conlleven cambios en las organizaciones de los propios centros para ofrecer una mejor respuesta a los problemas y las demandas que desde la sociedad se plantean a la escuela y al sistema educativo en su conjunto.

- Potenciar el asesoramiento y la formación del profesorado en el uso de las TIC son ejes prioritarios para nosotros.

- Crear canales y estrategias de comunicación que favorezcan el intercambio de experiencias y acercamiento de diferentes puntos de vista y la búsqueda de soluciones alternativas.

3. Descripción del trabajo desarrollado

3.1. Nuestro modelo de asesoramiento

> El asesoramiento de colaboración es un proceso interactivo que permite a grupos de sujetos con diversos grados de conocimiento generar soluciones creativas para la resolución de problemas definidos mutuamente
>
> West e Idol, 1987.

Desde el equipo pedagógico del CEP de Illescas entendemos el asesoramiento como un proceso esencialmente dirigido a dinamizar los procesos formativos, incentivar en todo momento los procesos

autoformativos del profesorado y estimular los diferentes itinerarios formativos encaminados al desarrollo profesional, basado en un trabajo multidimensional de equipo.

El tipo de asesoramiento que demanda la Consejería de Educación y la comunidad educativa (alumnos, profesores, padres) es polifacético y es por eso que apostamos por una organización interdisciplinar y multidimensional donde trabajamos todos en equipo.

Nuestro plan de formación parte del análisis de los datos aportados por los centros y el profesorado a partir del proceso de detección de necesidades que llevamos a cabo en el último trimestre del curso, a la vez que se tienen en cuenta lo dispuesto en el Decreto 78/2005, de 5 de julio, por el que se regula la formación permanente del profesorado de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, y las resoluciones por la que se definen las prioridades y se aprueban las instrucciones para la planificación y elaboración del plan regional de formación permanente del profesorado.

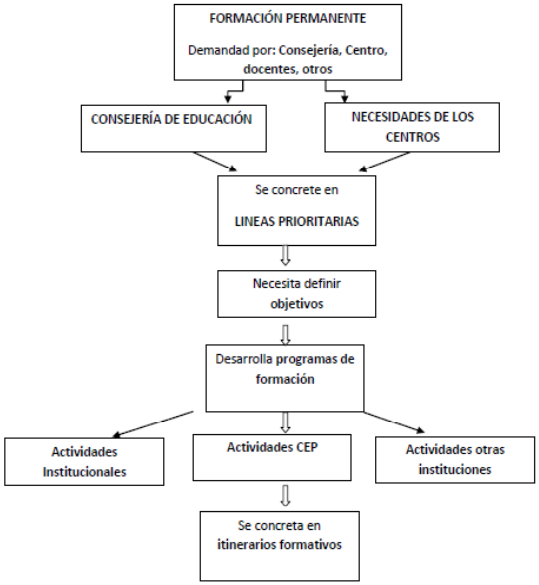


Figura 1. Modelo de asesoramiento del CEP de Illescas.

Una parte muy importante de la demanda formativa y consecuentemente de la oferta anual de actividades está ligada a las necesidades organizativas, didácticas y metodológicas de los centros, derivadas de los distintos

programas que se desarrollan en los centros de nuestro ámbito y se relacionan con los diversos aspectos de desarrollo de la LOE y la prevención del abandono escolar temprano y mejora del éxito escolar.

Nuestro trabajo colaborativo pretende la sensibilidad necesaria para entender a los centros como comunidades sociales con historia y cultura propia. Y es que estas comunidades educativas, formadas por los centros de la misma zona, juegan cada día un papel más determinante y vertebrador de todo el conjunto de decisiones implicadas en los procesos de cambio y mejora de los aprendizajes.

Como equipo pedagógico, optamos por un modelo de asesoramiento basado en la colaboración y centrado en los procesos y que entiende el asesoramiento como recurso de cambio y mejora en un sentido amplio, mediante el cual se proporciona a los centros apoyo y las estrategias necesarias para que puedan elaborar sus propios proyectos de cambio, así como desarrollarlos y evaluarlos. Son los propios centros los que demandan líneas de formación que puedan enriquecer aspectos profesionales de sus integrantes o acordes a los Proyectos o Planes educativos que mejor puedan dar respuesta a las necesidades de la diversidad del alumnado.

En conclusión, un modelo con las siguientes características:

- **Dinámico.** La formación debe contribuir a la dinamización de la comunidad educativa.
- **Adaptativo.** Se adapta a las necesidades del proyecto educativo de los centros, dando respuesta a los proyectos de innovación.
- **Innovador.** Contribuye al proceso de crecimiento y mejora profesional y personal de todo el profesorado.

- **Colaborativo.** Ayuda y apoyo sistemático a los centros para facilitar resolución de problemas (análisis de necesidades, dinámicas de grupo y aula…).
- **Divulgativo.** Difunde experiencias educativas y didácticas y promueve la elaboración y publicación de experiencias y materiales pedagógicos
- **Mediador.** Creando relaciones de confianza, claridad de metas y definición precisa de funciones, responsabilidades y expectativas.

3.2. El enfoque inclusivo y la atención a la diversidad

Hacer de los centros educativos un entorno comprensivo capaz de acoger y atender adecuadamente a la diversidad de necesidades de los alumnos es uno de los objetivos principales que emana de la LOE.

El planteamiento central de la escuela inclusiva, es decir, la idea de desarrollar una escuela capaz de ofrecer una educación de calidad a todos los alumnos, independientemente de sus circunstancias sociales, culturales, físicas o cognitivas, nos exige tomar en consideración las distintas necesidades que se presentan en el alumnado para que estas diferencias que están presentes en las aulas no se conviertan en fuente de discriminación, sino que se perciban como indicadores del tipo de apoyos que van a necesitar con objeto de facilitar su éxito escolar.

> La escuela inclusiva tiene un planteamiento clave: acoger a todo el mundo, comprometiéndose a hacer cualquier cosa que sea necesaria para proporcionar a cada estudiante de la comunidad el derecho de pertenencia a un grupo, a no ser excluido. La convivencia y el aprendizaje en grupo es la mejor forma de beneficiar a todos (Arnáiz, 1996).

Los centros, para dar respuesta a la diversidad, deben realizar cambios internos, cambios que deben tener como meta la mejora de la organización, de la convivencia, del éxito escolar y la disminución del abandono escolar. Deben actuar como **comunidad que aprende,** en la que todos sus miembros aportan su conocimiento y aprendizaje para construir el conocimiento colectivo. A partir de este conocimiento colectivo será más fácil innovar creando nuevos modelos didácticos y metodológicos que conduzcan a los alumnos hacia el éxito escolar.

La escuela debe adoptar compromisos colaborativos entre toda la comunidad que aprende y, como dice Rowan (1990: 354):

> La estrategia de compromiso rechaza el control burocrático como un modo de mejora escolar y, en su lugar, aboga por desarrollar planes de trabajo innovador que apoyen la toma de decisiones del profesorado y el incremento de compromiso en las tareas de la enseñanza. El supuesto de este enfoque es que las prácticas de gestión colaborativas y participativas desatarán la energía y los conocimientos de los profesores comprometidos y, por tanto, traerán consigo una mejora en el aprendizaje del alumno.

Los centros educativos están trabajando con el objetivo de construir un proyecto educativo comunitario en el que quepan todos los alumnos y alumnas y todos los miembros de la comunidad educativa y el entorno, debiendo, en consecuencia, impregnar a todos y cada uno de sus elementos de los principios de la educación inclusiva. Documento, por otro lado, que debe ser un elemento vivo, sometido a una revisión continua que garantice su constante adaptación a las características cambiantes del contexto y, en consecuencia, su mejora.

3.3. Los programas singulares como medida de atención a la diversidad en los centros del ámbito del CEP de Illescas

Como ya indicamos en el análisis del contexto en el que se desenvuelve nuestro trabajo, tanto el aspecto de asesoramiento como en el campo de la formación del profesorado, el rápido crecimiento de la zona ha

generado que a los centros educativos de la zona se esté incorporando alumnado procedente de otros países y de otras culturas, en muchos casos en desventaja social por diversas causas: desconocimiento del idioma, nula escolarización en sus países de origen, etc., lo que conlleva que se planteen iniciativas en el campo de la formación del profesorado en la línea de promover una educación inclusiva que surge como una necesidad para dar respuesta a esta realidad educativa.

En lo referente al ámbito educativo en el que desarrollamos nuestra labor como asesores, son 58 los centros que atiende en la actualidad el CEP de Illescas, la mayoría de ellos públicos (tan solo existe un centro concertado).

Para mejorar el éxito educativo, los centros de nuestra zona cuentan con el mayor número de programas singulares de la provincia y de su puesta en marcha e implicación de toda la comunidad educativa en los mismos depende el éxito escolar de nuestros alumnos y alumnas. Casi todos cuentan con algún proyecto singular: son 23 los centros de Primaria y todos los de Secundaria los que están acogidos al programa de interculturalidad y cohesión social; once al de acompañamiento; dos institutos de Secundaria desarrollan el PROA, y tres IES desarrollan en coordinación con sus centros de Primaria de influencia el programa de éxito escolar, además de las aulas de convivencia.

Desde la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha se ha establecido un marco para que los centros, previo compromiso, desarrollen un programa de actuación ajustado a lo que define su proyecto educativo y que se integra con el conjunto de programas y actuaciones concretas que prevea desarrollar en un determinado momento. Todos los «compromisos» parten de estas premisas:

- Hay una serie de condiciones que justifican que un centro sea susceptible de participar y otro no.

- Hay unos criterios previamente establecidos que justifican qué tipo de actuaciones se pueden realizar y cuáles no.
- Hay un compromiso del centro para, respetando estos criterios, programar sus propias actuaciones.
- El «compromiso» establece el marco y los mínimos. El centro puede ir más allá, negociándolo previamente con la Administración.

Los criterios que establecen los distintos programas se recogen en la tabla 1:

A quién/a qué los dirigimos	Qué hacemos	Cómo lo hacemos
A determinados alumnos (cuando lo marca el programa)	Refuerzo, aceleración, adquisición de competencias más funcionales…	En grupos heterogéneos, normalizados, con programas individualizados, seguimiento tutorial y compromiso del alumno y su familia
A organizar los procesos de enseñanza en general	Diseño de secuencias, organización de áreas, programación por competencias……	Variedad de actividades, metodologías diversas, agrupamientos variados, y flexibles tanto intragrupo como intergrupos, reorganización de áreas y materias...

Tabla 1. Criterios para establecer un marco de actuación.

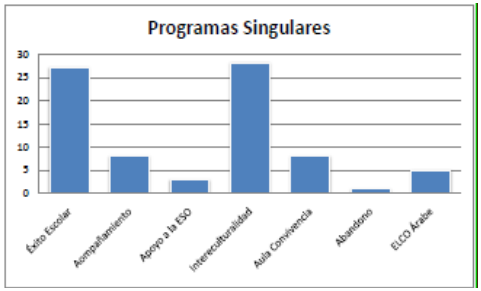


Figura 2. Distribución de los programas singulares en los 58 centros del CEP de Illescas.

De todos estos programas, merece la pena que nos detengamos brevemente en los programas de éxito escolar (tabla 2). La finalidad básica de este programa es promover el éxito educativo, por medio de actuaciones de apoyo al desarrollo del currículum, y de la colaboración entre los centros, el profesorado y las familias.

Los **objetivos** que se pretenden alcanzar son:

- Profundizar en el nivel de adquisición y desarrollo de las competencias básicas del alumnado de Educación Primaria y de Educación Secundaria Obligatoria, para ampliar las expectativas de éxito en ambas etapas y prevenir el abandono escolar prematuro.
- Incrementar la implicación y responsabilidad de la comunidad educativa en el aprendizaje y la promoción de la convivencia.
- Asegurar la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la coordinación de los equipos docentes de los centros que imparten ambas etapas.

Programas de éxito en Castilla-La Mancha 2007/2010		
2007/2008 CENTROS	2008/2009 CENTROS	2009/2010 CENTROS
27	69	107

Tabla 2. Programas de éxito en Castilla-La Mancha.

Figura 3. Distribución de programas de éxito escolar en Castilla-La Mancha.

En relación con los datos expuestos, de los 107 centros con programas de éxito de toda la región, 27 pertenecen a nuestro ámbito (32 en el próximo curso), que supone aproximadamente un 25 por ciento. Ello da idea de la complejidad y la diversidad con que los profesores se encuentran en las aulas.

La ejecución de estos programas ha demandado aspectos formativos y asesoramiento relacionados con nuevas metodologías (aprendizaje cooperativo, trabajo por proyectos, etc.) y una nueva forma de coordinación: las adscripciones como núcleo fundamental de desarrollo de estos programas y como

germen para la formación de comunidades locales de aprendizaje, donde escuela, familia y otras instituciones locales convivan con el único objetivo de «hacer escuela inclusiva».

La intervención desde el punto de vista del asesoramiento y la formación en estos programas se ha hecho desde el marco del POZ (Plan de Orientación de Zona) y en estrecha coordinación con la Inspección Educativa y las asesorías de atención a la diversidad de la Delegación de Educación de Toledo.

En todos los casos, después de unas primeras reuniones en las que se marcaron los objetivos y las líneas de trabajo, se estableció un itinerario formativo en cada caso, que ha incluido una formación inicial seguida de la constitución de grupos de trabajo o seminarios, para continuar con el trabajo iniciado en cada centro con un calendario de reuniones de coordinación a las que siempre que ha sido posible ha asistido el asesor/a responsable. En cuanto a los temas trabajados, fundamentalmente lo son la mediación y resolución de conflictos y la introducción de las competencias básicas.

3.4. Líneas de actuación referentes al asesoramiento y la formación

Desde el comienzo de su trayectoria, el CEP de Illescas, como institución preferente para la formación del profesorado de su ámbito, se ha consolidado como un lugar que posibilita el contraste e intercambio de ideas y experiencias entre todos los colectivos que interactúan en la educación, desde donde trabajamos por facilitar e impulsar la reflexión y el análisis de la propia práctica docente, y que ha intentado organizar y acercar al profesorado propuestas de formación diversificadas de acuerdo con las necesidades concretas manifestadas tanto en el ámbito institucional, como de centro o individuales.

Desde esta perspectiva, el equipo pedagógico ha marcado como líneas prioritarias que deben marcar nuestras actuaciones:

- *Asesorar a los centros en la puesta en marcha de modelos de gestión inclusiva de centro y aula.*
  - Facilitando a los equipos directivos estrategias organizativas de centro que sirvan para implementar modelos organizativos inclusivos como respuesta a la diversidad.
  - Promoviendo actividades orientadas a la formación del profesorado de los centros que desarrollan durante el presente curso programas singulares: interculturalidad y cohesión social, éxito escolar, convivencia, PROA, etc.
  - Promoviendo y apoyando el trabajo cooperativo y colaborativo del profesorado para que planteen la elaboración y adaptación de materiales didácticos.
  - Promoviendo acciones formativas que apoyen la realidad intercultural que viven los centros educativos de nuestro ámbito y estimulen la reflexión desde la perspectiva inclusiva y los valores de la educación intercultural.
  - Desarrollando estrategias para dar continuidad a la tarea del profesorado en los centros, independientemente de los cambios que se produzcan cada curso.
  - Ofreciendo estrategias para favorecer la participación de la comunidad educativa en la gestión y desarrollo de los centros.

  - Protocolarizando y gestionando cauces de coordinación entre los centros educativos y las diversas instituciones y organizaciones externas.

- *Asesorar y promover proyectos de formación dirigidos a la consecución de una mejora de la convivencia escolar y la resolución de conflictos en los centros educativos del ámbito.*

  - Favoreciendo la puesta en marcha de proyectos de mejora de la convivencia escolar.

  - Facilitando al profesorado estrategias de comunicación para impulsar la mediación como elemento para la resolución de conflictos en los centros educativos con la implicación del resto de la comunidad escolar.

  - Impulsando el intercambio de experiencias con la creación de redes de convivencia escolar.

- *Asesorar a los centros en la elaboración de criterios para dar respuesta a la atención a la diversidad, la orientación y la tutoría en el marco del proyecto educativo de centro.*

  - Sensibilizando al profesorado sobre la necesidad de poner en marcha medidas generales, ordinarias y extraordinarias de atención a la diversidad.

  - Asesorando en la puesta en marcha de estrategias de intervención en el aula y metodologías adecuadas a las necesidades específicas de apoyo educativo del alumnado.

Estas líneas prioritarias se traducen en la práctica en acciones de asesoramiento directas al profesorado y a los centros educativos:

- A través de la intervención de los asesores en los seminarios y grupos de trabajo de centro.
- A través del diseño y realización de jornadas de intercambio de experiencias:
  - Jornadas sobre la escuela inclusiva.
  - Jornadas de intercambio de experiencias del desarrollo de los programas singulares
  - Jornadas sobre comunidades de aprendizaje.
- A través del diseño y desarrollo de actividades formativas en formato curso:
  - Desarrollo de las competencias básicas.
  - Introducción de metodologías cooperativas en el aula y trabajo por proyectos…
- Coordinación con los distintos servicios locales y comarcales que trabajan sobre aspectos educativos bien sea de prevención o de apoyo:
  - Servicios Sociales.
  - Sepecam
- Desarrollo del plan de orientación de zona (POZ)
- Consolidación y coordinación del trabajo por adscripciones entre los IES y los centros de Primaria dependientes de ellos.

- Desarrollo del programa Comenius Regio en colaboración con la Mancomunidad de Municipios «La Sagra Alta».
- Participación y elaboración de protocolos de actuación comunes (consejo escolar local y comisión de absentismo)
- Participación activa en las reuniones de seguimiento de los diferentes programas singulares junto a la asesoría de atención a la diversidad de la Delegación y la Inspección Educativa.

4. Conclusiones

Desde el primer instante nos dimos cuenta de que existía una necesidad de asesoramiento y organización, difícil de cumplir únicamente con la convocatoria de las actividades centralizadas y con la actuación individual de cada asesor, por lo que nuestro esfuerzo se ha centrado en responder como equipo a las necesidades que se nos han hecho llegar de acuerdo a los distintos perfiles que conforman el mismo.

La puesta en marcha de los programas singulares, los acuerdos entre los centros próximos de Primaria y Secundaria, nos llevaron a profundizar en el concepto de adscripción (especialmente útil en la zona debido a su ruralidad, que conlleva un único centro de Secundaria para la mayoría de los colegios). El objetivo de esta estructura es la coordinación entre centros que imparten la escolarización obligatoria de los mismos alumnos. En este marco es donde se define realmente cuáles son los déficits y necesidades de nuestros centros, dependientes de la realidad social y geográfica en la que fueron creados. De su trabajo obtenemos una muy real lectura de las necesidades contextuales del sector de influencia del CEP de Illescas.

El desarrollo organizativo en la zona de Illescas del POZ ha supuesto un elemento muy dinámico e indispensable para avanzar en la coordinación entre los diferentes centros, dar a conocer las innovaciones que a nivel metodológico y organizativo se están llevando a cabo en los distintos centros de nuestro ámbito y, en resumen, proponer «soluciones» a problemas comunes.

En otro sentido, la convocatoria anual de una jornada específica dirigida a los centros que desarrollan los diferentes programas ha servido igualmente como foro de intercambio de experiencias.

Así mismo, el desarrollo del Comenius Regio, a través de sus actividades, ha venido a mejorar la interrelación con otras instituciones, tanto locales como comarcales (Servicios Sociales, sanidad, Mancomunidad, Sepecam), a la vez que ir sensibilizando con la convocatoria abierta a todos los sectores de la comunidad educativa de una jornada sobre comunidades de aprendizaje, sobre la necesidad de implicar a los padres/madres en las tareas de la educación para dar el paso a la creación de las mismas en nuestro ámbito.

En definitiva, la escuela que pretendemos alcanzar a través de nuestro modelo de asesoramiento es: participativa, que gire alrededor de la reflexión crítica a través de un proceso de investigación-acción, donde la relación maestro-alumno se fundamente en la acción participativa y dialógica en la resolución de conflictos; y está basada en la complejidad, fundamentada en la heterogeneidad e inclusiva, en la que la educación sea un proceso de evolución sistemática de socialización.

Asesoramiento en competencias básicas desde la pedagogía de la inclusión

M.ª Luisa de Haro Carreño

Gabriela Moral Torralbo

Resumen:

Para llevar a cabo procesos formativos innovadores basados en los principios de la escuela inclusiva, son necesarias una reflexión compartida, una planificación conjunta y una coordinación intensa, no solo entre los miembros de la comunidad educativa, sino también entre los distintos agentes externos que intervienen en los centros educativos (Inspección, equipos de orientación y asesorías de formación).

Nuestra experiencia se ha diseñado en cuatro fases (sensibilización y divulgación, formación, capacitación, seguimiento e intercambio de prácticas), un proceso de formación integral, basado en el desarrollo de las competencias básicas y atención a la diversidad, con actuaciones generales y específicas para el profesorado, para la dirección de los centros educativos y para colectivos como el de la orientación, Inspección, asesorías de formación del profesorado, padres y madres, AMPAS.

Entre los principales objetivos están el impulsar procesos de formación en centros que aborden la mejora de las competencias profesionales del profesorado y fomenten la participación de las familias, y diseñar un modelo de asesoramiento colaborativo y coordinado entre el Servicio de Inspección, equipos de orientación y red de formación.

Actualmente estamos terminando la segunda fase; los resultados han variado en función de las actuaciones marcadas y el colectivo destinatario.

Palabras clave:
competencias básicas.

Solo se ve bien con el corazón. Lo esencial es invisible a los ojos.
Saint-Exupéry

1. Introducción. La brújula de nuestra experiencia

1.1. Principios éticos universales

La responsabilidad que asumimos como docentes nos lleva a procesos de reflexión y análisis más o menos sistemáticos y críticos sobre la función educativa y social de nuestro trabajo y, por ende, la de los centros educativos.

No siempre el resultado de esta reflexión satisface nuestras expectativas de valores éticos y de justicia social sobre nuestro alumnado, toda vez que los resultados y prácticas educativas tampoco se corresponden con la filosofía, ética y prácticas de la inclusión educativa y social; solo explicita a nivel normativo y teórico.

Desde la preocupación por la búsqueda de respuestas socioeducativas justas, es necesario trascender y mejorar los entornos educativos e implicar a todo el contexto social que incide en nuestro alumnado. Es imprescindible una reflexión y participación de todos los sectores educativos (agentes externos e internos) y sociales. Es necesario entender la ética relacionada con la calidad de vida.

1.2. Principios de integración e inclusión

Los principios de normalización, integración e inclusión educativa suponen algo más que un principio o una política educativa, constituyen una filosofía y un proyecto, que cobra sentido mediante un proceso inacabado, que exige un cambio en la escuela, que no puede ser ni epidérmico ni episódico. Este proceso supone una nueva concepción de la diversidad que implica un planteamiento cotidiano e incluye mejoras del proceso educativo, de la organización y del contexto social en el que está inmerso.

La idea de una educación inclusiva en auge, y la definición de esta como una evolución del concepto de integración, es defendida por numerosos autores y la mayoría de países europeos la han incluido en sus políticas educativas.

> El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se regirá por los principios de normalización, integración escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa, así como la sectorización de la respuesta educativa en aquellos casos en los que sea necesario disponer de recursos específicos de difícil generalización (Padilla y Sánchez, 2002)[1].
>
> La inclusión es un proceso. Es decir, no se trata simplemente de una cuestión de fijación y logro de determinados objetivos y asunto terminado. La inclusión debe ser considerada como una búsqueda interminable de formas más adecuadas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a convivir con la diferencia y de aprender a aprender de la diferencia. De esta manera, la diversidad es un valor más positivo y un factor más positivo y un estímulo para el aprendizaje de menores y adultos (Booth y Ainscow, 2002)[2].

En una aproximación al concepto de **escuela inclusiva,** recogemos aquellos criterios cuyo contenido se tiene en cuenta en los contenidos de actividades formativas:

1. Padilla, D. y Sánchez P. (2002). *Necesidades educativas* específicas. *Fundamentos psicológicos*. Granada: Grupo editorial Universitario.

2. Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and participation in school.* CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

- Escuela para todas y para todos.
- Priman los principios de integración y participación.
- Educación como compromiso compartido de toda la comunidad.
- Hace referencia a todas las barreras que afectan al aprendizaje y la participación de la persona en su medio.
- Reconoce la diversidad como factor enriquecedor.
- Todas las personas pueden aprender, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales.
- Criterios y procedimientos flexibles de evaluación y promoción.
- Intervención múltiple desde los diferentes agentes educativos.
- Acciones pedagógicas desde diferentes ámbitos: institucional, familiar, social, etc.
- Aprendizaje funcional, constructivo, significativo, afectivo, solidario.

Si nos empeñamos en dar a todo el alumnado el mismo tratamiento, es bastante probable que muchos de ellos fracasen, lo que sin duda supone también, en parte, nuestro propio fracaso.

1.2.1. Competencias básicas

La enseñanza por competencias se instaura en nuestro sistema educativo provocando un debate didáctico, metodológico y organizativo; este enfoque junto con los resultados extraídos de las distintas evaluaciones

internacionales y regionales (PISA ,PIRLS, etc.) nos invita además a cuestionarnos nuestro actual perfil docente y cómo este interactúa con la comunidad educativa.

Con la incorporación de las competencias básicas al currículum, se pone el énfasis en las necesidades, en los estilos de aprendizaje y en las potencialidades individuales, con el propósito de que el alumnado llegue a alcanzar su realización personal, permitiéndole incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y siendo capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

Un currículum tradicional, entendido como un conjunto de disciplinas y materias que se han de aprender sin ninguna conexión entre sí y con la realidad, es un currículum que difícilmente puede dar respuesta a las demandas de la sociedad actual y a un modelo de escuela inclusiva.

La adquisición de las competencias básicas exige establecer puentes entre las distintas materias y entre estas y la vida, para garantizar un aprendizaje significativo y eficaz.

El Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía, recoge en su artículo 6.1:

> Se entiende por competencias básicas de la Educación Secundaria Obligatoria el conjunto de destrezas, conocimientos y actitudes adecuadas al contexto que todo el alumnado que cursa esta etapa educativa debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa, la integración social y el empleo.

Tanto la atención a la diversidad, como la práctica del modelo de competencias básicas, requiere de equipos de profesorado comprometidos con este planteamiento, sensibilizado, que utilice estrategias pedagógicas basadas en el compromiso social, en la pedagogía de la acción —aprender haciendo—, en la afectividad

—pedagogía del corazón—; en definitiva, un profesorado que, además de perseguir la mejora de los rendimientos escolares, persiga el desarrollo integral del alumnado.

> Artículo 7.1. Los centros docentes elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. Asimismo, arbitrarán métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favorezcan la capacidad de aprender por sí mismo y promuevan el trabajo en equipo.
>
> Artículo 6.4. La organización y funcionamiento de los centros, las actividades docentes, las formas de relación que se establezcan entre los integrantes de la comunidad educativa y las actividades complementarias y extraescolares, pueden facilitar también el logro de las competencias básicas.

Las competencias básicas deben ser el referente fundamental para todos los documentos de planificación del centro, proyecto educativo, reglamento de organización, el plan de formación del profesorado y, como consecuencia de estos, referente también para el plan de atención a la diversidad, desde el convencimiento de que si no se trabajan adecuadamente, repercutirá de forma negativa en el futuro desarrollo integral del alumnado.

1.2.2. Coordinación entre servicios: «compartir mensajes, conseguir éxitos»

La cooperación entre los distintos agentes educativos (Inspección, orientación y formación) no se logra desde una perspectiva individualista de la intervención y el asesoramiento a los centros educativos; el desarrollo de la cooperación se construye reestructurando los esquemas de pensamiento hacia los principios de la escuela inclusiva, caracterizada por una planificación conjunta, una reflexión compartida, una coordinación intensa y la acción colegiada.

En la escuela del siglo XXI, donde se convive atendiendo a la diversidad y al desarrollo de un buen clima de convivencia, necesitamos actuaciones coordinadas dentro de la comunidad educativa que nos permitan garantizar el éxito en los rendimientos escolares y adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado.

La cooperación merece la pena no solo por la finalidad que pretende, sino además por el preciado proceso que lleva implícito; desde una concepción holística del aprendizaje, es lógico suponer que la cooperación no solo es necesaria sino también exigible, el sistema educativo requiere de procesos activos, colaborativos y reflexivos.

1.2.3. Principios legislativos

- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (*BOE* 4-5-2006) (LOE).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (*BOJA* 26-12-2007) (LEA).
- Orden de 27 de octubre de 2009, por la que se regulan las pruebas de la Evaluación de Diagnóstico y el procedimiento de aplicación en los centros docentes de Andalucía (*BOJA* núm. 230, de 25 de noviembre de 2009).
- Instrucciones de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), por la que se concretan determinados aspectos relacionados con la realización de las Pruebas de la Evaluación de Diagnóstico para el curso 2009-2010.

2. Desarrollo de la experiencia

El punto de partida de una buena formación del profesorado es tratar de lograr que los docentes desarrollen buenas prácticas educativas con la participación y corresponsabilidad de las familias y otros agentes educativos, lo que favorecerá la mejora de los rendimientos escolares y el desarrollo integral y armónico del alumnado.

2.1. Contexto profesional

El ámbito de actuación del centro del profesorado (CEP) de Cuevas-Olula es muy amplio, con unos 110 centros de 44 municipios; tiene algunas zonas que se encuentran bastante alejadas de la ubicación del CEP, la distribución geográfica de los distintos centros educativos es muy dispersa y necesita, si cabe aun más, de la coordinación de todos los agentes educativos para «aunar esfuerzos». Nuestra experiencia nace como consecuencia del análisis que se realiza desde las asesorías de formación, una vez finalizadas las actuaciones de formación y asesoramiento en el ámbito de atención a la diversidad y las competencias básicas.

Los datos extraídos de las memorias de las actuaciones y de los cuestionarios de detección de necesidades nos arrojan algunas conclusiones, entre las que se pueden señalar:

- Una discrepancia en el profesorado que asume la teoría de la inclusión y con sus prácticas educativas.
- Una dificultad por parte del profesorado para materializar esa unión entre teoría de la inclusión y práctica, señalan carencias en conocimientos sobre metodologías, adecuación a distintos niveles de aprendizaje, etc.

- Una estructuras organizativas, a nivel de centro y de aula, en la mayoría de los casos rígidas.
- Falta de espacios y tiempos para la coordinación y reflexión.
- Escasa tradición y voluntad en el desarrollo del trabajo en equipo
- No asunción, por una parte del profesorado, de la pedagogía de la inclusión y de la figura del docente establecido en la normativa actual

2.2. Objetivos

Con respecto a los centros

- Promover procesos de análisis y reflexión sobre las prácticas educativas.
- Impulsar procesos de formación en centros que aborden la mejora de las competencias profesionales del profesorado y la mejora de las competencias básicas del alumnado desde la pedagogía de la inclusión.

Con respecto a la coordinación de los servicios de apoyo y la Inspección educativa

- Diseñar un modelo de asesoramiento colaborativo y coordinado entre el Servicio de Inspección, equipos de orientación y red de formación.
- Compartir los resultados y los análisis de los centros.
- Establecer y desarrollar las actuaciones necesarias a través de los equipos de zona.

Con respecto a las familias

- Fomentar la participación de las familias en los procesos de innovación de los centros.
- Promover la formación conjunta entre el profesorado y las familias.

2.3. Metodología

- Estimulación a la reflexión sobre las prácticas.
- Acompañamiento en las iniciativas de cambio.
- Sistematización de los procesos formativos y de asesoramiento en competencias básicas y atención a la diversidad.
- Coordinación entre los distintos agentes profesionales de apoyo educativo (equipos de orientación educativa) e Inspección.
- Coordinación y colaboración con asociaciones, instituciones locales y provinciales.
- Reflexión y formación con las familias.
- Comprobación del *transfer* formación-practicas educativas.

2.4. Proceso formativo

El proceso formativo ha sido diseñado para cuatro cursos escolares, en cuatro fases: **sensibilización y divulgación, formación, capacitación e investigación, seguimiento e intercambio de prácticas**. Las

actuaciones diseñadas están dirigidas a los siguientes colectivos de forma paralela: profesorado, personal laboral con docencia (monitores escolares), familias, Inspección, orientación y asesorías de formación.

Actuación	Colectivo al que va dirigido	Actividad realizada por	Modalidad de formación	Curso escolar
Modulo transversal en todas las actividades formativas y en la formación de colectivos (dirección, Atal, orientación, etc.).	Profesorado	Equipo CEP Cuevas-Olula	Todas	2008-2009
Información a los equipos técnicos de coordinación pedagógica de los centros	Profesorado de Primaria	Asesorías de formación de atención diversidad (AD) Equipo de Orientación Educativa Cuevas	Charlas	2008-2009
Plataforma *web* educativa en competencias básicas	Toda la comunidad educativa	Por determinar	Recurso	2010-2011
I Jornadas de atención a la diversidad: un mar de comunicación	Profesorado internivelar	Asesorías de formación	Jornadas	2007-2008
II Jornadas de atención a la diversidad: necesidades específicas de apoyo educativo	Profesorado internivelar	Asesorías de formación	Jornadas	2008-2009

III Jornadas de atención a la diversidad : educar en positivo	Todos, internivelar	Asesorías de formación	Jornadas	2009-2010
II Curso de atención socioeducativa	Estudiantes, padres y madres y docentes	Asesorías de formación Asociación Ver de Olula de discapacitados de Almería	Curso	2009-2010
Orientación y formación en competencias básicas	Orientación	Asesorías de formación: comisión provincial	Curso con seguimiento	2007-2008
Competencias básicas y currículum	Profesorado internivelar	Asesorías de formación (A.D.)	Curso por zonas	2008-2009
I Jornadas provinciales de coordinación entre servicios	Inspección, orientación y red de formación	Asesorías de formación CEP Cuevas-Olula	Jornadas	2009-2010
I Jornadas formativas la familia ante los retos educativas y sociales	Familias	Asesorías de formación y Federación de asociaciones de padres y madres de Almería	Jornada	2008-2009

Tabla 1. Fase de sensibilización y divulgación.

Actuación	Colectivo al que va dirigido	Actividad realizada por	Modalidad de formación	Curso escolar
Formación en centros con actividades para familias (diagnóstico, sensibilización, formación e intervención guiada)	PROALDI I	Asesorías de formación (AD)	Formación en centros	2008-2009

Sesiones de trabajo entre todas las coordinaciones de formación en centros	Equipos docentes	Asesorías de formación	Encuentro	2008-2009
Sesiones de trabajo entre todas las coordinaciones de grupos de trabajo de competencias básicas	Equipos docentes	Asesorías de formación	Encuentro	2008-2009
Convocatoria de grupos de trabajo con la temática de competencias básicas a iniciativa del CEP	Equipos docentes	Asesorías de formación	Grupo de trabajo	2009-2010
I Curso de actualización en evaluación psicopedagógica	Orientadores y orientadoras	Comisión provincial de asesorías de formación	Proceso formativo	2008-2009
II Curso de actualización en evaluación psicopedagógica	Orientadores y orientadoras	Comisión Provincial de asesorías de formación	Proceso formativo	2009-2010
La incorporación de las competencias básicas a nivel de centro	Equipo educativo del IES Sierra de los Filabres, Serón	Asesorías de formación	Formación en centros	2008-2009
Las competencias básicas y la atención a la diversidad	Equipo educativo del IES Entresierras, Purchena	Asesorías de formación	Formación en centros	2008-2009
Competencias básicas y metodología inclusiva	Profesorado y orientación	Asesorías de formación	Jornadas	2009-2010
Jornadas de mejora de la gestión de aula	Profesorado y orientación	Asesorías de formación	Jornadas	2009-2010

Tabla 2. Fase de formación.

Actuación	Colectivo al que va dirigido	Actividad realizada por	Modalidad de formación	Curso escolar
Formación en competencias básicas para el equipo asesor	Asesorías de formación	Asesorías de formación (AD)	Proceso formativo	2009-2010
Proceso formativo para docentes de grupos de trabajo y formación en centros	Docentes Internivelar de grupos de trabajo y formación en centros	Por determinar	Curso con seguimiento	2010-2011
Formador de formadores en competencias básicas	Profesorado	Asesorías de formación	Proceso formativo	2010-2011
Inicio de investigaciones en el campo de las competencias básicas	Profesorado	Asesorías de formación	Divulgación de convocatorias de proyectos de investigación e innovación	2010-2011
II jornadas formativas la familia ante los retos educativos y sociales	Familia	Asesorías de formación	Jornadas	2009-2010

Tabla 3. Fase de capacitación e investigación.

Actuación	Colectivo al que va dirigido	Actividad realizada por	Modalidad de formación	Curso escolar
PROALDI II	Profesorado	Asesorías de formación (AD)	Formación en centros	2010-1011
Continuidad del proceso formativo del equipo asesor.	Asesorías de formación	Asesorías de formación	Proceso formativo	2010-2011
Participación en el proyecto ARCE de agrupaciones escolares	Asesorías de formación	Asesorías de formación del CEP Cuevas-Olula	Proyecto	2010-2011
Intercambio de experiencias de buenas prácticas	Profesorado	Equipo asesor del CEP Cuevas-Olula	Encuentro	2010-2011

Tabla 4. Fase de seguimiento e intercambio de prácticas.

3. Análisis y reflexión

Los datos aquí expresados son el resultado de nuestra opinión tras la evaluación de lo realizado hasta ahora, no pertenecen a ninguna investigación.

3.1. Con el profesorado

Dificultades

- Los procesos de reflexión y análisis de los centros, fases esenciales en cualquier proceso de formación, se tiende a realizar de manera superficial o inexistente Como consecuencia de esto, se observa una precipitación en la implementación de las prácticas educativas, no asentadas en la cultura del centro.

- Cuando las iniciativas dependen de docentes con inestabilidad en el centro, las fases de aplicación o desarrollo tienden a desaparecer.

- Cuando el centro esta acogido a otros planes y programas que requieren formación (plurilingüismo, escuela TIC 2.0, plan de lectura y bibliotecas), disminuye la implicación en otros procesos formativos.

- Cuando el equipo directivo no forma parte del proceso, la iniciativa no alcanza un desarrollo a nivel de centro.

- Se detecta en el colectivo de Secundaria más preocupación por los temas de gestión de aula que por temas globales como el de la atención a la diversidad.

- Concretamente en nuestra zona, por la dispersión geográfica, hay una mayor predisposición del profesorado a la realización de jornadas formativas y cursos de teleformación.

Logros

- Construcción del conocimiento mutuo de los diferentes agentes educativos.
- El proceso mejora el centro; puede que no se hayan conseguido los resultados deseados, pero el proceso ha merecido la pena: «implantación de culturas colaborativas».
- Nos movemos de la utopía a lo realizable. En el devenir comprendemos, vemos que el «cambio es posible», se experimenta una mejora de algunas prácticas educativas.
- Ayudan a aumentar la autoestima individual y colectiva.
- Disminuye la ansiedad ante los nuevos retos educativos.
- Contribuye a revalidar social y personalmente la figura del docente, especialmente en las actividades de exposición e intercambio de buenas prácticas educativas.
- Mejora las relaciones entre las asesorías de formación y el profesorado.

3.2. Familias

Dificultades

- Por propia definición, los CEP no realizan formación a familias.

- Escasa difusión y difícil acceso por parte de las familias a la formación planificada por los CEP.
- Diferentes culturas para comprender la formación.
- No disponibilidad de tiempos para simultanear las actividades entre profesorado y familias.
- Escasa tradición cooperativa y colaborativa.

Logros

- En la medida que aumenta la implicación de las familias, se produce una mejora de los resultados y la generalización de estos.
- Se facilita el conocimiento y la compresión sobre las tareas docentes.
- Mejora las relaciones entre la familias y los centros.

3.3. Coordinación de los agentes de apoyo educativo e Inspección

Dificultades

- Diferentes culturas y tradición colaborativa.
- Funciones diferentes y tendencia a mantener relaciones verticales.
- Falta de líneas comunes de actuación a nivel institucional.

- Rigidez de ciertas estructuras organizativas.
- Dificultad para conseguir espacios comunes de reflexión, desarrollo y evaluación de los procesos.

Logros

- Primer acercamiento al campo de la coordinación entre servicios.
- Un mayor conocimiento de las funciones y de las culturas de todos los agentes profesionales implicados.
- Una colaboración directa y fluida, entre el equipo técnico provincial de orientación educativa y profesional y la red de formación

4. Conclusiones

A través del desarrollo de nuestra experiencia, hemos tratado de hacer una defensa de un estilo de asesoría de formación basado en un enfoque de colaboración, cuyos procesos se ajusten más a las realidades de los centros como sistemas y culturas de desarrollo

Procesos basados en la reflexión y análisis con predominio de relaciones horizontales, un modelo de asesoría que responde más a un facilitador de procesos. Esto conllevará la oferta de actividades formativas abiertas a todos los niveles y especialidades, con predominio del intercambio de experiencias y aprendizaje entre iguales.

Tras la realización de estas primeras fases, cabe señalar la necesidad de dar pasos firmes hacia las siguientes, la de capacitación y seguimiento; esto, sin embargo, no implica que no siga estando viva la meta de sensibilización y reflexión.

A modo de conclusión, podríamos apuntar algunas estrategias para mejorar la experiencia, conscientes de que la viabilidad de algunas de ellas no depende de nuestro campo de decisión.

4.1. Estrategias globales

- Administración Educativa (creación de recursos técnicos y estructuras de apoyo, formación permanente, etc.).
- Otras Administraciones públicas y otros ámbitos educativos (continuar la colaboración con instituciones locales o provinciales).
- Colaboración CEP y universidad, para que la formación inicial del profesorado asumiera el reto de preparar profesionales para este nuevo modelo educativo.
- Establecer estructuras colaborativas sistemáticas y permanentes en una comisión provincial de atención a la diversidad.
- Instar a la Administración educativa a la consideración de la atención entre las primeras líneas prioritarias
- Inclusión de protocolos desde la planificación un poco más cerrada para la descripción del proceso en los documentos de planificación.

- Desde el ámbito familiar, participación y corresponsabilidad.
- Desde el ámbito escolar, participación del centro globalmente.
- Desde el ámbito social, participación de asociaciones y grupos sociales.

4.2. Propuestas formativas para profundizar en determinados contenidos del proceso, estrategias educativas para la inclusión

- Comunidades de aprendizaje.
- Aprendizaje cooperativo.
- Grupos interactivos.
- Tertulias dialógicas.
- Aprendizaje y servicios.

Normativa para atender a la diversidad: apoyo en el aula, adaptaciones grupales, uso de todos los recursos del centro en el aula, doble docencia en el aula.

4.3. Propuestas para la mejora de la coordinación entre servicios (Inspección, orientación y red de formación del profesorado)

- Determinar líneas de actuación comunes en los respectivos planes provinciales (principios de curso).

- Especificar en los planes de trabajo de los servicios, para el próximo curso escolar, tiempos para el trabajo conjunto de los servicios de apoyo y la Inspección educativa para llevar a cabo las propuestas de mejora demandadas por los centros educativos en función de los resultados de las pruebas de evaluación y diagnóstico.

- Constitución de una comisión técnica provincial para la planificación y seguimiento de las líneas y actuaciones con representación de todos los servicios.

- Hacer operativos los equipos de zona que establece la normativa de las pruebas de evaluación y diagnostico en Andalucía.

- Contemplar en el plan de formación provincial actividades formativas conjuntas para los distintos servicios y los equipos directivos de los centros.

- Planificar de forma conjunta un plan de trabajo a desarrollar en los centros educativos, en función de los resultados de las pruebas de evaluación y diagnóstico de los centros de la zona y las propuestas de mejora demandadas por los mismos.

Empieza por hacer lo necesario; a continuación, haz lo que es posible, y de repente estarás haciendo lo imposible.

Francisco de Asís

La orientación educativa en red

Pilar de la Encina Buenache

Juan de Vicente Abad

Resumen:

Nuestra experiencia tiene por objeto actualizar una de las modalidades tradicionales de formación del profesorado: los cursos. Se ha puesto en práctica en 2009/2010 y continúa en la edición 2010/2011 de los cursos dirigidos a orientadores de todas las etapas educativas no universitarias que el Instituto de Formación del Profesorado, Innovación e Investigación Educativa celebra en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo. El propósito es que la formación sea acorde al nuevo papel de los orientadores en el diseño y aplicación de proyectos de centro vinculados a tres temas clave: el aprendizaje, la convivencia y la orientación académica y profesional. Desde la perspectiva de que la evaluación de la formación del profesorado debe tener como indicador su impacto en las aulas y la coherencia con el principio pedagógico de la importancia de la ayuda entre iguales en el proceso de aprendizaje y el valor del aprendizaje por modelos, se han introducido cambios metodológicos en su diseño. Los cursos se articulan en dos fases, una presencial y otra a distancia a través de una plataforma Moodle. En la fase presencial de 2010/2011 se combinan las ponencias plenarias con seminarios en los que se aplican las metodologías activas que se pretende empleen los profesores en el aula. En la fase en red, se pide a los participantes que desarrollen y pongan en práctica un proyecto en su propio centro con el asesoramiento de los restantes integrantes del curso y de los coordinadores de los seminarios. Este intercambio es posible gracias a la creación de varios directorios en los que es posible acceder a los trabajos presentados y se lleva a cabo a través de los foros. La experiencia se enriquece notablemente por la posibilidad que ofrece a todos los participantes de conocer distintas realidades educativas y trabajar con profesionales de todas las comunidades y ciudades autónomas.

Palabras clave:

orientación inclusiva, rol de los orientadores, formación en línea, aprendizaje entre iguales, trabajo colaborativo, plataforma moodle.

La reflexión compartida sobre la práctica educativa y formativa es el mejor camino para realizar innovaciones de calidad en el sistema educativo. Esta ponencia refleja el proceso de reflexión y toma de decisiones seguido desde el Instituto de Formación del Profesorado, Innovación e Investigación Educativa (IFIIE) sobre el diseño y puesta en marcha de los cursos destinados a los profesionales de la orientación educativa. Iniciamos esta presentación mostrando el resultado final del proceso: el modelo inclusivo de orientación educativa y su desarrollo formativo sobre los que se articulará el curso que se ofrecerá en 2010/2011. A continuación y a lo largo del resto de esta ponencia explicamos el punto de partida, es decir, el diseño, puesta en marcha y evaluación del curso de orientación educativa celebrado a lo largo de 2009 y primera parte de 2010. De esta manera el lector podrá comprobar cómo la toma de decisiones nos ha permitido consolidar y mejorar una estructura formativa exitosa basada en una fase presencial intensiva y una fase en red más extensa.

1. Un modelo inclusivo de orientación educativa

El curso destinado a la formación de los orientadores de todo el Estado cuenta con una sólida estructura sostenida por la experiencia formativa del IFIIE. El equipo de formadores convocados por dicha institución cuenta con una larga trayectoria profesional en el mundo de la orientación y al tiempo aporta visiones complementarias, su quehacer profesional se desarrolla en Educación Infantil y Primaria, en Secundaria y en la Universidad. La experiencia acumulada sobre la convocatoria anterior nos ha permitido diseñar una nueva versión que se articula con un modelo de orientación educativa basado en la inclusión y con una estructura formativa exitosa que combina la parte presencial con la fase en red.

Desde el punto de vista de los contenidos queremos que el curso gire en torno a la idea de una escuela inclusiva. Queremos plantear el reto de qué tiene que cambiar en la escuela para que todo el alumnado pueda tener éxito tanto en su formación académica como en su dimensión social y de preparación para elegir caminos adecuados para su futuro. Sin embargo, no deseamos centrarnos exclusivamente en la escuela y su transformación, sino en el papel que desde ella pueden desempeñar los orientadores y las orientadoras.

Con esta idea de inclusión educativa en sentido amplio, hemos articulado el curso en tres ejes que dan respuesta a tres necesidades claras de nuestro sistema educativo actual:

1. **La inclusión como éxito académico.** De qué manera puede la escuela cubrir las necesidades académicas de todo el alumnado. Qué planteamientos, formas de trabajo, metodologías y sistemas de evaluación favorecen que todos se sientan partícipes del aprendizaje y además se pueda mantener el nivel de exigencia necesaria para sacar lo mejor de cada alumno.

2. **La inclusión en la convivencia.** Cómo puede organizarse un centro para gestionar de forma participativa su convivencia. Cómo puede la comunidad educativa aprender a gestionar su propia normativa, las diferentes medidas ante el incumplimiento de las normas, la observación del clima de convivencia y el establecimiento de planes preventivos.

3. **La inclusión como expresión de una orientación académica y profesional personalizada**. Cómo mejorar las transiciones entre las etapas, especialmente el paso de Primaria a Secundaria, cómo facilitar el autoconocimiento, el conocimiento de las diferentes opciones que el sistema ofrece y entrenar en la capacidad para tomar decisiones ajustadas a las diferentes capacidades e inteligencias, con la intención de que todos los alumnos puedan ir trazando su itinerario formativo personal.

Junto a estos tres ejes temáticos que giran en torno a la idea de una escuela inclusiva, hemos reflexionado así mismo sobre el papel de los orientadores en el proceso de transformación de los centros educativos en lugares donde todos puedan aprender. Y destacamos tres ideas que debían estar presentes tanto en los contenidos del curso presencial como en la práctica del curso en red.

1. **Los orientadores como facilitadores de procesos grupales.** Toda transformación en la institución escolar que tenga vocación de permanencia debe partir de equipos de personas que trabajan juntas buscando un objetivo común. Los orientadores tienen la oportunidad de trabajar con tutores, alumnado y profesorado en general, y deben basar una parte importante de su trabajo en la facilitación de equipos de trabajo que a su vez centran su actividad en alumnos.

2. **Los orientadores como líderes pedagógicos.** La escuela inclusiva necesita liderazgo institucional, liderazgo directivo y desde luego un liderazgo pedagógico. Cuando estos tres liderazgos están conectados, se multiplican las posibilidades de crear un centro educativo para todos. Los orientadores pueden aportar la sensibilidad y los conocimientos para orientar pedagógicamente a la comunidad educativa hacia la inclusión en todas sus dimensiones.

3. **Los orientadores al servicio de las necesidades de la comunidad educativa.** Todo el trabajo que se realiza desde la orientación debe responder a necesidades de los miembros de la comunidad educativa. Cuando la labor orientadora parte de una buena detección de necesidades, las posibilidades de éxito se multiplican. La satisfacción de estas necesidades también debe ser objeto de evaluación por parte del centro, y en este diseño también pueden participar los orientadores.

Tanto los contenidos como el rol de los orientadores al servicio de la inclusión educativa nos han permitido diseñar un curso completo con una fase presencial y una fase en red.

2. Una propuesta de formación

La formación permanente del profesorado tiene como objetivo la mejora de la práctica docente en los centros educativos; este es el motivo por el que se requiere una continua actualización en las materias que se imparten, así como en los aspectos organizativos, didácticos, psicopedagógicos o legislativos. Sin embargo, es necesario preguntarse si la relación entre el volumen de formación y los cambios efectuados en la práctica profesional es satisfactoria. En términos generales, y aunque se han producido cambios muy importantes en nuestro sistema educativo durante las tres últimas décadas, las prácticas parecen no haber variado tanto. De ahí que quepa plantearse cuál es la causa y si sería preciso introducir también modificaciones en la forma misma en que se imparte dicha formación.

El análisis de las implicaciones del cambio de función que están viviendo las «escuelas», del desplazamiento de su papel tradicional como agentes de endoculturación al de inductores y formadores para la investigación y la innovación, es demasiado amplio para los propósitos que aquí nos ocupan. Por eso, a partir de la importancia del aprendizaje por modelos, hemos querido detenernos a reflexionar únicamente sobre este punto y preguntarnos: ¿podrían iniciarse cambios en la práctica docente variando los modelos que se siguen en la formación de los profesores?

Esta ha sido la base de la que hemos partido para actualizar algunas de nuestras actividades de formación, en particular, los cursos. El Instituto de Formación del Profesorado, Innovación e Investigación Educativa

organiza anualmente cursos de formación para el profesorado durante el período estival. Hemos intentado renovar y actualizar esta modalidad de formación introduciendo las siguientes medidas:

1. Incorporar en la propia realización del curso los principios pedagógicos que se desea aplique después el profesorado, especialmente el del aprendizaje entre iguales, el trabajo cooperativo y la contextualización del aprendizaje.

2. Introducir en el desarrollo de las sesiones aquellas metodologías que luego debe usar en el aula el profesorado, de forma que las ponencias magistrales se complementen con talleres y seminarios en grupos reducidos en los que se introduzcan estrategias metodológicas diversas y activas, aunque presenten variaciones con respecto a las que se emplearán en las distintas etapas educativas con el alumnado.

3. Tomar como criterio básico para la evaluación de los participantes el impacto que la actividad de formación ha tenido en su práctica profesional. De esta forma, además de la asistencia a las sesiones presenciales, cobran especial relevancia los proyectos que los asistentes llevan a cabo en sus propios centros, los cuales son presentados, discutidos y compartidos con los restantes compañeros del curso a través de una plataforma de aprendizaje en red.

4. Utilizar las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas de trabajo en el curso de formación, del mismo modo que habrán de serlo también en la práctica profesional diaria de los participantes.

En el siguiente esquema (figura 1) intentamos ilustrar la conexión entre estas medidas:

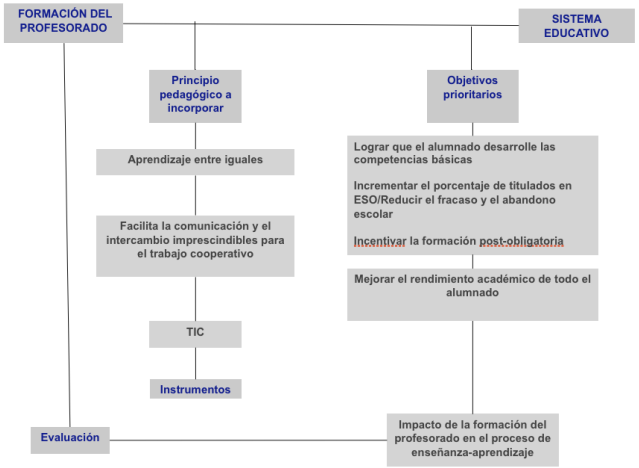


Figura 1. Esquema de la propuesta de formación.

3. Los cursos destinados a los profesionales de la orientación educativa

Estas medidas han sido incorporadas al curso sobre desarrollo de las competencias básicas dirigido a los maestros de Educación Primaria, a los de liderazgo educativo destinados a equipos directivos y a los de orientación educativa realizados durante 2009. En 2010 se pretende ampliarlo al de desarrollo de las

competencias básicas que seguirá el profesorado de Educación Secundaria. Aunque las medidas señaladas son comunes a todos ellos, el modo en que se concretan varía en función del contenido y los destinatarios de los cursos, por lo que la presentación que se desarrolla a continuación se centra en el que se dirige a los profesionales de la orientación educativa.

Tanto el curso realizado en 2009/2010, «Sistemas, modelos y ámbitos de la orientación educativa», como el que está previsto llevar a cabo en 2010/2011, «Diversidad, inclusión y orientación educativa», están estructurados en dos fases:

- Una primera fase presencial que se celebra en la Universidad Internacional Menéndez y Pelayo en Santander.
- Una segunda fase en red a través de una plataforma Moodle que se desarrolla de septiembre a marzo.

La incorporación de las medidas que se han presentado inicialmente ha sido progresiva. Comenzamos en 2009/2010 con la introducción de una fase en red en la que los participantes desarrollaban un proyecto y lo aplicaban en su centro de trabajo. En los cursos diseñados para 2010/2011 también se han introducido cambios en cuanto al contenido, estructura y metodología de la fase presencial.

3.1. Curso 2009/2010: Sistemas, modelos y ámbitos de la orientación educativa

3.1.1. Contenido y estructura del curso

El curso realizado en 2009/2010 —«Sistemas, modelos y ámbitos de la orientación educativa»— se centró fundamentalmente en el nuevo rol de los profesionales de la orientación, vinculado al asesoramiento en

los proyectos generales de centro que implican medidas que afectan a toda la comunidad escolar, frente al papel tradicional de la atención individualizada del alumnado, principalmente del que presenta necesidades educativas especiales. En consonancia con lo anterior, se ofrecieron también los distintos modelos desarrollados por diferentes comunidades autónomas, que permitieron a todos los participantes enriquecerse con el conocimiento de esta pluralidad de estructuras y con los resultados que de ellas se están derivando. Sin embargo, en la fase presencial de este curso todavía no se incorporaron las iniciativas que se han presentado al comienzo y las sesiones se articularon en torno a exposiciones magistrales. Solo se realizó un taller sobre la aplicación de las TIC a la orientación educativa. Hay que destacar la buena acogida que este taller tuvo entre todos los participantes.

La verdadera novedad del curso que se inició en 2009 en cuanto a metodología fue la prolongación del curso con una fase en línea para la que se eligió el uso de una plataforma Moodle, por considerar que con ella se favorecía la interacción entre los participantes y la construcción colectiva de nuevo conocimiento, tanto por el intercambio de documentación como por la posibilidad de discutir en foros abiertos sobre los proyectos de los participantes e intercambiar consejos y recomendaciones para afrontar los retos de su aplicación práctica. A la par, con ella se consolidaba la formación de los participantes en el uso de una herramienta TIC cuyo empleo se está generalizando rápidamente. Es un hecho que solo se adquiere un buen manejo de una herramienta o de un programa informático con un uso prolongado de las mismas, lo que facilita el recuerdo de los pasos a realizar en cada operación. Asimismo, el modo más sencillo de ampliar el conocimiento de las posibilidades que ofrece es el intercambio con otros usuarios. Dadas las características de Moodle, dicho intercambio, tanto con los demás participantes como con la coordinadora técnica, estaba asegurado en un proceso continuo de acompañamiento. Además, esta plataforma permite la familiarización con otros recursos vinculados con la administración y envío de distintos tipos de documentos, el funcionamiento de las páginas *web* interactivas y los recursos de comunicación social como los foros, los *chats* o los correos.

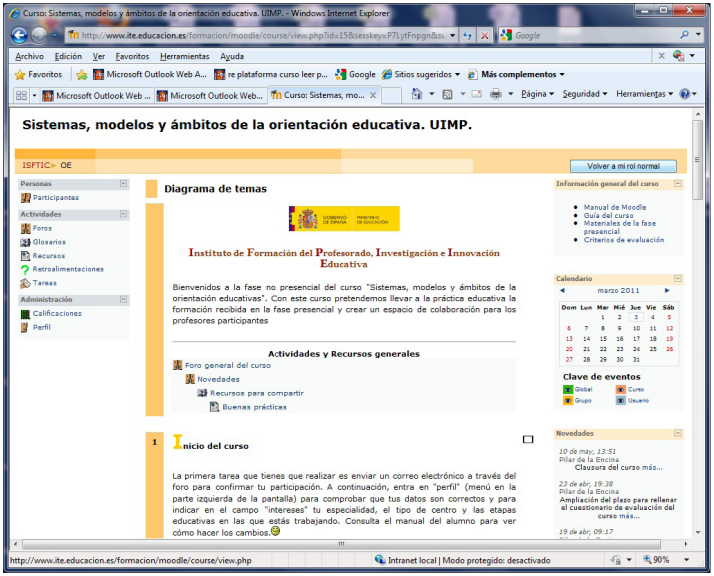


Figura 2.

Esta fase se articuló en cinco momentos:

1. Los participantes diseñaron un proyecto inicial específico para ser aplicado en su contexto de trabajo atendiendo a alguna de las necesidades que en él habían detectado. Se elaboró un directorio con dichos proyectos iniciales para que todos pudiesen conocerlos, clasificándolos por temas para facilitar su localización. Los tres expertos que coordinaban esta fase en red se distribuyeron los temas a tratar y elaboraron un informe sobre los trabajos en los que, después de ofrecer una panorámica general

sobre los temas y enfoques que se habían adoptado, destacaban los aspectos más interesantes de los mismos y hacían recomendaciones para ajustar algunas actuaciones y facilitar su implantación. Esta labor de asesoramiento de los expertos se complementaba con el asesoramiento e intercambio de documentación, bibliografía y otros recursos por parte de los restantes participantes a través del foro general del curso y de un glosario que recibió el nombre de «Recursos para compartir». Estimular este «asesoramiento y ayuda entre iguales» era el motivo por el cual se había creado el directorio anteriormente mencionado y la razón de uso de las herramientas de interacción social de la plataforma.

2. A partir de estas recomendaciones, los participantes hacían ajustes y cambios en sus proyectos iniciales y presentaban un proyecto definitivo. Con estos proyectos definitivos se elaboró otro directorio que se fue completando en los momentos posteriores con los nuevos documentos que fueron aportando.

3. En la fase de aplicación del proyecto, los participantes subieron a la plataforma un fichero con las distintas actuaciones que habían llevado a cabo en el desarrollo del proyecto, así como los documentos, presentaciones, bibliografías y recursos que habían generado, los cuales se iban incorporando al directorio para que todos pudieran conocerlos.

4. Por último, subían a la plataforma un informe final en el que evaluaban la aplicación del proyecto, destacando los aspectos del mismo que se podían mantener y señalando los cambios que parecían necesarios para mejorar su eficacia. Los expertos realizaron un nuevo informe final a partir de todo ello. Tanto los informes de los expertos como los informes finales fueron expuestos en la plataforma.

5. Finalmente, los participantes evaluaron la fase en red del curso.

Como se ha dicho anteriormente, uno de los recursos fundamentales para potenciar el principio del aprendizaje entre iguales fue el directorio. Se elaboró con los proyectos definitivos, el fichero de actuaciones, los materiales anexos y los informes finales enviados por cada uno de los participantes. Los trabajos se agruparon en función del tema tratado en las siguientes categorías:

- Aprendizaje y éxito académico.
- Convivencia y organización.
- Orientación académica y profesional.
- Relación familia-escuela.
- Otros temas. *Aquí se incluyeron trabajos diversos, algunos de ellos relacionados con la educación para un buen uso de las tecnologías y para adquirir hábitos saludables por parte del alumnado.*

Para presentar el directorio y facilitar un acceso ordenado, se eligió agregar uno de los recursos considerados estáticos, una página *web*, en la que el título del proyecto de cada participante y de los documentos que lo completaban eran enlaces que conducían a la apertura de dichos documentos en ventanas independientes. Se prefirió esta opción frente a las actividades consideradas dinámicas dentro de la plataforma que podrían ofrecer funciones similares —*wiki*, glosario, base de datos o taller— o el recurso de mostrar un directorio, por valorar que permitía mostrar de una forma más ordenada y amable para los usuarios la documentación. Para hacer los vínculos entre la página *web* y los documentos entregados como tareas por los participantes, es muy importante tener en cuenta las restricciones de acceso a los archivos establecidas por el administrador

de la plataforma. En caso de existir limitaciones para las carpetas en las que dichas tareas se guardan automáticamente, será preciso modificar los permisos o hacer una copia de las carpetas de tareas para establecer los vínculos con la que se haya duplicado; en caso contrario, los usuarios no podrán abrir los documentos, aunque sí puedan hacerlo los administradores y/o profesores de la plataforma.

3.1.2. Evaluación de la fase en red

Los participantes realizaron dos evaluaciones del curso, una de la fase presencial y otra de la fase en línea. Para esta última se diseñó un cuestionario que fue incluido en la propia plataforma con catorce preguntas cerradas y seis preguntas abiertas. La encuesta era anónima y los resultados se hicieron públicos. *Reproducimos las preguntas del cuestionario en un anexo final.* Aquí nos limitaremos a ofrecer un resumen general de la evaluación que nos servirá para introducir las mejoras que pensamos incluir en el diseño del curso 2010/2011.

En primer lugar, hay que considerar la alta tasa de abandono de la fase en red. De los 99 alumnos matriculados inicialmente en el curso, 92 asistieron regularmente a la fase presencial, pero solo 54 completaron y superaron la fase en línea. Las tasas generales de abandono de los cursos a distancia son muy altas y su media se encuentra en torno al 50 por ciento. Por lo que se desprende de las respuestas y del contacto con los participantes, algunas de las causas son las siguientes: falta de tiempo para compatibilizar la actividad laboral con la formativa durante un período tan prolongado de tiempo, ausencia de reconocimiento de las actividades de formación del Ministerio de Educación por parte de una de las comunidades autónomas, falta de conocimientos informáticos y/o de ordenadores o servicio de red adecuados, problemas personales y familiares.

Las encuestas enviadas fueron 42. Los aspectos mejor valorados fueron el interés de las actividades propuestas, la utilidad del curso para su práctica profesional, la atención recibida por las personas responsables y el intercambio y colaboración generadas, todas ellas con un porcentaje superior al 92 por ciento de participantes que habían seleccionado una valoración de 4 o superior en una escala del 1 al 6. Las peor valoradas fueron la duración total de la fase en red y el tiempo asignado a la realización de las actividades, aunque más de un 66 por ciento puntuó ambas con un valor de 4 o superior. Entre las herramientas de la plataforma, la mejor valorada fue el directorio, con más de un 97 por ciento que la evalúa con un 4 o más. En cuanto a la valoración global del curso, en torno al 76 por ciento lo puntúa con un 5 o un 6 y el porcentaje sobrepasa el 90 por ciento si incluimos a quienes le asignan un 4. Finalmente, 40 de las 42 personas que rellenaron el cuestionario manifiestan que les gustaría formar parte de una plataforma digital permanente de intercambio de información y experiencias sobre la orientación educativa.

De las respuestas a las preguntas abiertas podemos destacar que hay una clara tendencia a hacer un seguimiento más detallado de aquellos proyectos que, por la etapa educativa o por el contenido, están más vinculados al trabajo que en ese momento cada participante está desarrollando. No obstante, los que con diferencia han suscitado mayor interés son la convivencia y la relación con las familias. A continuación podemos situar los del desarrollo de las habilidades sociales y la inteligencia emocional, así como la orientación académica y profesional. Finalmente, el uso de las TIC y sus riesgos y la coordinación entre las distintas etapas educativas. Es muy significativo que, aunque han sido mencionados, el número de participantes interesados por el aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas haya sido muy bajo. Posiblemente pueda interpretarse en el sentido de que los orientadores educativos no sienten que estos temas les conciernan directamente en su práctica profesional, lo cual implicaría la necesidad de sensibilizarse respecto a ellos si realmente se pretende que ejerzan cierto liderazgo pedagógico en los centros. Otro tanto ocurre con la coordinación interinstitucional.

Entre las aportaciones del intercambio de experiencias, señalan la oportunidad de conocer con amplitud y riqueza las iniciativas que, de forma silenciosa, se desarrollan en los centros educativos, actualizar los propios conocimientos y saber qué prácticas innovadoras y con buenos resultados se están llevando a cabo. Consideran que todas ellas ayudan a mejorar la práctica diaria porque los temas y dificultades son similares, pero las perspectivas desde las cuales se abordan son múltiples; permiten, además, contrastar la experiencia propia con la de otros profesionales, así como recibir sus sugerencias y valoraciones. La posibilidad de conocer los modelos de orientación de otras comunidades autónomas y de establecer contacto y realizar colaboraciones con los orientadores que en ellas trabajan ha sido a juicio de los participantes uno de los aspectos más estimulantes del curso.

Algunos señalan las ventajas de la versatilidad de este tipo de formación a distancia y aprecian la contribución que ha supuesto a su trabajo diario el tener que desarrollar un proyecto que se ha enriquecido con las aportaciones y sugerencias de los compañeros y de los expertos.

En general, recomendarían a futuros participantes familiarizarse con el funcionamiento de la plataforma, conectarse con frecuencia a ella, seguir las instrucciones que se dan, ajustar el proyecto al tiempo disponible y contextualizarlo, así como programar el trabajo para poder ajustarse a los plazos. De forma mayoritaria se recomienda la participación activa en la plataforma, especialmente en el foro, así como la lectura de los trabajos presentados y la recopilación de la información. Una sugerencia interesante es la de centrarse en el seguimiento de un tema para no dispersar la atención por la imposibilidad de abarcar todos ellos en el transcurso de la fase en red.

Respecto a las propuestas de mejora, recomiendan ofrecer más información sobre el desarrollo de la fase en red del curso, del trabajo a realizar y del uso de la plataforma durante la fase presencial; mejorar el

funcionamiento del foro creando hilos de discusión específicos; evitar el carácter repetitivo de las plantillas que se ofrecieron para las tareas, respetar los plazos y acortar la duración de la fase en red, aunque algunos señalan que el tiempo dado para la aplicación del proyecto es escaso. Esta contradicción se explica en gran medida porque los proyectos propuestos requieren un largo intervalo de tiempo para su aplicación, a veces todo un curso, pero para los participantes supone un trabajo añadido durante un período muy prolongado. Podría solventarse siguiendo la sugerencia de relacionar más estrechamente los contenidos de la fase presencial con los de la fase en red, dedicando alguna de las sesiones a la elaboración de los proyectos. Otra propuesta en ese sentido sería la de centrar los esfuerzos de todos en cuatro o cinco proyectos que podrían desarrollarse de forma colectiva. También parecería conveniente algún encuentro para mostrar los trabajos realizados y difundir en los siguientes cursos los que hayan tenido mejores resultados en su aplicación. A los coordinadores y expertos se les pide una mayor rapidez en las respuestas para dinamizar el curso y aunar los criterios de elaboración de los informes. Por último, algunos han considerado que la fase presencial fue demasiado teórica y no estaba directamente relacionada con las cuestiones prácticas desarrolladas en la fase en red y valoraron que la documentación aportada al comienzo de la misma era escasa. Se señala también la conveniencia de celebrar cursos conjuntos con los profesionales de la sanidad para aunar criterios de diagnóstico e intercambiar las perspectivas desde ambos ámbitos.

3.2. Iniciativas de mejora para el curso 2010/2011: diversidad, inclusión y orientación educativa

En el próximo curso nos proponemos avanzar en la aproximación al modelo de formación que inicialmente habíamos propuesto. En 2009/2010 introdujimos las herramientas que facilitan las nuevas tecnologías para el trabajo en los centros educativos en el curso de formación, fundamentamos el desarrollo de la fase en

red en los principios del aprendizaje entre iguales y del trabajo cooperativo, dirigimos la realización de los trabajos de los participantes a la aplicación de los contenidos del curso en contextos reales de intervención e hicimos una evaluación interna del curso en función de la influencia real que su realización ha tenido a través de la aplicación de dichos proyectos en la práctica diaria en los centros. Durante el curso que se celebrará en 2010/2011 nos proponemos extender en lo posible estas medidas a la fase presencial. Con ello se recogen las sugerencias de los participantes de vincular más estrechamente los contenidos de las dos fases del curso.

La vía por la que nos proponemos alcanzar estos objetivos es la de combinar las ponencias plenarias destinadas a la presentación teórica de contenidos con el trabajo continuado de tres seminarios en grupos reducidos. Cada uno de ellos se centrará en un tema concreto:

1. El aprendizaje y la diversidad en el aula: metodologías inclusivas.

2. Convivencia y organización.

3. Orientación académica y profesional.

Estos seminarios dispondrán de seis sesiones de dos horas de trabajo a lo largo de los cinco días que dura la fase presencial del curso, todas ellas se desarrollarán simultáneamente y abordarán de forma paralela sus contenidos específicos:

1. La primera sesión se destinará a presentar de forma pormenorizada el trabajo a realizar en la fase en red del curso, aplicando dinámicas de grupo y técnicas de evaluación de los factores que hacen viable un proyecto, en particular el análisis DAFO.

2. La segunda sesión se centra en la presentación teórica del asesoramiento sobre el tema elegido.

3. La tercera se dedica a la presentación de una experiencia práctica de aplicación en un centro educativo por parte de sus protagonistas.

4. La cuarta es un taller práctico para el uso de las TIC aplicadas al tema concreto a trabajar dentro de la orientación educativa.

5. La quinta consiste en el diseño de un borrador de proyecto en pequeños grupos siguiendo las orientaciones que hasta el momento se han visto.

6. La última sesión se realiza de forma conjunta; en ella, cada uno de los grupos presenta el proyecto que realizó en la sesión anterior a todos los participantes de los tres seminarios.

Por último, hay que añadir que las conferencias plenarias se completarán con una sesión dedicada a explicar cómo utilizar la plataforma Moodle y una mesa redonda en la que se presentan las experiencias educativas de dos centros de Primaria y de Secundaria.

En cuanto a la fase en red, se ampliará la documentación del curso, que es la que los ponentes desarrollan en la fase presencial; se recordarán claramente las fechas y trabajos a realizar, ya presentados de forma amplia en la fase presencial, y se crearán tres foros distintos para cada uno de los seminarios.

Con estos cambios esperamos poder cumplir los objetivos que hemos expuesto al principio, tanto en relación al modelo inclusivo de orientación educativa como en cuanto a la fórmula de formación que hemos propuesto,

basada en el intercambio multidireccional entre asesores y participantes. Esta es también una apuesta por la colaboración entre profesionales que puede trascender las limitaciones del período de formación y potenciar una forma de trabajo enriquecida con la propia diversidad de los agentes y contextos en los que se desarrolla.

Anexo Final

Sistemas, modelos y ámbitos de la orientación educativa. UIMP.

ISFTIC ▸ OE ▸ Retroalimentaciones ▸ Cuestionario de evaluación del curso

Cuestionario de evaluación del curso

Modo: Anónima

(*)Es obligatorio responder a las preguntas señaladas con un asterisco.

Valoración general de la plataforma Moodle*
○ No seleccionada
○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ⊙ 6

Valoración de las herramientas informáticas especificas de la plataforma:

Foro General del Curso*
○ No seleccionada
○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ⊙ 6

Foro de Novedades*
○ No seleccionada
○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ⊙ 6

Recursos para compartir*
○ No seleccionada
○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ⊙ 6

Directorio de los trabajos presentados por los participantes*
○ No seleccionada
○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ⊙ 6

Correo electrónico*
○ No seleccionada
○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ⊙ 6

VALORACIÓN GLOBAL DEL CURSO

Valoración global del curso*
○ No seleccionada
○ 1 ○ 2 ○ 3 ○ 4 ○ 5 ⊙ 6

¿Te gustaría formar parte de una plataforma digital permanente de intercambio de información y experiencias sobre orientación educativa?*
○ No seleccionada
○ Sí
⊙ No

Sistemas, modelos y ámbitos de la orientación educativa. UIMP.

Ir a...

ISFTIC ▸ OE ▸ Retroalimentaciones ▸ Cuestionario de evaluación del curso

Cuestionario de evaluación del curso

Modo: Anónima

(*)Es obligatorio responder a las preguntas señaladas con un asterisco.

Valoración general de la plataforma Moodle*
No seleccionada
1 2 3 4 5 6

Valoración de las herramientas informáticas especificas de la plataforma:

Foro General del Curso*
No seleccionada
1 2 3 4 5 6

Foro de Novedades*
No seleccionada
1 2 3 4 5 6

Recursos para compartir*
No seleccionada
1 2 3 4 5 6

Directorio de los trabajos presentados por los participantes*
No seleccionada
1 2 3 4 5 6

Correo electrónico*
No seleccionada
1 2 3 4 5 6

VALORACIÓN GLOBAL DEL CURSO

Valoración global del curso*
No seleccionada
1 2 3 4 5 6

¿Te gustaría formar parte de una plataforma digital permanente de intercambio de información y experiencias sobre orientación educativa?*
No seleccionada
Sí
No

Listo Internet 100%

Sistemas, modelos y ámbitos de la orientación educativa. UIMP.

Ir a...

ISFTIC ▸ OE ▸ Retroalimentaciones ▸ Cuestionario de evaluación del curso

Cuestionario de evaluación del curso

Modo: Anónima

(*)Es obligatorio responder a las preguntas señaladas con un asterisco.

¿Qué proyectos o ideas has encontrado más útiles para llevar a la práctica en tu trabajo?*

¿Qué te ha aportado el intercambio de experiencias?, ¿qué destacarías?*

¿Qué aspectos de este curso recomendarías a otros participantes?*

¿Qué consejos les darías para el aprovechamiento del curso?*

¿Qué aspectos cambiarías en futuras convocatorias?*

Observaciones y propuestas de mejora. *

Listo | Internet | 75%

CONCLUSIONES

Las conclusiones que a continuación presentamos de forma unitaria, como un producto del trabajo colectivo, pretenden sintetizar las principales aportaciones de los miembros del grupo "Trabajando por la inclusión y la atención a la diversidad", tanto a través de las comunicaciones que en él se hicieron como de las discusiones que tuvieron lugar en las sesiones de trabajo.

Podemos situar el punto de partida en el conocimiento por parte de los servicios educativos de atención a los centros y de formación del profesorado del papel que desempeñan en la mejora del aprendizaje y, en particular, del rendimiento académico de todo el alumnado, pero también de los motivos que han llevado a cuestionar su misma existencia en algunos ámbitos. De ahí que se planteen cómo ofrecer una formación adaptada a las necesidades y objetivos educativos e, incluso, cómo suscitar en los centros esta necesidad de formación y diseñar el consiguiente itinerario formativo.

De forma recurrente se plantearon los siguientes objetivos relativos a la formación del profesorado en la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva:

- Promover una enseñanza equitativa de calidad, que sea capaz de abarcar con éxito a todo el alumnado, sin renunciar a los contenidos y competencias instrumentales necesarios, a la par que permite el desarrollo personal y la colaboración e integración social. Merece especial mención el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, evaluado en función del rendimiento académico, para alcanzar los objetivos propuestos por la UE.

- Formar en estrategias de enseñanza-aprendizaje eficaces para el alumnado con necesidades educativas especiales —no solo derivadas de la desventaja socioeconómica sino también de la discapacidad— a todos los docentes.

- Coordinar las actuaciones y las programaciones de todas las etapas educativas. De momento este ambicioso objetivo puede concretarse en el intervalo entre cuarto de Primaria y segundo de Secundaria.

- Adaptar la oferta de formación a la diversidad del profesorado y de los contextos educativos, teniendo a la vez presentes las necesidades sociales y las líneas institucionales con el fin de diseñar itinerarios integrales, y en ocasiones singulares, de centro, negociados con los equipos directivos y el profesorado, teniendo en cuenta los resultados escolares, para buscar intereses comunes de formación y aplicación de lo aprendido.

- Conocer y difundir tanto las buenas prácticas y experiencias como los procedimientos, organización y legislación educativas de las distintas comunidades y ciudades autónomas.

Para la consecución de estos objetivos se aboga por un modelo de asesoramiento colaborativo, caracterizado por la escucha activa por parte de los asesores para, una vez conocidas la práctica y la realidad de los centros y del profesorado, poder hacer un asesoramiento experto y contextualizado en las cuestiones necesarias. Se recomienda evitar una formación "a la carta" en función de la demanda individual y subjetiva, en su lugar se pueden aplicar procesos sistemáticos de detección de necesidades y negociar itinerarios genrales para alcanzar objetivos comunes. Esto supondría la combinación del modelo de asesoramiento de proceso con el de contenidos desde una posición no excluyente. Para dar permanencia a estas medidas se propone la

incorporación de los cambios derivados de la reflexión y la formación a la estructura de los centros y a sus documentos programáticos con objeto de hacerlos sostenibles e independientes de los individuos concretos que, en un momento dado, ejerzan en ese centro su labor docente.

Así pues, el enfoque de la formación debe estar dirigido a la aplicación práctica en el aula, pero sin olvidar su fundamentación teórica, de modo que ambos aspectos se articulen coherentemente. En cuanto al contenido, se resalta la importancia de adoptar una perspectiva integral de la formación sobre competencias e inclusión educativa, que habría que completar con el diseño de formación específica para el desarrollo de la competencia emocional como una competencia profesional de los docentes y de los formadores de formadores. El desarrollo de esta competencia es, además, esencial para ofrecer una formación adecuada a alumnos con necesidades de apoyo educativo de determinados perfiles. Otros temas específicos a tratar son las tutorías afectivas, el trabajo docente con grupos heterogéneos y los cambios de organización para que participen los familiares siguiendo el modelo de las comunidades de aprendizaje.

En cuanto a la metodología de la formación, habría que promover la sustitución de la recepción pasiva de información por la construcción activa de conocimiento involucrando a los participantes —en este caso al profesorado— en el proceso de enseñanza-aprendizaje y aplicando en su formación las estrategias metodológicas que se proponen para aplicar en el aula con el alumnado. Esta estrategia puede ampliarse en la modalidad formativa de los "cursos" con el diseño, aplicación y evaluación de la puesta en práctica de dichas actuaciones en una fase de trabajo en red. En todo caso, se ha de tener en cuenta que la clave de la mejora educativa radica en la autoformación del profesorado tomando el centro como punto de partida y contexto de aplicación, por lo que la formación de centro es la modalidad más adecuada para dar una respuesta eficaz. Las tertulias dialógicas y pedagógicas dirigidas a toda la comunidad educativa servirán también para potenciar esa autoformación.

Asimismo, se considera deseable promover la incorporación a la formación del profesorado de los principios pedagógicos postulados para trabajar con el alumnado en el aula, entre los cuales cabe destacar el aprendizaje entre iguales y el trabajo cooperativo dentro de los equipos de un mismo centro, así como con profesionales y equipos de otros centros, constituyendo grupos de reflexión e intercambio de estrategias de aula. Las TIC ofrecen las herramientas para adoptar este modelo de trabajo en red, pero su eficacia depende de que en las redes que se generen participen tanto centros educativos tradicionales como centros que han realizado innovaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, uno de los aspectos más relevantes vinculados al trabajo conjunto es la coordinación, lo que supone la participación de los equipos directivos y el apoyo a su papel de "liderazgo pedagógico compartido" por la estrecha conexión entre la formación para la mejora de la enseñanza-aprendizaje y la organización de los centros. En la misma línea que guía el trabajo con los equipos directivos, debe situarse la de los orientadores, que trabajan como asesores de centro, para alcanzar el objetivo de una escuela inclusiva y competente. La desaparición de los Centros de Atención Temprana y de los EOEP en algunas comunidades autónomas ha generado también una nueva función a los asesores de orientación y atención a la diversidad, la de coordinar las actuaciones de los orientadores para evitar su aislamiento y apoyar colectivamente la toma de decisiones, especialmente las referentes a la escolarización, la detección temprana de necesidades educativas especiales, la continuidad de las medidas de atención a dichas necesidades, el absentismo escolar y la transición entre distintas etapas educativas. Más allá de los centros, debe asegurarse la coordinación horizontal y vertical entre todos los agentes educativos involucrados, prestando especial atención a la transición entre las distintas etapas educativas. En este sentido se están realizando seminarios y grupos de trabajo entre profesionales de los dos ciclos de Educación Infantil, equipos directivos de Primaria y Secundaria, y profesores de un mismo área de Primaria y Secundaria.

Con objeto de amparar las anteriores medidas es preciso idear fórmulas de apoyo de las administraciones educativas a los procesos de formación-transformación que se conjuguen con la autonomía e independencia de los centros para que las medidas puedan adaptarse a su realidad y ser consensuadas por la comunidad educativa. El seguimiento, asesoramiento, evaluación y continuidad de los proyectos elaborados en los centros requiere la coordinación de los centros de formación del profesorado, de la inspección y de los asesores de las delegaciones provinciales y de las consejerías. Una línea eficaz de trabajo es la formación conjunta de inspectores, asesores de formación y apoyo del profesorado, equipos directivos y orientadores para facilitar la transmisión de mensajes y medidas unitarios al resto del profesorado. Es también indispensable la apertura de cauces de comunicación para garantizar la coordinación y la colaboración, la eficacia de los cambios estructurales que estos proyectos suponen dependen de que sean promovidos por las administraciones educativas. Por último, es deseable traspasar el espacio de la educación y mejorar la coordinación con los servicios sociales, las consejerías de justicia, salud y empleo para desarrollar programas conjuntos, así como para elaborar protocolos de actuación e informes comunes.

La evaluación de la formación debe concretarse en función del modelo hasta ahora expuesto, por lo que ha de tener por objeto tanto el aprendizaje del profesorado y su valoración subjetiva del proceso como la transferencia del mismo, es decir, la influencia que ha tenido en el aprendizaje y desarrollo de las competencias del alumnado tomando, por ejemplo, como referente las pruebas de diagnóstico. Esta medida podría ofrecer un indicador objetivo de su eficacia y calidad. De la evaluación de esta transferencia de la formación del profesorado a los centros educativos se deriva un nuevo papel para los asesores de formación: el asesoramiento, seguimiento y evaluación de los proyectos desarrollados por los centros en coordinación con las administraciones educativas.

Entre los temas debatidos, se señaló un fenómeno sobre el que habría que detenerse: el profesorado opta por modalidades de formación distintas a las que al ser encuestados declaran como su primera preferencia, a saber, la autoformación y la investigación. Se vio la necesidad de analizar las causas por las cuales se produce para promover actuaciones que fomenten su autonomía y compromiso en el proceso formativo. En parte podrían venir de la búsqueda de fórmulas de certificación parcial para aquellos profesionales que, por causas de salud u obligaciones familiares, no puedan completar el horario de formación con el fin de evitar que se desvinculen del proceso.

Se señalaron también distintos aspectos a mejorar, tanto en la formación general de todo el profesorado como en la específica de los orientadores. Una de las más importantes era fomentar la cultura de "trabajo en red" entre los docentes para vencer su resistencia a mostrar públicamente en Internet los documentos programáticos y los materiales didácticos que elaboran. Una de las vías consistiría en la apertura, mantenimiento y actualización en Internet de espacios de documentación e intercambio que aglutinen las experiencias educativas que conllevan mejora para facilitar la selección de la información y de los foros de debate, garantizar su fiabilidad y evitar el ruido y dispersión de las búsquedas documentales.

En esta misma línea de trabajo en equipo, se propone incorporar a la dinámica colectiva del centro y a sus documentos institucionales las medidas de mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y configurarlas como respuesta a los requerimientos unitarios y consensuados de la administración pública responsable y de los servicios educativos de asesoramiento, inspección y apoyo, con el fin de evitar que la inestabilidad y cambios de la plantilla afecten la continuidad de su puesta en práctica. Del mismo modo, como ya se ha dicho, habría que mejorar la coordinación entre la inspección educativa, los centros de formación del profesorado y los asesores de las delegaciones provinciales y de las consejerías para unificar mensajes y actuaciones, máxime

cuando todos ellos dependen de una misma institución educativa y ya se están empezando a abrir cauces de coordinación con las que se ocupan de otros ámbitos como la salud, la justicia o el empleo.

En cuanto a los aspectos más directamente vinculados a la atención a la diversidad, se hizo visible la necesidad de sensibilizar a los orientadores sobre su papel como asesores de centro en el ámbito específico del aprendizaje con vistas a la mejora de los resultados académicos. En la actualidad, esta intervención se podría impulsar por la necesidad de formación generada por el objetivo de desarrollar en el alumnado las competencias básicas desde una perspectiva inclusiva. Por otra parte, se hizo patente que era preciso ampliar la formación de la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva a todos los docentes, ya que son los que trabajan diariamente en el aula con el grupo-clase y tienen más necesidades en este ámbito que los orientadores y los especialistas, los cuales poseen una amplia formación en este campo. De hecho, este fue considerado como uno de los objetivos del grupo de trabajo. Todo ello debe enmarcarse en la reflexión sobre las relaciones entre liderazgo directivo y pedagógico para facilitar la adopción de medidas generales en los centros desde la colaboración entre los equipos directivos y los responsables de la orientación educativa. Las acciones concretas de centro pueden dirigirse a la incorporación del alumnado en determinados programas de formación -por ejemplo en los de mediación-, incorporando a aquellos que precisan apoyos o medidas compensatorias para el aprendizaje. Los encuentros se concluyeron con una cuestión pendiente, la de reflexionar sobre las condiciones que hacen sostenible la atención inclusiva a la diversidad.

Bibliografía

Abad, M. y Benito, M.ª L. (Coord.) (2006). *Cómo enseñar junt@s a alumnos diferentes: Aprendizaje cooperativo. Experiencias de atención a la diversidad para una escuela inclusiva.* Zaragoza: Gobierno de Aragón.

Alonso, M. J., Arandia, M. y Loza, M. (2008). La tertulia como estrategia metodológica en la formación continua: avanzando en la dinámicas dialógicas. *REIFOP*, 11 (1), 71-77. Disponible en: http://www.aufop.com/.

Angulo Vargas, A. (2009). *La tutoría en la Educación Primaria: manual de ayuda*. Barcelona: Wolters Kluwer.

Arbués, M. T. (1997). *El perfil de las organizaciones que aprenden*. Madrid: Alta Dirección.

Aubert, A.; Flecha, A.; García, C.; Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia.

Beck, U. (1997). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.

Booth, T. Y Ainscow, M. (2002). *Index For inclusion: Developing Learning and Participation in School.* CSIE y Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelosa: Gedisa (v.o. 1986).

Cano, M. M., López, V., Molina, V., Rozalén, F. y Ortega, J. *Las Aulas de Convivencia en el marco del Modelo de Convivencia de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha.* I Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos. Universidad de Málaga, 27- 29 de noviembre de 2008 (en prensa).

Casamayor, G. (Coord.) (2007). *Los «trucos» del formador. Arte, oficio y experiencia.* Barcelona: Graó.

Consejería De Educación y Ciencia de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (2007). *El Proyecto Educativo. Materiales de apoyo al currículo de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha*. Dirección General de Coordinación y Política Educativa.

De Martín Rojo, E. (2005). *La formación en centros. Un modelo de formación permanente para equipos docentes*. Valencia: Edicions Culturals Valencianes.

Declaración de Madrid (2003). *No discriminación + Acción positive = integración*. Disponible en http://www.madriddeclaration.org/fr/dec/dec.htm.

Domingo, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. Profesorado: *Revista de currículo y formación del profesorado*, 7, 97-106.

Domingo, J. (2008). Redes de centros y de profesores: una propuesta alternativa necesaria de promoción y difusión del conocimiento pedagógico. En Gairín, J. y Antúnez, S. (Ed.). *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad.* Madrid: Wolters Kluwer España.

Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.), *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida.* Salamanca: Amarú, 145-160.

Echeita, G. y Verdugo, M. A. (Eds.) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata.

Elboj, C.; Puigdellívol, I.; Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.

Enguita, M. (2008). ¿Qué hay de nuevo bajo el sol? *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 12-19.

Enguita, M. (2009). *Redes para la innovación*. Intervención en el Seminario Redes para la Innovación Educativa. Universidad Internacional Menéndez Pelayo-Consejería de Educación de Cantabria (Santander).

Entretod@s (2009). *II Congreso de Redes de Innovación Educativa. Educar y Trabajar en Red Conclusiones*. Cuenca, 11 a 13 de diciembre. Disponible en: http://innova.usal.es/courses/IICONGRESOINNOVA2009/ [Consultado el 3 de mayo de 2010].

Fernández Batanero, J. M. (2009). *Un currículo para la diversidad.* Madrid: Editorial Síntesis.

Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras.* Barcelona: Paidós.

Flecha R. y García C. (2007). Prevención de conflictos en las comunidades de aprendizaje. Idea la Mancha. *Revista de Educación,* 4, 72-76.

Flecha, R.; Valls. R. y Soler, M. (2008). Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 71-87.

Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1970).

Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad.* Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar.* Madrid: Siglo XXI.

Freire, P. y Macedo, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós (v.o. 1987).

Gairín, J. (1999). Los departamentos y equipos educativos como órganos de desarrollo profesional. Profesorado: *Revista de currículo y formación del profesorado*, 3, 85-114.

Gairín, J. (2000). *Cambio de cultura y organizaciones que aprenden*. Educar, 27, 31-85.

Gairín, J. y Muñoz, J. L. (2008). El agente de cambio en el desarrollo de las organizaciones. Enseñanza y Teaching: *Revista interuniversitaria de didáctica*, 26, 187-206.

Gimeno, J. (2001). Políticas de la diversidad para una educación democrática igualitaria. En A. Sipán (Coord.). *Educar para la diversidad en el siglo XXI*. Zaragoza: Mira Editores.

Gómez, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Barcelona: El Roure.

Grañeras Pastrana, M. (2008). *Orientación educativa: fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: MEPSyD.

Habermas, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Siglo XXI (v.o. 1981).

Hernández, F. y Ventura, M. (2000). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona y Editorial Graó, de IRIF.

Imbernon, F. (Coord.) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. (2007). Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el Profesorado y en el Contexto. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5.

Imbernon, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.

Imbernón, F. y Bonafé (2008). Innovar en la teoría y en la práctica. *Cuadernos de pedagogía*, 385, 62-65.

Johnson, D. W., Johnson, R. T. y Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.

Leite Méndez, A. E. (2007). *Profesorado, formación e innovación: Los grupos de trabajo como vía para la construcción de un profesorado reflexivo y crítico*. Sevilla: Publicaciones del MCEP.

Loza, M. (2000). *Programa de Acompañamiento en la Lectura.* En I Jornadas de Investigación en Educación de Personas Adultas. Barcelona: El Roure.

Loza, M. (2004). Tertulias Literarias. *Cuadernos de Pedagogía,* 341, 66-69.

Marcelo, C. (2002). Los profesores como trabajadores del conocimiento. Certidumbres y desafíos para una formación a lo largo de la vida. *Educar*, 30.

Marchesi, A., Martín, E., Echeita, G., Babío, M., Galán, M., Aguilera, M. J. y Pérez, E. (2003). *Situación del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Informe de Investigación presentado al Defensor del Menor de la Comunidad de Madrid. Disponible en: http://www.defensordelmenor.org/.

Méndez Zaballos, L. (2007). *La tutoría en Educación Infantil*. Madrid: Wolters Kluwer.

Monge Crespo, C. (2009). *Tutoría y orientación educativa. Nuevas competencias.* Madrid: Wolters Kluwer.

Neenan, M. y Dryden, W. (2000). *Coaching para vivir: aprende a organizarte y a ser más asertivo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.

ONU (2006). *Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad.* Disponible en: http://www.un.org/spanish/disabilities/convention/qanda.html.

ORIENTADINT (s.f.). *Guía de recursos socioeducativos.* Disponible en: http://edu.jccm.es/cpr/valdepenas/index.php?option=com_content&view=article&id=515&Itemid=345 [Consultado el 6 de junio de 2010].

Padilla, D. y Sánchez P. (2002). *Necesidades educativas específicas. Fundamentos psicológicos.* Granada: Grupo Editorial Universitario

Perrenaud, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar.* Barcelona: Grao.

Petit, M. (1999). *Nuevos acercamientos a los jóvenes y a la lectura.* México: FCE.

Petit, M. (2009). *El arte de la lectura en tiempos de crisis.* Barcelona: Océano.

Pumares Puertas, L. y Hernández Rincón, M. L. (Coords.) et al. (2009). *La formación del profesorado para la atención a la diversidad*. Madrid: Editorial CEP.

Rice, W. H. (2010). *Moodle: desarrollo de cursos e-learning.* Madrid: Anaya.

Rodríguez, J. M.ª (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso.* Universidad de Huelva.

Rowan, B. (1990). Commitment and control: Alternative strategies for the organizational design of schools en C. Cazden (Ed.). *Review of Research in Education*, 16, 353-389.

Santos Guerra, M. A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid: Narcea.

Steinbeck, J. (1982). *La perla*. Barcelona: Orbis.

Susinos, T. y Parrilla, A. (2008). Dar la voz en la investigación inclusiva. Debates sobre inclusión y exclusión desde un enfoque biográfico-narrativo. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol6num2/art11.pdf [Consultado el 17 de noviembre de 2008].

Torre, C. de la (2004). *Complejidad y educación.* Madrid: Ediasa.

Wells, G. (2001). *La indagación dialógica.* Barcelona: Paidós.

Zabala, A. y Arnau, L. (2008). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

Zabalza, M. A. (2000). *El currículum escolar i la Societat del Coneixement*. Fôrum europeu d'administradors de l'educació a Catalunya.

Las TIC, una herramienta imprescindible

Índice

10 años de gestión digital del conocimiento
Agustín Caruana Vañó
Pedro Civera Coloma
Jesús Ángel García Abril
Jesús María García Sáenz

El modelo de formación en línea de profesorado en la Comunidad de Madrid
José Luis Cabello Espolio
José Cuerva Moreno
María Isabel Forcén Bueno
José Luis Hernández Neira
María Del Carmen Jiménez Gil
Ángel Ricardo Puente Pérez
María Ángeles Puertas Serrano
José Miguel Sancho Espiau
María Amparo Toral Arto

Moodle y su aplicación en Secundaria
Antonio Monje Fernández

Dinamización de centros y actualización didáctica del profesorado a través del ámbito TIC
Carmen García Ruise
Ana Romano Santos

El itinerario formativo de plan Escuela TIC 2.0 en Andalucía
Francisco España Pérez
Alfonso Gómez Barbudo

Potenciando la innovación y la difusión desde los centros de formación del profesorado: proyectos EVAGD (Entorno Virtual de Aprendizaje de Gestión Distribuida) y Abriendo la Escuela
Carlos Morales Socorro

Programa Escuela 2.0. Itinerario formativo, implantación en Castilla - La Mancha
Juan Miguel Sánchez Ramón

Web 2.0 en la implantación de Ciencias para el mundo contemporáneo
Mª Elvira González Aguado

Acompañamiento en procesos de investigación en el aula ligados al uso de las TIC
Manuel Jesús Rubia Mateos

Conclusiones

Bibliografía

Diez años de gestión digital del conocimiento

Agustín Caruana Vañó

Jesús Ángel García Abril

Jesús María García Sáenz

Pedro Civera Coloma

Resumen:

La necesidad de poner al alcance del profesorado un banco de recursos digitales ha favorecido el trabajo cooperativo y ha fomentado el intercambio de experiencias. El resultado ha sido la creación de una biblioteca virtual de recursos educativos en Internet, además de la difusión de materiales digitales y un banco de imágenes para uso del profesorado.

Palabras clave:

recursos digitales, CEFIRE, Elda, gestión del conocimiento.

1. Introducción

Piensa globalmente, actúa localmente. Este lema se repite como un mantra desde los orígenes y popularización del concepto glocalización en las últimas décadas, al calor de un desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), que han repercutido enormemente, entre otros, en el ámbito de la educación. La perspectiva entrañable de las TIC representa para la comunidad educativa una

ocasión y un espacio de socialización nada desdeñable. Al mismo tiempo, una posibilidad de revalorización del marco concreto en el que se desenvuelve. Dando la vuelta a la frase del comienzo, piensa localmente, actúa globalmente, supone una oportunidad de primer orden para dar relevancia a la dimensión local en la que se concretan las actuaciones educativas y reflexionar sobre la corresponsabilidad comunitaria de todos los agentes educativos que participan en ellas.

La siguiente experiencia ha tratado de responder a este reto desde un centro de formación del profesorado, innovación y recursos educativos, el CEFIRE de Elda (Alicante). Nuestro centro es uno de los 17 que componen la red de CEFIRE en la Comunitat Valenciana. Atiende las necesidades formativas y de recursos de unos 3.000 docentes de las comarcas del Alto y Medio Vinalopó.

Desde un principio, nuestra labor se ha visto muy condicionada por diversas características de la zona de influencia del CEFIRE y por sus propias dimensiones. Entre los primeros factores, cabe destacarse la diseminación de centros en pequeñas y medianas ciudades, siempre inferiores a 60.000 habitantes y un alto porcentaje de profesorado no definitivo, hechos, entre otros más generales, que complican el servicio y la comunicación de nuestro CEFIRE con los centros educativos. Entre los segundos, las limitaciones de personal en servicios relativos a la difusión o a la consulta y disposición de recursos. Estos condicionantes han llevado a un desaprovechamiento de los recursos educativos al restringirse sus condiciones de uso.

2. Objetivos

En este contexto nos hemos propuesto los siguientes objetivos en lo que se refiere a elaboración y difusión de materiales:

- Proporcionar estrategias e instrumentos para la enseñanza y el aprendizaje abiertos a la intervención de la comunidad escolar.
- Fomentar un conocimiento y un desarrollo de prácticas educativas de calidad.
- Establecer marcos comunes de intercambio de experiencias y recursos educativos.
- Promover valores interculturales de tolerancia, respeto a la identidad y cultura.
- Responder a los desafíos del sistema educativo para la capacitación personal, laboral y ciudadana del alumnado.

Estos objetivos han pasado por la generación de recursos materiales innovadores, accesibles y prácticos, el desarrollo de recursos humanos que asumen su protagonismo con las garantías suficientes de capacitación y motivación profesionales y el tejido de relaciones entre los miembros de las comunidades educativas de nuestra área y entre las diversas entidades y estructuras sociales en las que participan.

3. Descripción de la experiencia

Durante el curso 2001/2002 el CEFIRE de Elda inició varias experiencias en el ámbito de la producción y difusión de recursos educativos en formato electrónico, basadas en la cooperación del profesorado que participaba en nuestras acciones formativas. Con el tiempo, estas iniciativas han dado lugar a una biblioteca virtual de recursos, varias recopilaciones anuales de materiales didácticos propios en CD-ROM y en DVD, un banco fotográfico digital y un programa propio para generar tests. Los orígenes de estas prácticas se inscriben en el proyecto Infoville, de modernización de la Administración a través del estímulo a la utilización

de las telecomunicaciones y aplicaciones asociadas por parte de empresas y de la ciudadanía. Este proyecto fue objeto de estudio de un grupo de trabajo interregional auspiciado por la Comunidad Europea para desarrollar un estándar con el fin de crear una red europea de municipios digitales.

Poco a poco, todos estos instrumentos han pasado de meras utilidades para la consulta del profesorado a establecer un entorno rico de comunicación de experiencias, que ha fomentado las relaciones entre docentes y ha repercutido en la oferta formativa del CEFIRE de Elda, a la vez que ha supuesto para este una importante seña de identidad no solo circunscrita al ámbito educativo.

Toda esta actividad en torno a las TIC tenía muy presente desde su comienzo la orientación hacia lo local, consciente de la gran cantidad de recursos ya entonces disponibles y de las dificultades y posibilidades de un centro de nuestras características para acometer la tarea. Nuestro primer CD-ROM recopilatorio de recursos se hacía eco de ello:

> Sabemos que en Internet existen muchos sitios y portales, relacionados con el mundo educativo, de gran calidad, que ofrecen muchas y variadas opciones, pero ninguno ofrece, de momento, unidades didácticas o materiales de apoyo relacionados con diferentes aspectos de la historia local o el medio natural de nuestro entorno más inmediato. Nos anima el poner el acento en temas de interés local. En definitiva, entrar donde otros no entran. Queremos que nuestros escolares tengan materiales educativos elaborados ad hoc, que sirvan para ayudar a entender su patrimonio local dentro de la acepción más amplia. Esto supone poner en marcha iniciativas locales llevadas a cabo por profesores de la propia zona. (VV.AA., 2002).

Desde entonces, el enfoque hacia lo local ha convivido con una cierta *globalización* de nuestros recursos. En primer lugar, en la mayor difusión a través de la *web*, que se sitúa actualmente en torno a las 20.000 visitas al mes desde alrededor de setenta países. En los últimos cuatro años el número de visitas casi se ha decuplicado.

Por otra parte, la edición desde nuestro primer CD de recursos ha pasado de los 500 a los 11.000 ejemplares del último DVD, repartidos al profesorado de nuestra zona y mucho más allá de lo que concebíamos como sus destinatarios naturales.

Desde el punto de vista del origen de los recursos, la oferta se ha ampliado. Muchos docentes de otras zonas, e incluso de otras Comunidades, se han sumado al proyecto paulatinamente, ampliando también el número de trabajos y materias presentes, no siempre vinculados al ámbito estrictamente más local. Por último, la incidencia de estos proyectos en nuestra oferta de acciones formativas, en especial cursos y grupos de trabajo, también ha experimentado un crecimiento notable.

A continuación describiremos cada uno de los recursos.

3.1. El generador de tests Gentest y sus desarrollos

Gentest es una utilidad desarrollada por el CEFIRE de Elda desde 2001, cuya principal finalidad es la generación de tests y ejercicios para su resolución sobre la pantalla del ordenador o sobre papel. Estos tests se refieren a centenares de bloques de conocimientos para los niveles educativos. La herramienta informática está formada por una base de datos que soporta texto, imagen, sonido, etc., y por dos subprogramas: uno para el profesorado, llamado propiamente Gentest, con diversos privilegios de selección de preguntas y control principalmente, y otro para el alumnado, denominado Test. La estructura es abierta y modificable y tiende a abarcar el conjunto de áreas y etapas educativas. La base de datos cuenta con una utilidad denominada mapa de contenidos, para informar a quien decida entrar a formar parte del proyecto sobre las áreas que necesitan mayor colaboración.

El programa incluye también cerca de 1.000 fotografías digitales, muchas de las cuales se han previsto en tests relacionados con el aprendizaje de lenguas y que están disponibles para utilizarse independientemente en presentaciones, documentos de texto, etc.

Una vez confeccionado el test, puede imprimirse con o sin respuestas, guardarse o exportarse a Word. Asimismo, pueden configurarse sus propiedades: tiempo para la respuesta, puntuación, posibilidad de vuelta atrás y tipo de informe. Es posible guardarlo en un fichero, imprimirlo o mostrarlo en pantalla, e incluye datos como nombre del alumno, fecha, curso, tema, puntuación, los errores cometidos por el alumno con sus respuestas y las que tendría que haber dado. Es destacable la flexibilidad que ofrecen los tests predefinidos, hasta el punto de que pueden alterarse o seleccionarse de la manera que interese para su aplicación en el aula.

La última versión del programa incluye alrededor de 100.000 preguntas y ha contado con la colaboración de cerca de cuatrocientos docentes desde grupos de trabajo, seminarios, iniciativas personales, etc. Permite la exportación de los tests generados a formato *gift*, importable por la plataforma de *e-learning* Moodle. El programa es accesible en su última actualización desde la página *web* de nuestra biblioteca virtual de recursos y se recoge en todas las compilaciones de recursos educativos del CEFIRE.

El proyecto *Sax en 2.000 preguntas* supone una edición personalizada para esta localidad alicantina del programa Gentest, que ya contaba con apartados sobre algunas localidades cercanas como Elda, Monóvar, Pinoso, Aspe, Novelda y Villena. Este trabajo ha sido elaborado por un equipo de profesores y profesoras de la localidad y ha contado con el apoyo de la concejalía de educación de Sax. Aparte de proporcionar la última versión hasta ese momento de Gentest, el CD-ROM ofrece un gran apartado de preguntas referidas a

Sax en todas sus dimensiones: arte, deporte, fiestas, gastronomía, geografía física y política, medio ambiente, publicaciones, urbanismo, parajes particulares…, en fin, la mayoría de los elementos que conforman el entorno, la historia y el patrimonio cultural sajeños.

La tirada de 2.500 ejemplares se distribuyó gratuitamente a cada escolar de Sax de Primaria, Secundaria y Bachillerato, a todos los centros, al profesorado, AMPA y asociaciones, así como a la biblioteca pública, otras asociaciones y particulares.

3.2. La biblioteca virtual de recursos educativos («Virtu»)

Creada en 2001 y remodelada y rebautizada en 2010, nuestra biblioteca virtual (http://www.lavirtu.com) puede definirse como un espacio de colaboración para el profesorado de niveles no universitarios. Como espacio, ofrece una posibilidad de difusión y de consulta de recursos educativos, pero también un ámbito de convivencia de docentes y de buenas prácticas. La biblioteca ofrece unos 2.300 recursos en diversos formatos provenientes de seminarios, cursos y otras acciones formativas y agrupados de forma cómoda para su búsqueda por niveles y áreas. Estas *estanterías virtuales* se han nutrido de colaboraciones provenientes de cada vez más profesionales de la enseñanza.

La Biblioteca Virtual contiene en su zona de documentos varias secciones relativas a: recursos educativos, documentación de uso en centros, legislación educativa, versiones en formato electrónico de publicaciones del CEFIRE, utilidades de *software* generales o especialmente indicadas para la práctica educativa, entre ellos el generador Gentest y, a partir del curso 2003/2004, un banco de imágenes digitales de libre uso. Comentaremos siquiera con brevedad en qué consiste cada apartado.

3.2.1. Recursos didácticos

La sección de recursos didácticos es la más amplia de la biblioteca virtual y, como su propio nombre indica, recoge material didáctico de producción propia y de uso recomendado para la labor docente. Los cientos de documentos correspondientes a este apartado y, fruto de la colaboración, se han dividido en las etapas educativas a las que corresponden: Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Ciclos Formativos y Formación de Personas Adultas (además se ofrecen apartados para Escuelas Oficiales de Idiomas y Conservatorios). Cada una de estas subsecciones se divide a su vez en áreas y estas en currículo y materiales y recursos. Una vez seleccionado el recurso, se proporciona una presentación resumida de en qué consiste, información estadística sobre su consulta y el propio fichero. La página cuenta, asimismo, con un buscador que facilita las consultas mediante una palabra clave.

Es destacable la ampliación de materiales a prácticamente todas las áreas curriculares y el aumento de aquellos destinados a un tratamiento transversal y relacionados con la interculturalidad, la coeducación, la orientación pedagógica y la acción tutorial, la educación para la paz, para la salud, la conmemoración de días temáticos señalados en el calendario del curso, etc.

El desarrollo de materiales con distintos formatos trasciende la publicación de unidades didácticas o programaciones para orientarse hacia otras modalidades como miniunidades o material de uso más flexible, actividades basadas en programas como Clic, Hot Potatoes, etc., presentaciones... La apertura al trabajo docente que se sirve de Internet ha influido en la aparición de *webquest*, cazas del tesoro, repertorios de enlaces a recursos en la red sobre muy diversas materias.

3.2.2. Gestión

A lo largo de su trayectoria, la biblioteca virtual ha ido desarrollando un apartado de documentos destinados a la gestión de los centros. Todo tipo de formularios, impresos, tablas, recomendaciones, procedimientos comunes, actas, certificaciones, convocatorias, etc., se han sumado poco a poco en una sección de gran interés que agrupa documentación referida a la dirección, la jefatura de estudios y la secretaría. Este repertorio se sirve de textos de uso real en centros de nuestro entorno. Suele ofrecerse la posibilidad de descargar estos documentos en formato *.doc* (para facilitar su modificación y adaptación) y *.pdf*. Algunos de estos documentos constituyen verdaderas guías de actuación y medios de autoformación para las y los profesionales que desempeñan las tareas mencionadas.

3.2.3. Legislación

Esta sección, que recoge los textos completos de las principales disposiciones legales relativas a educación en nuestra Comunidad y el Estado, pese a ofrecer un perfil más específico, es una de las más consultadas por el colectivo de profesores y profesoras. En ella se pueden consultar todo tipo de disposiciones en torno al calendario escolar, las comisiones de servicio, concursos de traslados, consejos escolares, currículum, derechos y deberes, diversidad, enseñanza del valenciano, dirección, evaluación, formación, instrucciones al inicio del curso, permisos y licencias, oposiciones, programas educativos europeos, aparte de legislación más general. En muchos casos, se ofrecen sucesivas actualizaciones de los textos para facilitar su comparación.

3.2.4. Publicaciones

La biblioteca virtual ofrece también la oportunidad de descargar publicaciones completas del CEFIRE. Con ello conseguimos superar la limitación de ediciones de libros ya editados en papel, que se refieren mayoritariamente

a los campos de la orientación escolar, la tutoría, la mejora de la convivencia, la psicopedagogía en sentido más amplio y la matemática educativa. Cada libro se describe minuciosamente en la introducción al recurso y se ofrece a través de un fichero en formato *.pdf*. Existe la posibilidad de recomendar el recurso vía Internet, de comprobar el número de accesos a cada documento y de imprimirlo.

3.2.5. Software

La vocación del CEFIRE por la alfabetización del profesorado en materia de TIC requiere un compromiso para proveer a nuestro colectivo profesional de aquellas herramientas informáticas de uso más frecuente. En el apartado de *software*, presente en la biblioteca y, más amplio, en los recursos educativos editados en CD-ROM y DVD, ofrecemos diversas utilidades de *shareware* y *freeware*, tanto educativas como generales (relativas a sistemas operativos, manejo de archivos, seguridad, visores, imagen, sonido e Internet).

3.3. El banco de imágenes digitales y su desarrollo

A lo largo de la historia del CEFIRE, son varios los hitos establecidos respecto al uso de imágenes digitales como recurso educativo. La aparición de nuestro programa generador de tests Gentest estableció un primer antecedente del uso de imágenes como recurso educativo. Áreas como el aprendizaje de lenguas y el conocimiento del medio ya contaban con fotografías asociadas a sus preguntas. No obstante, tras un largo proceso de selección, catalogación, ordenación y codificación, en 2004 el CEFIRE de Elda puso en marcha un recurso que ha conseguido alcanzar una difusión extraordinaria: el banco de imágenes accesible desde la biblioteca virtual y reproducido parcialmente en las últimas ediciones en DVD de *Recursos educativos.*

Las estadísticas de visitas permiten augurar la creciente utilización de este banco, que consta de más de 90.000 fotografías digitales libres de producción propia, divididas en categorías temáticas y de lugares. Las

primeras resumen múltiples aspectos de la vida cotidiana y pretenden ser una presentación visual de cualquier elemento con el que se puede encontrar una persona en su contexto privado, social o escolar. Las categorías relativas a lugares parten de lo más inmediato, nuestra comarca de influencia, para incorporar imágenes de nuestra Comunidad, del resto del Estado y de más de sesenta países.

No es casual el éxito en visitas si tenemos en cuenta la *voracidad iconográfica* del alumnado actual, cuya vida está expuesta a un bombardeo de imágenes de todo tipo, hecho que no ha de pasar inadvertido para el profesorado. Si bien la tradición en el uso educativo de la imagen se ha venido gestando y afianzando desde antiguo, sobre todo, en algunos ámbitos, la tendencia favorable a ciertos enfoques de aprendizaje, la proliferación de entornos de aprendizaje basados en la simulación y el desarrollo tecnológico, a través de formatos digitales, confieren a los recursos fotográficos actuales rasgos nada desdeñables y sin precedentes en cuanto a su flexibilidad, perdurabilidad, almacenamiento, tratamiento y transmisión.

La recogida de recursos fotográficos se basa, al igual que su difusión, en la apertura y la cooperación entre docentes. Aparte, varias instituciones y archivos de medios de comunicación locales han contribuido con sus fondos a este banco de imágenes digitales.

El aprovechamiento de experiencias y aportaciones, una vez establecidos ciertos criterios y áreas prioritarias, ha dado lugar a una de las secciones más visitadas de nuestra página. Semejante volumen de imágenes nos ha planteado la reflexión sobre su uso y sus posibilidades en la elaboración de materiales como fichas de contenido, diccionarios e historias visuales, presentaciones, actividades, descripción de procesos, etc. Hemos tratado de proporcionar libertad de manipulación y disponibilidad de recursos, pero también de alentar la creatividad del profesorado para utilizar de manera diversamente útil estas imágenes, lo cual significa para el CEFIRE una oportunidad de formación desde allí.

Los dos volúmenes del CD *Historias visuales de Elda* se originaron precisamente en un curso para el profesorado, aunque posteriormente se recabara el apoyo de personas expertas ajenas al mundo educativo y de las concejalías de cultura y educación de Elda. Esta iniciativa se compone de 57 capítulos dedicados a aspectos de interés acerca de la historia, el medio ambiente, el urbanismo, la cultura, las fiestas y tradiciones, el deporte, los colectivos sociales, el mundo de la educación, los personajes y otros temas de la vida local.

El recurso se basa en imágenes que ya podían encontrarse en nuestro banco fotográfico digital y desarrolla contenidos con un claro enfoque didáctico a través de presentaciones en formato PowerPoint. Estas se acompañan de dos documentos en formato *.pdf*, uno destinado al docente, que incluye diapositivas y notas completas, y otro de utilidad para la recogida de información.

3.4. Fotobook

Fotobook constituye la última iniciativa del CEFIRE de Elda en materia de imagen digital destinada a su aplicación en el ámbito educativo, una herramienta cuyo valor didáctico no es independiente de su contexto y de la trayectoria que ha llevado a ella. Conscientes de la utilidad de una misma imagen en áreas, etapas y contextos diferentes, nos planteamos reunir en un formato *off-line* el conjunto de los recursos fotográficos del CEFIRE aportando el valor añadido de aplicaciones de búsqueda, selección de imágenes y generación automática de presentaciones a partir de esta recopilación.

Fotobook consta de más de 80.000 imágenes en un doble DVD de doble capa. Estas han sido redimensionadas y preparadas para apoyar presentaciones didácticas, recursos en PDI, etc.

Como en el caso de otros recursos, este se ha hecho llegar a cada profesor y profesora de nuestra zona y a centros de toda la Comunitat Valenciana.

3.5. Los CD-ROM y DVD de recursos educativos

Desde un principio, uno de los objetivos del CEFIRE fue la edición de material didáctico seleccionado en formato electrónico para su difusión fuera de la red. La existencia de las recopilaciones de *Recursos educativos* hasta la fecha, dos en CD-ROM y cinco en DVD, corre un camino parejo al de nuestra biblioteca virtual y puede entenderse a la vez como su evolución y como su fuente de alimentación, ya que anualmente el contenido de estos repertorios, siempre que sea posible o conveniente por su tamaño, se vuelca a la biblioteca.

Con ello tratamos de proporcionar una información semejante, pero eliminando las barreras que la conexión a Internet pudiera imponer, sobre todo en el manejo incómodo de ficheros de gran tamaño. De hecho, su consulta es muy similar a la de la biblioteca virtual. Los contenidos se articulan básicamente por materias y, a continuación, por cursos (ya que el DVD posterior incluye los contenidos de todos los anteriores). Se facilita así la búsqueda temática, sin duda, de mayor rendimiento que la temporal.

El material cuenta con su propio ISBN, con lo que se reconoce la participación a las autoras y autores. Estos DVD se han repartido entre todos ellos, los centros de la zona, otros centros de formación de profesorado e instituciones educativas y sociales y sus responsables.

La experiencia del CEFIRE de Elda a la hora de producir estos DVD educativos ha sido aprovechada por el Servicio Central de la Inspección Educativa de la Comunitat Valenciana en la realización de los dos volúmenes de los repertorios de legislación y documentación para la inspección *Iniciar* y *REC*, en los que desde nuestro centro hemos colaborado.

3.6. Otras iniciativas. El paso a la Web 2.0

Conscientes de las posibilidades de Internet, tanto en cuanto a la difusión e intercambio de recursos como en cuanto a medio de comunicación de ideas y de retroalimentación desde el profesorado y la sociedad hacia el CEFIRE, nuestro centro se ha embarcado en los últimos tiempos en hacerse presente públicamente a través de herramientas de la Web 2.0. Es destacable el trabajo desde las asesorías de ámbito lingüístico y coeducación desde el año 2007 a través de los *blogs* Lingüelda (http://linguelda.blogspot.com/), English Elda (http://paleeldaclil.blogspot.com/) y Coeduelda (http://coeduelda.blogspot.com/).

El último paso en esta aventura ha sido la presencia del CEFIRE de Elda en las redes sociales, concretamente en Facebook: http://es-es.facebook.com/pages/Elda-Spain/CEFIRE-DE-ELDA/111228245581345.

4. Conclusiones

Todos los pasos mencionados resumen el trabajo del CEFIRE de Elda en la producción, gestión y difusión de conocimiento a través de recursos didácticos en la última década. En todos ellos late el propósito de recuperar elementos de la cultura y el patrimonio local para nuestras aulas. El trabajo ha servido para facilitar sinergias entre el mundo educativo (docentes, instituciones, alumnado) y personas y organizaciones de la comunidad en que se insertan.

Educamos en comunidad y desde la comunidad, tanto a quienes han nacido en ella como a quienes se han incorporado y contribuyen a su evolución, a enriquecer su trayectoria y su acervo cultural y humano. También para la comunidad, convencidos de que el conocimiento y respeto a las otras va de la mano con la reflexión desde y sobre la identidad que se nos confiere, de modo protagonista, a través de nuestro sistema educativo y de todas las personas que forman parte de él.

Hace una década que el CEFIRE de Elda apostó por recopilar y difundir recursos en formato digital y a través de la red. Tras diez años, diez vertiginosos años, nos planteamos nuevos horizontes y productos. Sin embargo, la filosofía sigue siendo la misma; compartir las mejores experiencias, dignificar la labor docente y aprovechar al máximo los nuevos medios tecnológicos. Tras diez años, muchos profesionales de la enseñanza han confiado en este CEFIRE para la edición de sus materiales. Nuestra ilusión y sus trabajos nos han permitido saborear la satisfacción de recopilar miles de recursos en diversos formatos. Ante todo, nos han confirmado la idea de que juntos somos más.

El modelo de formación en línea de profesorado en la Comunidad de Madrid

José Luis Cabello Espolio

José Cuerva Moreno

María Isabel Forcén Bueno

José Luis Hernández Neira

María del Carmen Jiménez Gil

Ángel Ricardo Puente Pérez

María Ángeles Puertas Serrano

José Miguel Sancho Espiau

María Amparo Toral Arto

Resumen:

Esta comunicación tiene como objetivo presentar el modelo de formación en línea de profesorado desarrollado en la Comunidad de Madrid desde el año 2007. Describimos en la introducción las fases de desarrollo del proyecto, para después comentar los formatos e indicaciones técnicas, el diseño instructivo y metodología para la creación de contenidos digitales en nuestra plataforma y las competencias y funciones para el ejercicio de la tutoría virtual en nuestros cursos en línea. Comentamos también los resultados obtenidos en las convocatorias realizadas a lo largo de estos tres años y los retos que nos planteamos para el futuro.

Nuestro catálogo se compone en la actualidad de treinta cursos, más otros diez en fase de producción. Entre los objetivos de nuestro modelo de formación en línea están el aprendizaje compartido, la atención personalizada y facilitar la construcción de un conocimiento práctico que concluya en un trabajo o proyecto final de aplicación didáctica de lo aprendido. Los cursos tienen una estructura modular, de tal forma que cada módulo incluye los correspondientes contenidos multimedia digitales en formato IMS y diferentes tipos de actividades y tareas que los participantes deben realizar con una evaluación positiva para superar el curso. Se ha puesto especial énfasis en la importancia del diseño de las actividades, que sean diversas y fomenten la participación activa de los alumnos y su colaboración para alcanzar los objetivos del curso. El número de solicitudes para participar en estos cursos de formación en línea ha crecido de forma continuada y significativa. La valoración realizada por los participantes ha sido muy positiva, lo cual indica el alto grado de aceptación de este modelo de formación por parte del profesorado.

Los objetivos de este modelo de formación son, entre otros, el aprendizaje compartido y la atención individualizada, ambos posibilitados por el carácter interactivo de los cursos. Siguiendo una estructura modular, se cuida que las actividades sean diversas y favorezcan la participación activa del profesorado.

Palabras clave:

formación en línea, modelos, formación permanente.

1. Introducción

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, desde la Dirección General de Mejora de la Calidad de la Enseñanza, ha promovido en los últimos años el establecimiento y desarrollo de una plataforma en línea al servicio de la formación permanente del profesorado. Como metodología alternativa e innovadora, la modalidad de formación en línea ofrece un escenario formativo óptimo en un tiempo en el que resulta

imprescindible no solo proporcionar al profesorado una formación de calidad, sino también la posibilidad de mantener la información constantemente actualizada, de utilizar los medios y soportes más actuales, de hacerla más activa, personalizada, motivadora y asequible. Se consigue además un mejor aprovechamiento de los recursos e instrumentos disponibles y ayuda a superar barreras temporales y de distancia geográfica. Supone para el docente una inmersión práctica en el manejo de las nuevas tecnologías en un entorno virtual de aprendizaje que permite el enriquecimiento colectivo mediante el intercambio de ideas, opiniones, trabajos y experiencias.

Según se determina en la Orden que regula el régimen jurídico y la estructura de la red[1], corresponde al Departamento de TIC del CRIF Las Acacias «la coordinación y gestión, con carácter exclusivo, de las actividades de formación en línea que realice la red de centros de formación» de la Comunidad de Madrid. Cuenta para ello con la infraestructura técnica que proporciona Educamadrid y un modelo formativo que se ha fundamentado en tres pilares:

- Aplicaciones libres y estándares abiertos (Moodle, eXeLearning, IMS, SCORM).
- Diseño instructivo modular orientado al desarrollo de actividades.
- Marco de competencias y funciones de la tutoría virtual.

El proceso se inició el curso 2006/2007 con la elaboración de un documento marco sobre formación de profesorado a distancia y el lanzamiento de un curso de formación de tutores para el aula virtual de Educamadrid

1. Orden 3890/2008, de 31 de julio (BOCM). Por otra parte, la Orden 2883/2008, de 6 de junio (BOCM núm. 149), es la que regula las diferentes modalidades de formación de profesorado y establece entre ellas la formación en línea.

y creadores de contenidos con Moodle. El siguiente año se llevó a cabo la fase piloto experimental con dos nuevos cursos («Uso didáctico de Internet en Lenguas Extranjeras» y «Portal Educamadrid»), que tuvieron resultados muy positivos y permitieron dar por experimentada y establecida la Plataforma de Formación de Profesorado de la Comunidad de Madrid. Se proporcionó un conjunto de indicaciones técnicas, pedagógicas y de estilo para la elaboración de cursos en la plataforma, de modo que los autores de los más de veinte cursos encargados tuviesen un marco de referencia e indicaciones comunes a seguir.

En el curso 2008/2009 llegó la fase de consolidación del proyecto con la puesta en marcha de la explotación del plan mediante la convocatoria de un total de 23 cursos en línea. En esta etapa también se prestó especial atención al control de calidad de los materiales creados y el establecimiento de una base de datos de tutores, figura que consideramos clave para el éxito de la formación en línea según los criterios metodológicos que seguimos, que requieren una mayor actividad y presencia en el aula virtual de los participantes que en otros modelos de formación a distancia.

En la actualidad, nuestra plataforma virtual dispone de un total de treinta cursos, ofertados en dos convocatorias, más otros diez en proceso de producción, todos ellos adaptados al conjunto de pautas técnicas, metodológicas y de estilo que conforman el modelo de formación en línea de profesorado que ha quedado establecido.

2. Formatos y estándares abiertos

Una de las características del modelo es el uso de aplicaciones libres y formatos y estándares abiertos:

- La Plataforma de Formación de Profesorado fue creada en Educamadrid (http://formacion.educa.madrid.org/) con **Moodle**, que cuenta con el apoyo de una amplia comunidad internacional de usuarios y es la aplicación LMS (*Learning Management System*) libre más extendida en el mundo educativo.

- El Departamento de TIC del CRIF «Las Acacias» eligió la herramienta de autor **eXeLearning** (http://exelearning.org/) para la creación de los paquetes de contenidos digitales, que deben incluir todos sus componentes de forma auto-contenida y ser generados en ficheros fuente *.elp* con una plantilla de estilo común que hemos creado para todos los cursos. El proyecto de *software* libre *eXeLearning*, que permite exportar paquetes de contenidos interoperables tanto en formato SCORM como IMS, fue creado en Nueva Zelanda y actualmente el ITE está apoyando su desarrollo. Es una aplicación de uso versátil con diversos dispositivos (*i-devices*) para creación de contenidos educativos.

- Los módulos o bloques de cada curso están compuestos por varios paquetes desplegados en **formato IMS**[2] y las correspondientes tareas o actividades creadas con Moodle. El formato IMS es uno de los estándares internacionales abiertos de creación de contenidos digitales de aprendizaje, que permite su interoperabilidad y la inclusión de textos, imágenes, elementos multimedia y otros materiales didácticos en cada paquete u objeto digital[3].

2. Ver la «Especificación del proyecto IMS: Instructional Management System», Edutec 13 (2000): http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e//Revelec13/ims.html (Según último acceso del 04-06-2010).

3. La especificación de empaquetado de contenidos IMS define un método para empaquetar los contenidos de un objeto de aprendizaje en un archivo en formato zip (Adell, 2008).

- Los contenidos creados se muestran con **licencia Creative Commons 2.5 España**[4], que permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra o hacer obras derivadas, siempre que no sea para uso comercial y se exprese el correspondiente reconocimiento bajo el mismo tipo de licencia.

3. Diseño instructivo modular orientado al desarrollo de actividades

La organización modular de la aplicación Moodle permite diversas posibilidades de uso como entorno virtual orientado a gestión de contenidos educativos y aprendizaje. Es una herramienta didáctica que nos ofrece soporte tecnológico para distribuir materiales en formato digital y hacer un seguimiento del trabajo del alumno en las actividades propuestas, pero que también sirve como entorno para que los participantes interaccionen en el proceso de formación. El diseño instructivo de los cursos depende del tipo de enseñanza que vamos a desarrollar y el modelo pedagógico que adoptamos como marco de la organización didáctica. La formación en línea tiene sus propias características y requiere que los contenidos vayan orientados a la interacción y el desarrollo de actividades evaluables, que son su motor y especifican lo que se hace en el curso.

El diseño instructivo de la creación de cursos en línea en nuestra plataforma depende en gran parte de los criterios metodológicos que seguimos:

- El Aula Virtual de Educamadrid es el espacio de aprendizaje en el que los alumnos consultan los materiales didácticos, realizan las actividades propuestas, presentan los trabajos establecidos e interactúan entre sí y con los tutores mediante foros, *chats, wikis* y otras herramientas de comunicación y colaboración.

4. Ver condiciones en http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/es/ (Según último acceso del 04-06-2010).

Figura 1. Cabecera del curso en línea sobre Web 2.0.

- La evaluación de los aprendizajes se hace de forma continuada a lo largo del proceso. Está integrada en él y se desarrolla en diferentes momentos a través de las actividades propuestas en los distintos bloques o temas (con unos plazos determinados de realización) y una evaluación final mediante los trabajos de síntesis o aplicación didáctica propuestos en el curso. Todo curso debe tener un trabajo final o producto del aprendizaje desarrollado que esté relacionado con el trabajo docente y pueda ser útil en su desempeño.

- Se favorece el trabajo en colaboración con el resto de compañeros y el equipo pedagógico del curso en el Aula Virtual mediante actividades que fomenten ese tipo de trabajo y faciliten un aprendizaje compartido, enriquecido con las aportaciones de todos los participantes en el curso.

- Los materiales digitales y actividades creados por los autores del curso están orientados a fomentar que el equipo de tutores del curso preste un apoyo personalizado al alumno a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Figura 2. Parte final del curso en línea «Recursos y actividades *web* para Lengua y Literatura en Secundaria».

Teniendo en cuenta lo anterior, todos los cursos en línea de la plataforma deben contar con:

- Una **guía didáctica** en la que se recogen todos aquellos aspectos relevantes para orientar al alumno en el plan de trabajo y seguimiento del curso.
- Una **estructura modular** basada en bloques de contenidos y actividades organizados de modo que permitan a los alumnos un aprendizaje progresivo.
- Unos materiales didácticos adecuados a los contenidos del curso que, utilizando las posibilidades **multimedia** que ofrece la tecnología digital actual, atiendan a los distintos estilos de aprendizaje.
- Unas **actividades de complejidad gradual** que faciliten el aprendizaje práctico, la creatividad personal y la interacción entre los participantes.
- Una propuesta de trabajos de síntesis o **proyecto final** para aplicar y evaluar los aprendizajes adquiridos.

Como decíamos antes, las actividades que incluye cada bloque del curso son las que determinan lo que los alumnos tienen que hacer para alcanzar los objetivos marcados y obtener una evaluación positiva. En la elaboración de los materiales de cada curso es, por tanto, necesario tener en todo momento presente cómo va a ser evaluado su aprendizaje en el contexto de la formación en línea, qué medios y actividades incluirá el curso para ello. Algunos aspectos que debemos tener en cuenta en **la creación de actividades** son los siguientes:

- Cada bloque de contenidos debe incluir una serie de actividades obligatorias evaluables, que necesariamente tienen que estar creadas con Moodle para que aparezcan en el registro de calificaciones del sistema y la tutoría las pueda evaluar, sin perjuicio de que pudiera haber otras actividades auto-guiadas de comprensión en los contenidos o de tipo opcional.

- Las actividades tienen que ser diversas (no solo cuestionarios o tareas de envío de archivos a tutoría), apropiadas al soporte electrónico[5] y facilitar la participación activa de los alumnos del curso. El sistema LMS Moodle proporciona los siguientes tipos: cuestionario, encuesta, taller, glosario, base de datos, *wiki*, foro, tareas, que pueden ser con o sin envío de archivos. Según el curso y tema a tratar, especificamos los formatos de archivo a utilizar. También es posible crear tareas que no tengan un producto informatizable (una actuación artística, una visita externa, etc.) o actividades que sean desarrolladas en otro entorno; en este caso la tarea será una actividad del curso donde se especifican las instrucciones para realizar el trabajo asignado y donde podamos evaluar esa actividad.

Bloque inicial	Bloque I			
Total categoría	A1.Cuestiones Web 2.0	A2. Glosario: ...	A3. Debate aquí, en este foro	B1. Crea tu cuenta de ...
Superado!	9,90	Superado!	Superado!	Superado!

Figura 3. Detalle del registro de calificaciones de uno de los cursos.

- La actividad final de síntesis o aplicación educativa de lo aprendido en el curso debe llevar asociada una base de datos donde los participantes puedan exponer sus trabajos y compartirlos con los demás.

5. Ver «Las e-actividades en la enseñanza on-line», en Julio Cabero y Pedro Román (Coords.), E-actividades, 2006. Las actividades para enseñanza on-line «deben incluir diferentes aspectos que les sirvan de ayuda y orientación, tanto para su realización, como para saber la forma en la cual deben cumplimentarla y presentarla, así como también para que conozca los criterios que se manejarán para su evaluación y calificación. En su presentación debemos incluir una serie de aspectos que le sirvan de ayuda, guía y orientación a los estudiantes…»

- El módulo de cuestionarios reúne los elementos de seguridad necesarios para utilizarlos a modo de examen. Es una actividad que puede ser recomendable para comprobar la lectura y comprensión de contenidos, pero no se recomienda en absoluto su uso generalizado, sino que siempre deben ir acompañados de otros tipos de actividades. La lista de preguntas de los cuestionarios puede contener preguntas de diferentes tipos, mezcladas en cualquier orden.

- Las actividades que más fomentan la interacción y el debate son evidentemente los foros, que tienen varias posibilidades de configuración, de tal modo que pueda ser también evaluada su actividad. Es conveniente que el posible debate esté pautado con una serie de preguntas y objetivos que se tengan que conseguir.

- Las bases de datos creadas por el colectivo de usuarios son el tipo de actividad más apropiado para poner en común trabajos o selecciones de artículos o recursos.

- No hay que descuidar el diseño gráfico de los enunciados de las tareas y preguntas de los cuestionarios, que admiten la inserción de imágenes y es conveniente que las incluyamos para mejorar su aspecto visual. También es necesario que el procedimiento a seguir quede claramente explicado paso a paso, con el fin de que los alumnos sepan con claridad lo que tienen que hacer, al igual que el formato de entrega y modo de envío.

Los materiales creados por los autores y desplegados en el Aula Virtual son sometidos a un **proceso de producción y validación** que controla su calidad en los siguientes aspectos:

- Revisión de textos elaborados con la corrección de erratas que los autores tengan que hacer.

- Observaciones sobre contenidos que no queden claramente expuestos o que se viera necesario modificar o ampliar.

- En el aspecto técnico, se comprueba que los enlaces funcionan (y que su número proporciona una adecuada profundidad hipertextual), que los elementos audiovisuales están bien insertados y que el formato es adecuado, con indicaciones de modificación o mejora del aspecto visual o de diseño si fuera necesario. Debe haber botones de navegación y el índice del paquete debe estar correctamente estructurado con los correspondientes apartados, tantos como sea necesario para evitar el excesivo desplazamiento de la barra lateral (*scrolling*). Las imágenes y otros elementos externos deben tener referencia de autoría y las citas textuales correctamente introducidas.

- Propuestas de mejora de las actividades, que deben ser variadas (no solo cuestionarios y tareas, también actividades —foros, bases de datos, glosarios, etc.— en las que los participantes tengan que interaccionar y colaborar), estar bien graduadas en su dificultad y claramente expuestas en su proceso paso a paso, con una adecuada elaboración en su metodología y en su diseño gráfico. Las actividades deben estar bien relacionadas con los contenidos, y de algún modo obligar a tener que consultar los paquetes de exposición de contenidos.

- Comprobación de que hay suficiente cantidad de textos originales, elementos multimedia y actividades, con una estimación media del tiempo necesario para su realización.

4. Marco de competencias y funciones de la tutoría virtual

El trabajo de las tutorías en los cursos es clave para su eficacia y una buena valoración de los usuarios. El

ejercicio de la tutoría requiere conocer una serie de competencias y funciones para una correcta dinamización del aula virtual y atención del alumnado que impulse y facilite su aprendizaje mediante el correspondiente seguimiento y orientación en el desarrollo de actividades, al igual que una buena articulación de los aspectos administrativos, pedagógicos, comunicativos y tecnológicos de forma coordinada y en colaboración con las demás personas del equipo de tutoría del curso y su asesor responsable.

Las personas que desarrollan funciones tutoriales en el Aula Virtual tienen que ser competentes tanto en el aspecto tecnológico como didáctico, con el fin de poder apoyar y orientar a los alumnos y resolver las dudas o problemas que se planteen de la forma más inmediata posible, para lo cual deberá poseer también habilidades comunicativas mediante el uso de las distintas herramientas de comunicación con el objetivo de fomentar la interacción con y entre el alumnado, proporcionando un *feedback* positivo, así como un adecuado seguimiento de la evolución de su aprendizaje.

Las funciones tutoriales, así como las estrategias a desarrollar, deben ayudar a construir e impulsar un modelo de supervisión flexible pero bien organizado, donde prime la actividad y la colaboración, y cuyo objetivo final sea facilitar la construcción del conocimiento práctico que concluya en un trabajo o proyecto final en el que los alumnos apliquen el aprendizaje adquirido. A las funciones tecnológicas, comunicativas y didácticas debemos añadir las de tipo organizativo y académico relacionadas con el propio proyecto institucional de formación de profesorado en línea.

Podemos clasificar las competencias y funciones tutoriales en los siguientes ámbitos de intervención:

4.1. Ámbito tecnológico

En el aspecto técnico es necesario conocer el funcionamiento del Aula Virtual para poder ayudar a los alumnos en los problemas técnicos que encuentren y realizar las labores propiamente tutoriales de seguimiento y evaluación. Para ello, los tutores deben haber realizado el curso «Elaboración de cursos con Moodle y tutorización en el Aula Virtual de Educamadrid».

Desde la tutoría se debe fomentar la transparencia de la tecnología para que los estudiantes centren su atención en el curso y no se dejen distraer o desanimar por las posibles complicaciones técnicas. Para ello, es necesario ayudar a los alumnos desde los primeros momentos del curso a familiarizarse con la plataforma y las herramientas de comunicación que se van a utilizar, contenidos que se suelen ver en la sesión presencial de inicio del curso.

4.2. Ámbito pedagógico-didáctico

La tutoría tiene también una función facilitadora de todos los conocimientos que forman parte del curso, por lo que la persona que la ejerza debe ser especialista en los contenidos. Aunque no necesariamente al mismo nivel que el experto que ha diseñado y creado los materiales, los tutores son seleccionados por poseer un amplio dominio del campo curricular del curso y estar capacitados para cooperar en la facilitación del aprendizaje mediante la acción tutorial.

Para poder orientar y reforzar el proceso de aprendizaje de los alumnos es necesario conocer bien los materiales creados, la secuencia de tareas y el proyecto final que van a tener que realizar. Es habitual que durante el desarrollo del curso al alumno se le presenten dudas y problemas que no pueda solucionar por sí mismo. En este sentido, se hace imprescindible que desde la tutoría se tenga una adecuada capacidad de respuesta para poder resolverlas.

4.3. Ámbito académico-organizativo

El grupo de tutores, en colaboración con el asesor responsable, debe preparar la agenda del curso y las diferentes interacciones entre alumnos y tutoría u otros expertos o sesiones virtuales que se pudieran organizar. Es necesaria la asistencia de los tutores a la sesión presencial inicial para informar sobre los objetivos y contenidos del curso, su planificación y cómo va a funcionar la tutoría en el Aula Virtual.

Desde la tutoría, se debe informar del comienzo y finalización de cada bloque, así como de fechas de entrega de trabajos y tareas en coordinación con la asesoría responsable de la actividad. Una de las principales características de un curso en línea es la autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje, pero esta queda delimitada por la propia planificación de la acción formativa y el necesario apoyo a la colaboración e interacción entre participantes. En este sentido, existen fechas de obligado cumplimiento que el alumno debe respetar y sobre las que la tutoría debe informar y hacer cumplir.

Es conveniente prevenir las posibles dificultades y problemas de aprendizaje que pudieran surgir y cuando estos afloren, aclarar las dudas y estar atento al desarrollo de los procesos de aprendizaje de cada uno de los estudiantes, proporcionando el apoyo necesario a los más rezagados. Se debe mantener informado al asesor responsable sobre la marcha del grupo, especialmente en cuanto a los abandonos que se puedan producir. El tutor debe llevar al día su trabajo tutorial, procurando contestar a los mensajes en un plazo no superior a 24 horas (48 horas en caso de que sea fin de semana).

Corresponde a la tutoría la evaluación de las tareas realizadas por los alumnos. Se debe valorar las tareas según los criterios que hayan sido establecidos y en coordinación con los otros componentes del equipo de tutores. La evaluación debe tener un enfoque formativo, de tal modo que se explique los elementos positivos

y negativos de los trabajos realizados, planteando alternativas y sugerencias de mejora.

En la guía didáctica del curso quedan indicadas las actividades que son de obligatoria realización para obtener la correspondiente certificación de haber superado el curso. Según la orden 2883/2008, por la que se regula la formación permanente del profesorado, los trabajos podrán ser de varios tipos:

- Test de autoevaluación: conjunto de preguntas cerradas.
- Ejercicios prácticos corregidos y evaluados por el tutor.
- Análisis y estudio de situaciones educativas o casos en preguntas abiertas.
- Proyecto final: trabajo en el que el alumno debe aplicar los conocimientos adquiridos durante la realización del curso.

Con respecto a la evaluación, se determina lo siguiente:

> La evaluación de los cursos se hará a partir de los trabajos prácticos, las evaluaciones parciales, la asistencia a las sesiones presenciales, que será obligatoria, el informe de los tutores y la evaluación final... Para la obtención de la correspondiente certificación será indispensable la realización de todos los trabajos que se propongan y la asistencia a las sesiones presenciales que se determinen.

Al final del curso el tutor debe elaborar el correspondiente informe tutorial de evaluación, utilizando las herramientas que la propia plataforma proporciona, en el que se especifique los alumnos que han superado el curso.

La tutoría cumple también una función de nexo y colaboración con la institución. En este sentido, el tutor debe colaborar y mantener los contactos convenientes con la asesoría responsable y conocer los fundamentos, estructura, posibilidades y la metodología del programa de formación de profesorado en línea. El asesor responsable elabora un informe final del curso en el que se valora la labor tutorial desarrollada.

Con el fin de facilitar la colaboración y comunicación entre los tutores de cada curso y de estos con la asesoría responsable, existe un espacio denominado «Tutores en línea» dentro de la categoría «Equipo docente» del Aula Virtual de Formación del Profesorado, donde hay un foro para comentar las incidencias de cada curso.

4.4. Ámbito de orientación y dinamización

El tutor tiene la obligación de crear un ambiente agradable en el espacio virtual, fomentar la cohesión del grupo y ayudar a los estudiantes a trabajar juntos en un proyecto común. La función orientadora de la tutoría tiene también un componente afectivo, en el sentido de que los participantes pueden sentirse aislados en su trabajo o desanimarse fácilmente. Por ello, desde la tutoría se debe:

- Conocer y familiarizarse con los alumnos, sus características y condiciones desde el comienzo del curso. Para ello, se pide que editen su perfil personal y su presentación al grupo como actividad inicial.

- Evitar que el alumno se sienta solo, aislado y comunicarse personalmente cuando se perciba posibilidad de abandono o problemas para avanzar. Desde la tutoría se debe ayudar a superar o reducir los posibles problemas de ansiedad de los participantes ante las dificultades de los trabajos o sus plazos de entrega.

- Enviar consejos, sugerencias, mensajes de apoyo y familiarizar al estudiante con la metodología de la plataforma virtual empleando las herramientas de comunicación. La formación en línea debe ofrecer a los alumnos opciones de interactividad tanto con sus compañeros, con los formadores y con los contenidos y actividades del curso, cuyo uso debe ser fomentado desde la tutoría respetando los ritmos de aprendizaje de cada alumno.

- Promover la participación de los alumnos en el curso. El contacto con los otros participantes, el intercambio de opiniones y la existencia de debates darán una mayor riqueza al curso. La tutoría de cursos en línea debe ser capaz de introducir y moderar debates en el foro, concertar y moderar sesiones de *chat*, realizar conclusiones generales tras las correspondientes sesiones o debates y emprender otras acciones dinamizadoras que puedan ser pertinentes para promover la participación.

5. Resultados obtenidos

El número de cursos en línea ha crecido significativamente en estos dos últimos años, pasando de 23 a 36 cursos (Figura 4).

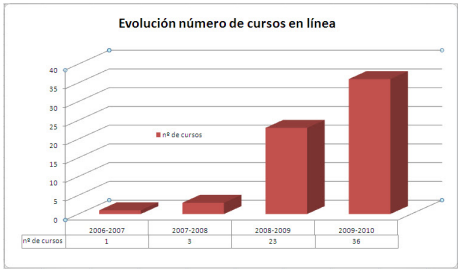


Figura 4. Evolución del número de cursos en línea.

En las cuatro convocatorias de los dos últimos años han sido convocados 59 cursos. El número de solicitudes de inscripción se ha duplicado estos dos últimos años, pasando de 10.985 solicitudes a 20.131 (figura 5).

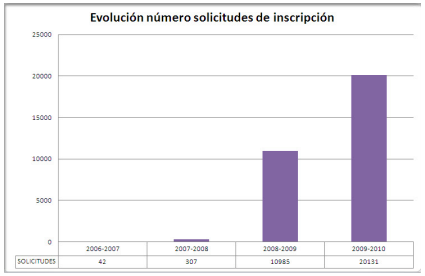


Figura 5. Evolución del número de solicitudes de inscripción en cursos en línea.

El porcentaje que ha finalizado y superado los cursos ha sido superior al 90 por ciento. La valoración de los cursos y del trabajo de las tutorías ha sido muy positiva.

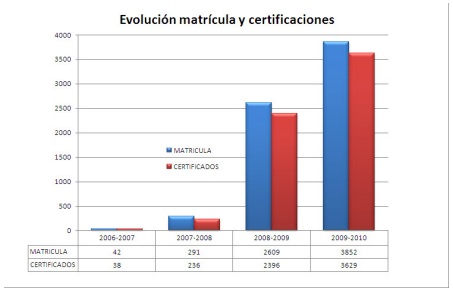


Figura 6. Evolución del número de matrículas y certificaciones.

Por otra parte, como resultado del trabajo y aprendizaje desarrollado en los cursos, hay una serie de creaciones, proyectos y aplicaciones didácticas que consideramos de interés que sean compartidos con la comunidad docente. Estamos evaluando las diferentes posibilidades para que el profesorado pueda poner en común las creaciones que producen en los cursos y, por ello, les pedimos que tengan licencia *Creative Commons (CC).*

Algunos ejemplos son:

- Muchas de las actividades creadas en el curso en línea «Las Webquest y otras actividades para integrar Internet en el aula» han sido publicadas en un directorio creado con Webquest Creator, cuya dirección es: http://iticlab.es/majwq_curso/inicio.

- Los *blogs* creados en la última edición del curso en línea «Uso de soportes web y recursos multimedia en Lenguas Extranjeras» han sido agregados en un espacio público mediante la aplicación Netvibes: http://www.netvibes.com/blogsdelenguas.

- Gran parte de los materiales didácticos creados en el curso en línea «Aplicaciones para la creación de materiales didácticos: Edilim, Cuadernia y Exelearning» han sido publicados en el *blog Aplicdidac* (http://aplicdidac.blogspot.com/), siempre que incluyan licencia CC.

- También los trabajos (programas de animación a la lectura) creados en el curso en línea «Uso educativo de Bibliotecas Escolares» son publicados cuando incluyen licencia CC en un blog: http://usoeducativodebibliotecasescolares.blogspot.com/.

Las Jornadas de Integración de las TIC en la Enseñanza, que organizamos al final de curso y anunciamos en los propios espacios de la formación en línea, sirven también de tribuna de exhibición de experiencias y trabajos creados en los propios cursos en línea.

Figura 7. Logotipo de las Jornadas de Integración de las TIC en la Enseñanza.

6. Retos de futuro

Los procesos de enseñanza formal en línea deberían impulsar otros procesos de aprendizaje informal y formación permanente del profesorado mediante la promoción de comunidades y entornos virtuales de aprendizaje personal y profesional que nos ayuden a canalizar el flujo de actualización y nuevas propuestas. Sería conveniente que las actividades y cursos de formación del profesorado relacionados con la integración TIC en diferentes áreas curriculares generaran la participación en comunidades docentes que compartan su experiencia, recursos y prácticas, con el objetivo de construir un modelo emergente de desarrollo profesional en la «enseñanza con tecnología» orientado hacia el crecimiento de esas comunidades de práctica de educadores, fomentando de este modo la innovación, la creatividad en la enseñanza y el aprendizaje y aumentando el uso

de nuevas tendencias y herramientas TIC. Las nuevas herramientas de Internet están haciendo posible que los educadores puedan participar en comunidades distribuidas más amplias, ya sean temáticas o curriculares. El éxito de esas comunidades de profesores dependerá de su capacidad de atracción, el conocimiento que puedan compartir, tratar problemas comunes y crear bancos de recursos en espacios virtuales interactivos y abiertos fáciles de usar, promocionados por los propios cursos y actividades de formación organizadas.

La formación en línea supone para gran parte del profesorado una buena forma de iniciarse en el mundo virtual y conocer sus posibilidades tanto de uso didáctico como de gestión del conocimiento. Ese inicio tiene que ser atractivo y debe generar continuidad en el aprendizaje y el contacto con otros docentes. Otro reto asociado es conseguir que la propia producción de trabajos que se genera en los cursos tenga un lugar donde poder ser expuestos y compartidos, creando así entre todos un repositorio de materiales didácticos. En algunos de los cursos ello ya forma parte de la propia actividad del curso.

Para muchos docentes de la Comunidad de Madrid, tal como manifiestan en los cuestionarios de evaluación de los cursos, la participación en las actividades formativas de la plataforma ha supuesto el inicio de un camino de no retorno, el descubrimiento de herramientas y metodologías que permiten un mejor desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y de una modalidad de formación que les resulta no solo más flexible, también más productiva en su desarrollo profesional. El propio éxito inicial de las actividades de formación en línea y su alta valoración por parte de los participantes suponen también un reto que conseguir superar. La mejora continua de los cursos, la consolidación y crecimiento del equipo de tutores y la propia ampliación de contenidos y actividades son también retos de futuro que ya estamos trabajando en el presente.

Moodle y su aplicación en Secundaria

Antonio Monje Fernández

Resumen:

Las acciones formativas que se han desarrollado han tenido un doble objetivo: por un lado, difundir el uso de esta herramienta y por otro, la puesta en común de «buenas prácticas» en el aula.

Palabras clave:

Moodle, Secundaria, formación, aplicación en el aula.

1. Cronograma

Moodle es una plataforma de enseñanza aprendizaje *on-line*, pensada para la impartición de «cursos» de forma que los alumnos puedan tener a su alcance una serie de recursos básicos o de ampliación. Mediante un simple proceso de registro de usuarios, dicha plataforma permite realizar un seguimiento personalizado del alumno estableciendo una comunicación directa con el mismo, desde el aula o su domicilio.

Conocida la existencia de esta herramienta, en septiembre de 2006 comenzamos en el IES Tamujal (Arroyo de San Serván, Badajoz) a estudiar su posible utilización en el centro. Para ello instalamos la aplicación en nuestro servidor y comenzamos a desarrollar los cursos. En este proyecto inicial participaron los profesores Antonio Monje (Matemáticas) e Iván García (Inglés) como administradores, creadores. De igual forma se sumaron al proyecto Concha Giovanetti (Tecnología), Félix Martín (Inglés), Antonio Morán (Educación Física) y Abel Hernández (Lengua), todos profesores del centro. También participaron Julia Talavera (Inglés)

del IES Extremadura (Mérida), Pablo García (Matemáticas) del IES Sáez de Buruaga (Mérida), Miguel Pereira (Diversificación) del IES Extremadura (Montijo) y Daniel Gómez (Historia) del IES Ruta de la Plata (Calamonte).

Los cursos que se desarrollan abarcaron desde 1.º de la ESO hasta 2.º de Bachillerato. Debido a la variedad de la gestión de los usuarios-alumnos (con edades comprendidas entre 12 y 18 años), se establecieron diversas formas de registro que facilitaran la gestión de los mismos y su memorización.

Gracias a la facilidad para la creación de recursos *on-line* y de la integración de materiales creados con anterioridad por los profesores, los cursos creados fueron utilizados de inmediato, tanto por los profesores como por los alumnos en el aula, aprovechando el hecho de las aulas tecnológicas extremeñas (un ordenador por cada dos alumnos), estableciéndose una comunicación directa tanto en el aula como en el domicilio de los participantes.

En enero de 2007 y ante la certeza de que este recurso era de fácil utilización por parte del profesorado obteniéndose un alto rendimiento del trabajo realizado, desde la Junta de Extremadura se nos facilitó, gracias a Vicente Parejo, una nueva ubicación de la plataforma para que así fuese más sencilla su exportación al resto de centros extremeños. Su dirección fue (y es actualmente) http://lmsextremadura.educarex.es. A dicha plataforma la hemos denominado EVEX (Enseñanza Virtual de Extremadura).

Se creó un curso interactivo, con vocación de ser impartido tanto a distancia como presencialmente para profesores con el objetivo de ampliar la cantidad de personas que pudiesen participar en la elaboración de recursos. Dicho material se impartió a veinte docentes en el CPR de Mérida gracias a la colaboración de Santiago Ortiz y Diego Guerrero. Debido a esto se fueron elaborando nuevos recursos y la lista de centros

involucrados ascendió considerablemente.

En estos momentos participan en el proyecto 150 profesores creadores de recursos, mayoritariamente extremeños y de diferentes centros. La inmensa mayoría de los recursos son abiertos y el curso de aprendizaje de Moodle para profesores está tutorizado permanentemente.

Figura 1. Portal EVEX (Enseñanza Virtual de Extremadura).

2. Principios, objetivos y herramientas

EVEX es una plataforma abierta a todos los profesores y alumnos que quieran participar creando o utilizando los contenidos realizados. Con un simple registro se pueden empezar a utilizar plenamente los recursos

existentes. Nuestro objetivo es proporcionar materiales y actividades *on-line* a profesores y alumnos extremeños de Secundaria y Bachillerato, aunque si alguien de otra Comunidad quiere participar estamos abiertos a darle un espacio para que realice sus trabajos. Como objetivo último, se nos plantea la creación de materiales que abarquen todas las áreas del currículum de Secundaria y Bachillerato, bien con cursos completos o con una serie de recopilaciones de unidades didácticas. Recientemente, con la incorporación de profesores de Ciclos Formativos se nos abre una nueva vía de trabajo.

En cada curso que hay en EVEX se podrán encontrar una amplia variedad de recursos, pudiéndose clasificar en dos grandes grupos:

2.1. Recursos web de tipo teórico

Existe un amplio abanico de recursos basados en la *web*:

- Recursos elaborados en el editor html de Moodle: el autor puede crear sus propios recursos en el editor html de Moodle, insertar tablas, imágenes, incrustar audios y vídeos de archivos propios e incrustar todo tipo de recursos propios de la Web 2.0 como vídeos de YouTube, presentaciones slideshare, docs…
- Recursos que aprovechan las antiguas *webs* de los profesores: se sube al sistema de archivos de Moodle el directorio completo de los archivos de la *web* y se enlazan a partir del archivo index o el que el autor haya determinado como índice de su *web*.
- Enlaces a *webs* externas: se pueden conformar cursos a manera de repositorios de enlaces interesantes o *webs* utilizadas habitualmente por el profesor.

- Enlaces que permiten la descarga de documentos, presentaciones o cualquier tipo de archivo creado o recapitulado por el autor.
- Muestra de archivos del directorio: se ponen a disposición de los alumnos directorios completos de archivos.
- Utilización de la aplicación exe-learning que permite elaborar contenidos curriculares de una manera sencilla. Dichos contenidos se enlazan como *web*, como paquete de contenidos *ims* o como *scorm*.

Figura 2. Recopilación de materiales disponibles *on-line* de tipo teórico.

2.2. Actividades pensadas para la interactuación con los alumnos

- **Foros.** Es aquí donde se da la mayor parte de los debates. Los foros pueden estructurarse de diferentes maneras, y pueden incluir la evaluación de cada mensaje por los compañeros. Los mensajes también se pueden visualizar de varias maneras, incluir archivos adjuntos e imágenes incrustadas. Al suscribirse a un foro los participantes recibirán copias de cada mensaje en su buzón de correo electrónico. El profesor puede forzar la suscripción a todos los integrantes del curso si así lo desea.

- **Diarios.** Un diario es un libro de notas, un espacio web donde el alumno escribe sus ideas, reflexiones y comentarios. Estos diarios son accesibles para el profesor, que podrá comentarlos e incluso calificarlos. El diario puede ser general del curso o específico de una unidad o tema.

- **Chat.** El módulo de *chat* permite que los participantes mantengan una conversación en tiempo real (sincrónico) a través de Internet. Esta es una manera útil de tener un mayor conocimiento de los otros y de los temas a tratar —usar una sala de *chat* es bastante diferente a utilizar los foros—. El módulo de *chat* contiene varias utilidades para administrar y revisar las conversaciones anteriores.

- **Mensajes.** Moodle dispone de un servicio de mensajería interna. Permite intercambiar mensajes entre los usuarios. Incluye ventanas emergentes en tiempo real (habrá que permitir ventanas emergentes en el navegador), notificación, copias por correo electrónico, bloqueo de usuarios, historial y editor html.

- **Tareas.** Una tarea es cualquier trabajo o actividad que pidamos a nuestros alumnos que hagan. Dependiendo del tipo de tarea los alumnos podrán:

- Enviar un archivo (tarea «subir un solo archivo»).
- Escribir un texto directamente en la web (tarea «texto en línea»).
- Enviar varios archivos (tarea «subida avanzada de archivos»).
- Realizar un trabajo sin utilizar el ordenador (tarea «actividad no en línea»).

Moodle permite que el profesor pueda calificar esta tarea. Si añadimos una fecha de finalización a una tarea, esta aparecerá de manera automática en el calendario.

- **Glosarios.** Un glosario es una especie de diccionario o enciclopedia donde se estructura la información en conceptos y explicaciones. Estos glosarios son accesibles por el profesor y por los alumnos. Podemos usar una metodología colaborativa y así los propios alumnos podrán crear entre todos el glosario de la asignatura. El profesor se reservará el papel de editor final. Es posible crear automáticamente hiperenlaces a estas entradas en todo el curso. El glosario puede ser general del curso o específico de una unidad o tema.

- **Cuestionarios.** Este módulo permite al profesor diseñar y plantear cuestionarios consistentes en: opción múltiple, falso/verdadero, respuestas cortas... Estas preguntas se mantienen ordenadas por categorías en una base de datos y pueden ser reutilizadas en el mismo curso o en otros cursos. Los cuestionarios pueden permitir múltiples intentos. Cada intento es marcado y calificado. El profesor puede decidir mostrar algún mensaje o las respuestas correctas al finalizar el examen. Este módulo tiene capacidad de calificación.

- **Lecciones.** Una lección proporciona contenidos de forma interesante y flexible. Contiene una serie de páginas que terminan con una pregunta, normalmente, y con un número de respuestas posibles.

Dependiendo de la que elija el estudiante, pasará a la página siguiente o volverá a la anterior. La navegación a través de la lección puede ser simple o compleja, dependiendo en gran medida de la estructura del material que se está presentando.

- **Consultas.** La consulta es una actividad muy sencilla: el profesor hace una pregunta y especifica una serie de respuestas entre las que deben elegir los alumnos. Puede ser muy útil para realizar encuestas rápidas, estimular la reflexión sobre un asunto, permitir... o pedir el consentimiento para realizar una investigación.

- **Wiki.** Un *wiki* posibilita la creación colectiva de documentos en un lenguaje simple de marcas utilizando un navegador *web*. *Wiki wiki* significa en hawaiano «super-rápido», y es precisamente la rapidez para crear y actualizar páginas uno de los aspectos definitorios de la tecnología Wiki. Generalmente, no se hacen revisiones previas antes de aceptar las modificaciones, y la mayoría de los *wikis* están abiertos al público general o al menos a todas las personas que tienen acceso al servidor *wiki*.

El módulo *Wiki* de Moodle permite a los participantes trabajar juntos en páginas *web* para añadir, expandir o modificar su contenido. Las versiones antiguas nunca se eliminan y pueden restaurarse.

- **Bases de datos.** Permite que los usuarios incorporen datos en un formulario diseñado por el profesor del curso. Las entradas se pueden clasificar, buscar, etc. Las entradas pueden contener el texto, imágenes y otros formatos de información.

- **Hot Potatoes.** Permite importar los ejercicios realizados en Hot Potatoes. Permite incluir los resultados de los ejercicios de Hot Potatoes en libro de calificaciones.

- **Jclic.** Permite al profesorado añadir a un curso cualquier actividad de tipo JClic y recopilar los resultados obtenidos (tiempo utilizado para cada actividad, intentos, aciertos, etc.) para cada alumno.

- Contenidos educativos digitales. Se enlazan estos contenidos digitales elaborados con «Constructor» por la Consejería de Educación de la Junta de Extremadura. Son UDI estructuradas en temas y divididas en parte teórica y práctica.

Todos los recursos y actividades son evaluadas *on-line* por el profesor, el cual tiene un control absoluto sobre la navegación, contenidos visitados por el alumno y calificaciones obtenidas en tareas, cuestionarios, etc., pudiendo realizar el proceso de evaluación de una manera automática.

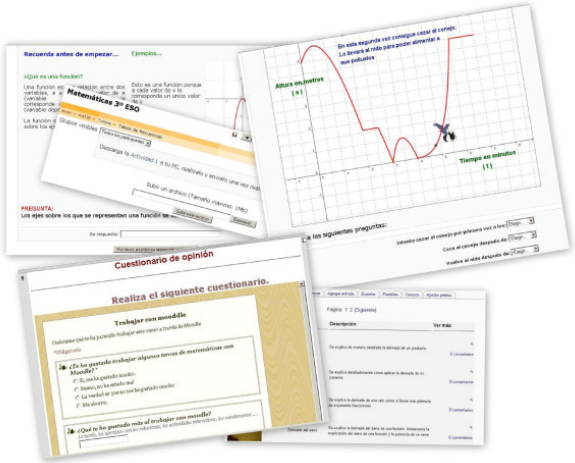


Figura 3. Recopilación de materiales disponibles on-line para interactuar con el alumno.

3. Formación

Desde un principio establecimos la necesidad de formación en dos ámbitos: la formación en las técnicas básicas de utilización de la herramienta Moodle y la formación necesaria para la introducción de las TIC en el aula.

3.1. Formación en Moodle

- **Curso Moodle para profesores.** Se crea este recurso dentro de la misma plataforma, abierto a toda aquella persona que quiera aprender esta herramienta. Se utiliza como base de aprendizaje de las distintas acciones de difusión y divulgación de EVEX. Dicho curso utiliza como herramientas de comunicación foros, *chat* y sistema de mensajería de Moodle. Está estructurado en temas en donde se explica procesos de registro, administración de bloques, recursos, comunicaciones, tareas, glosarios, cuestionarios, lecciones, consultas, *wikis* y consideraciones de ampliación en la utilización de la herramienta. Cada tema, a su vez, está dividido en tres partes; contenidos, actividades y cuestionarios de autoevaluación.

  – Contenidos. Materiales elaborados con EXE- Learning en los cuales se muestran los contenidos teóricos de la herramienta a modo de manual, complementados con vídeos explicativos de cada acción a desarrollar en el curso.

  – Actividades encaminadas a la realización por parte del alumno de una unidad didáctica. Al final del curso, si el alumno ha seguido paso a paso las actividades, conseguirá un contenido completo utilizable en el aula y en el cual ha utilizado todas las herramientas que proporciona Moodle.

– Cuestionarios de autoevaluación destinados a reforzar los conocimientos adquiridos por los alumnos.

Figura 4. Curso Moodle para profesores.

- **Cursos en centros de profesores.** Se imparten distintos cursos en centros de profesores de Mérida (Badajoz). Dichos cursos constan de 24 horas presenciales y seis de trabajo personal del alumno, obteniéndose al final de los mismos 30 horas. Los participantes en dichas actividades formativas entran a formar parte de los foros y grupos de trabajo de la plataforma, obteniendo un seguimiento permanente de los tutores ante las dudas o problemas que les surjan en su aplicación al aula. Se crean comunidades de intercambio de experiencias y de ampliación de conocimientos en la herramienta. Se les proporciona una formación permamente una vez finalizado el curso.

- **Grupos de trabajo.** En coordinación con los centros de profesores, se forman en distintas ediciones grupos de trabajo con el objetivo de elaborar materiales propios o de recopilación.

- **Proyectos de formación en los centros.** La formación en centros se basa en las necesidades de formación surgidas de un claustro o equipo de profesores que imparten docencia en un centro escolar cuyo objetivo primordial es mejorar la calidad de la enseñanza en el mismo, tanto en lo referente a la actuación en el aula como en lo relativo a la gestión y la coordinación pedagógica.

Conceptos subvencionables:

a) Gastos de material. Se desglosarán por conceptos.

b) Gastos de ponencias y conferencias.

c) Gastos de desplazamientos para el desarrollo de alguna actividad propuesta.

d) Gastos de personal externo al claustro de profesores.

Desde EVEX y ante la presencia de estas ayudas a la formación, se han articulado modelos para que las personas que participan activamente en la plataforma accedan (ellas y sus centros) a estos programas y produzcan materiales para posteriormente compartirlos en red.

- **Proyectos de innovación pedagógica.** Tienen como objeto promover las distintas actividades, relacionadas con la investigación e innovación, que el profesorado desarrolla en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Extremadura y que inciden en aquellos aspectos que se consideran más idóneos para propiciar la mejora del éxito escolar del alumnado. Con estas iniciativas se pretende, además, fomentar el reconocimiento social y profesional del profesorado, a través de la realización de proyectos de innovación educativa que permitan la formación de profesionales reflexivos, críticos e investigadores de su propia práctica docente en el aula y en la coordinación pedagógica.

- **Proyecto Ágora**. El proyecto Ágora tiene como objetivo fomentar el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en los centros educativos de Extremadura, impulsando la formación pedagógica en el uso y creación de materiales educativos digitales, así como la puesta en práctica de programaciones encaminadas a promover el éxito educativo.

Está destinado a los centros públicos de Educación Secundaria, Enseñanzas de Idiomas y Enseñanzas Artísticas dependientes de la Consejería de Educación, y participan bajo dos tipos de solicitud, en función de si el centro cuenta con más de 20 unidades o tiene un número inferior a estas.

Los centros pueden participar bajo dos modalidades diferentes, la modalidad A (en la que los centros presentan proyectos destinados a generar materiales educativos digitales de las distintas áreas, materias o ámbitos del currículo. Esta modalidad ha sido durante los últimos años el principal objetivo del proyecto

Ágora y se centraba por tanto en la creación de unidades didácticas interactivas) y la modalidad B, en la que los centros participantes realizan proyectos basados en el desarrollo y puesta en práctica de programaciones de distintos ámbitos o áreas del currículum, orientadas a promover el éxito educativo a través de la utilización de herramientas TIC innovadoras.

En ambas modalidades y en diversos centros de Extremadura, EVEX ha participado dando formación específica a aquellos centros que reclamaban la utilización de Moodle para realizar los proyectos Ágora, cediendo espacios colaborativos a los participantes para la elaboración de sus proyectos.

- **Cursos de formación on-line en sindicatos.** En colaboración con CC. OO. se han impartido dos cursos de formación en Moodle destinados a interinos y opositores a la enseñanza, ya que estos no suelen tener acceso a la formación presencial en los centros de profesores.

- **Curso permanente on-line.** Cualquier persona interesada en aprender Moodle puede hacerlo registrándose en la plataforma y pidiendo un espacio. Desde la plataforma le ofrecemos tutorización completa y seguimiento si opta por seguir el curso de formación, así como el acceso a los foros y grupos de trabajo de las personas que ya trabajan con la herramienta.

3.2. Introducción de las TIC en el aula

Desde nuestra óptica, es tan importante el aprendizaje de una herramienta de creación de contenidos digitales, como su posterior aplicación en el aula con los alumnos. Siempre recalcamos que la aplicación en el aula es el fin último al que se debe llegar. Por ello es imprescindible formar al profesorado en este aspecto ya que, en la mayoría de las ocasiones, se da por supuesto que el dominio de una herramienta lleva consigo

e inherentemente el dominio de la metodología para su aplicación en el aula, y esto por nuestra práctica no es así. Las pautas que seguimos para realizar la formación en este sentido se dividen en:

- **Relación de buenas prácticas.** Dentro del curso de formación en la utilización de Moodle, al final de cada tema de *Contenidos*, se realizan una serie de indicaciones sobre la utilización de cada herramienta en el aula, atendiendo al nivel al que está destinado el curso. Esto es muy importante, ya que se hace una recopilación de ideas y puesta en común de experiencias de otros profesores, para orientar a los nuevos y darles seguridad en que las actividades que se plantean dan buenos resultados.

- **Habituación a los medios informáticos.** En muchas ocasiones nos encontramos con profesores motivados con la utilización de los ordenadores en el aula, pero desmotivados por las experiencias previas. Para solventar este hecho les instruimos en una serie de buenas prácticas para que el uso de los ordenadores sea productivo en su aula:

  – Encendido de ordenadores. Es muy importante que el día antes de dar una clase con ordenadores se cercioren de que todo funciona correctamente. Se encienden los ordenadores y se comprueba que los alumnos conocen su usuario y contraseña. Este procedimiento inspira confianza.

  – Correcta utilización del software de control del aula. Existen varias aplicaciones que permiten controlar en todo momento lo que el alumno hace desde su puesto de trabajo, su acceso a Internet, a ciertas aplicaciones, mensajes, intercambio de archivos, proyección de la pantalla del profesor… Este tipo de herramientas permite al docente controlar el aula desde su puesto. Da seguridad en el control del proceso, aunque a medida que el profesor se habitúa con la herramienta se le hace ver que es muy importante «andar» por el aula atendiendo a lo que hacen sus alumnos, del mismo

modo que se puede hacer sin ordenadores.

- Tener soluciones ante la falta de red. La conexión a Internet es imprescindible, pero debe preverse la posibilidad de que falle. Por tanto, se deben articular actividades que se puedan realizar en local y con conexión.

- El problema de la notabilidad. En muchas ocasiones los alumnos no tienen acceso a Internet desde su casa o simplemente no tienen ordenador. Por ello se plantea la necesidad de que las actividades y recursos sean imprimibles y que se realicen tanto en el ordenador del aula como en la libreta del alumno. Con esto también se consigue reforzar los conocimientos que se plantean en el medio digital.

4. Experiencias de los profesores

Se exponen algunas de las experiencias de la introducción de la herramienta en el aula por parte de los profesores participantes.

> Te cuento lo que hacemos en clase de música. En principio la idea es no usar ya más libros de texto, es decir, no adaptarnos a lo inadaptable. Como sabes, las páginas las voy cargando con distintos enlaces, vídeos, actividades, materiales, etc., y con ellos los alumnos van sacando el contenido que después procesan y al final imprimimos. Todo ello conforma poco a poco su libro que a final de curso encuadernaremos. Con Moodle conseguimos un soporte flexible y un formato perfecto para que cada alumno vaya construyendo su propio aprendizaje, y profundice en lo que más le interesa, ya sea porque tiene dificultades o simplemente porque le gusta más. En este tercer trimestre intentaré hacer los exámenes también con el portal.

> Ya te he comentado que he empezado a trabajar con los alumnos y la verdad es que es interesante. Les entretiene mucho y rompes la monotonía del día a día. Ellos manejan, en general, bastante bien el ordenador y no necesitan demasiadas

explicaciones, en seguida saben hacer las cosas. Pierdes poco tiempo en hacer una tarea ya que ellos la resuelven rápidamente, según el grado de dificultad, claro. Para nosotros es muy cómodo porque es fácil de corregir y puedes explicarles los fallos de forma individualizada. Además, puedes corregir la tarea cuando quieras, incluso en casa. Sí es verdad que entretiene el preparar material, pero una vez que lo tienes hecho puedes utilizarlo en otros cursos, modificando lo que creas conveniente. Animo a todos los que aún no han empezado con alumnos a que lo hagan, resulta gratificante ver que hay cosas que les interesan y motivan, tal y como está el alumnado hoy en día. Yo he hecho pocas cosas todavía, pero voy a seguir porque creo que merece la pena.

Pues en mi caso ya sabes como "va mi guerra" particular con los Ciclos Formativos y la integración de vídeos tutoriales en Moodle. Para mí, Moodle es fundamental en el desarrollo de mis clases, tomándolo como una herramienta tanto de formación *e-learning*, como de apoyo a la enseñanza presencial, teniendo unos resultados muy buenos dicha mezcla, tanto en motivación, esfuerzo, orden y trabajo por parte del alumno.

Dinamización de centros y actualización didáctica del profesorado a través del ámbito TIC

Ana Romano Santos

Carmen García Ruise

Resumen:

La incorporación de las tecnologías a la vida del centro educativo se ve potenciada por el uso de una página web que aúna y dinamiza la participación de toda la comunidad escolar, respaldada mediante la formación y asesoramiento al profesorado.

A través de la difusión de una plantilla para centros educativos creada con Joomla se ha facilitado el uso de una red que, a su vez, potencia la comunicación en cada ámbito concreto.

La actualización del profesorado en el ámbito TIC se ve impulsada y sustentada por el programa Escuela 2.0, enfocado desde un punto de vista que pretende superar el simple uso de la tecnología para potenciar en el profesorado un enfoque metodológico actual, centrado en el alumno como individuo y protagonista de su propio aprendizaje, a través de recursos y herramientas web 2.0 incorporados a la práctica docente.

Palabras clave:

web, Joomla, Escuela 2.0.

1. Actualización didáctica del profesorado a través de las TIC

1.1. Introducción

Desde la asesoría de tecnologías educativas (TE a partir de ahora) del centro de profesores de Valdepeñas se viene organizando e impartiendo formación y asesoramiento a los centros docentes de la zona, así como a los profesionales que ejercen en dicha zona su labor docente.

Esta labor, que comprende el trabajo de la competencia digital en el profesorado y en los alumnos a través de ellos, se ha desarrollado durante el presente curso escolar a través de dos vías principales: el desarrollo del «programa Escuela 2.0. El aula digital de Castilla-La Mancha», en el que se han incluido recursos de la Web 2.0, y el desarrollo y aplicación de la página *web* de los centros a través de un *pack* elaborado y gestionado con Joomla! a propuesta del grupo provincial de asesores de TE.

La actualización y formación del profesorado no se ha orientado al simple manejo de las herramientas, sino que el objetivo, a través del cual se han trabajado los contenidos marcados, ha sido el trabajo en el aula del profesorado, considerando el uso de recursos didácticos concretos como la vía para una actualización metodológica en el entorno escolar.

1.2. Programa Escuela 2.0: el pretexto

1.2.1. Enfoque

La dotación a nivel nacional que implica este programa, compuesta por pizarra digital, cañón proyector, ordenadores netbook para los alumnos y ordenador portátil para el profesorado, se concreta en nuestra

comunidad autónoma en la pizarra y los ordenadores del alumnado, ya que previamente se contaba con el ordenador del profesor, el cañón y la red wifi en los centros.

Figuras 1 y 2. Dotación de material para el alumnado.

Si bien el hecho de contar con un ordenador para el uso personal y profesional ha hecho que el trabajo del docente, sobre todo a nivel de documentos organizativos del centro, se actualice, la situación que este programa presenta es muy novedosa en la vida de la comunidad escolar. Familias, alumnos y maestros se encuentran con una situación que provoca inquietudes, incertidumbre y distintas expectativas respecto a su repercusión.

Esta situación, en la que todos los tutores y tutoras de 5.° de Primaria debían realizar un periodo de formación obligatorio en los CEP, se presentaba como la ideal para cumplir nuestros objetivos. En el equipo provincial de asesores de TE de Ciudad Real el enfoque elegido para la formación supera el simple uso de la herramienta para incidir en la forma en cómo educamos.

Así, la formación y asesoramiento que hemos llevado a cabo en el desarrollo de este programa cuenta con unas líneas claras que implican todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, tomando como objetivo primordial el facilitar la visión del aprendizaje como un proceso de autoconstrucción, donde elementos como aprendizaje cooperativo y competencias en la búsqueda de información forman parte de la práctica diaria en una escuela inclusiva.

1.2.2. Fundamentación

El enfoque que estamos dando al uso de las tecnologías de la educación incide en su aspecto de facilitadoras y potenciadoras del uso de una metodología basada en la autoconstrucción del aprendizaje, que, junto con el total de líneas educativas a seguir en cualquier actividad educativa, son las que dotan a dichas tecnologías de sentido en la práctica docente.

A través de la aplicación del programa Escuela 2.0 y el uso de las herramientas web 2.0, utilizamos tecnologías y materiales para facilitar y mejorar la labor docente; pero la utilización de un material didáctico más o menos novedoso o de recursos más o menos elaborados, de forma aislada y descontextualizada, no implican por sí mismos un proceso de enseñanza-aprendizaje más eficaz o duradero. Son los elementos de todo el proceso educativo los que le dan verdadero sentido y eficacia.

De esta forma, son los distintos niveles de concreción del currículum, hasta llegar a la programación de aula, los que van marcando los pasos de ese proceso, figurando la metodología como eje vertebrador de actividades y recursos, que se ampara en principios y se concreta en estrategias.

Así, de nada sirve un ordenador como herramienta si lo que se pide en la evaluación continúa siendo memorístico y de simple reproducción de unos contenidos facilitados unívocamente, por el profesor o el libro de texto.

Si nos situamos en las bases psicopedagógicas, hemos de tener en cuenta la teoría constructivista de Piaget, para el que a través de las experiencias se alteran las estructuras previas, originando nuevas estructuras cognitivas, así como las corrientes basadas en la importancia de la interacción social en el aprendizaje, situándonos en la zona de desarrollo próximo de Vigotsky. Asimismo, siguiendo a Ausubel, el aprendizaje ha de conectar con los conocimientos previos para ser significativo.

En cuanto a la actividad, de cara a proporcionar experiencias a los alumnos que les permitan modificar sus estructuras cognitivas, esta se ha entendido en entornos educativos más concretos también como escucha activa, o cualquier otra que conlleve implicación cognitiva, no solo manipulativa.

1.2.2.1. Tecnologías educativas y metodología

Estas bases psicopedagógicas de la educación forman y conforman los siguientes niveles de concreción curricular hasta llegar al aula, pero ¿tienen algo que ver las tecnologías educativas con este proceso?

¿Por qué unimos las TIC, como las que proporciona Escuela 2.0, con enfoques constructivistas?

Estas herramientas cuentan con unas características de cara a su aplicación didáctica que facilitan, por sí mismas, este tipo de enfoque, que a su vez, como venimos diciendo, les sirve de soporte y les da sentido.

- Permiten la visión del alumno como individuo, que produce, elabora y presenta contenidos.
- Respetan y se adaptan a los distintos estilos y ritmos de aprendizaje.
- Constituyen un medio para la participación y colaboración social, propiciando el trabajo colaborativo.

- Potencian un modelo de aprendizaje no tan centrado en el profesor, sino que se desplaza hacia el alumno, a través del acceso a la información y al tratamiento de esta.
- Aporta motivación y se adecua a lo que el alumnado encuentra fuera de las aulas.
- Facilita no quedarse en la reproducción de conocimientos.

Comprobamos en la práctica, a través de nuestros docentes, que el disponer de ordenador, acceso a la red, posibilidad de proyectar y compartir... hace que el reparto de tareas y la misma concepción de actividad didáctica vaya enfocada al alumno/a no solo como receptor, sino como agente en el aula que aporta, reúne, saca conclusiones, relaciona o comunica resultados como individualidad.

Esta versatilidad hace que se pueda trabajar a distinto ritmo, en determinados campos o de una determinada forma. Por ejemplo, un grupo puede, en el reparto de tareas, hacer una presentación con el material que ha recopilado otro, y entre todos lo expondrán al grupo de clase o al ciclo utilizando la pizarra digital interactiva (PDI).

El trabajo con el ordenador permite repetir, retomar, avanzar más o menos rápido, incidir o investigar unos aspectos más en profundidad que otros.

El proceso que se lleva a cabo desde esta autonomía se desarrolla plenamente en la colaboración con los demás que nos permite la Escuela 2.0. El uso de las redes, la posibilidad de ver lo que hacen otros, de compartirlo, de modificarlo entre todos... favorece este desarrollo a la par individual y social.

Esta forma de trabajar impulsa el acceso a aprendizajes significativos y el avance en la escala del conocimiento. Así, potencia no quedarse en la fijación memorística de contenidos, sino que se facilitan procesos como el

establecimiento de interrelaciones, desarrollo de estrategias de búsqueda de información, generalización de los conocimientos y su comunicación, desarrollando también técnicas de hablar en público, hacer un guión u organizar la tarea en un grupo.

De esta forma el proceso de enseñanza-aprendizaje no fluye solo del profesor hacia el grupo de clase, el eje se desplaza y los alumnos pasan a ocupar un lugar destacado, favorecido también por el gran atractivo que el uso de estas tecnologías supone, aportando mayor dinamismo y realidad, asemejándose más al tratamiento de la información en la sociedad actual, en la que los niños están habituados a imágenes atractivas e información cambiante, sostenida por soportes multimedia.

1.2.2.2. Currículum de Castilla-La Mancha

La importancia de estos aspectos a la hora de enseñar queda reflejada, como hemos señalado antes, en nuestra normativa, que indica las líneas a seguir.

En el Decreto 68/2007, de 29 de mayo de 2007, por el que se establece y ordena el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, no se facilita un modelo único de método, identificando el aprendizaje con un proceso de construcción, eso sí, social (de ahí la importancia de la interacción, tanto con el maestro o maestra como entre iguales, familia, grupos sociales...), del conocimiento.

También se indica en esta normativa que la construcción del aprendizaje se produce cuando la enseñanza facilita que el alumno establezca relaciones entre lo que aprende y lo que sabe, y esto se ve potenciado y facilitado por los siguientes aspectos que vamos a desarrollar y que están íntimamente relacionados, en consonancia con el hilo de esta exposición, con el uso de los materiales Escuela 2.0 que nos ocupan.

Uso de estrategias de presentación atractivas, que se ven enormemente favorecidas por la adecuación, inmediatez, variedad y calidad de contenidos multimedia que nos permiten las tecnologías educativas.

Existen y se dan a conocer unas metas claras y definidas, imprescindibles en los procesos de búsqueda que implica Internet, así como el hecho de que crear algo atractivo y de calidad de forma fácil y directa, como presentaciones o el seguimiento de una *WebQuest*, que suponen definir estos procesos y resultados de antemano, lo que propicia que *los contenidos estén organizados y las actividades secuenciadas y ajustadas a las posibilidades de respuesta.*

Actividades que llevamos a cabo diariamente, como el tratamiento conjunto de los contenidos, el registro de lo que vamos trabajando, el repaso grupal de actividades individuales, trabajos en pequeño grupo, etc., se tornan más fáciles con una red que nos conecta, una pantalla que muestra nuestras cosas y unos útiles de edición y búsqueda, facilitando así el trabajo de habilidades de revisión del trabajo alcanzado, como la práctica de la autocorrección o la corrección compartida.

La necesidad de que *los contenidos conecten con sus intereses o sean funcionales*, partiendo de nuestro entorno más cercano para ir abarcando entornos más lejanos, está al alcance de un clic mediante digitalizaciones de material que pueden aportar los alumnos, como imágenes, pequeños planos, dibujos propios... contenidos de carácter real y práctico que parten del interés que propician, donde pueden investigar problemas cotidianos y compartirlos en una *wiki*, por ejemplo.

El uso de distintos códigos de comunicación y representación es, evidentemente, facilitado por estas herramientas, donde manejamos texto, sonido, imagen, gráficos, mapas...

Vemos así cómo podemos favorecer todos estos factores, vitales en educación, con la aplicación, eso sí, bien fundamentada, de estos materiales.

1.3. Desarrollo

1.3.1. Situación de partida

El programa Escuela 2.0 lanzado desde la Consejería de Educación, Ciencia y Cultura de Castilla-La Mancha contemplaba formación de carácter obligatoria para todos los tutores y tutorasas de 5.º curso de Primaria, impartido por los CEP, con una duración de 36 horas.

En la provincia de Ciudad Real, los asesores de tecnologías educativas mantuvimos varias reuniones consensuando el enfoque y contenido a dar en esta formación y elaborando, entre todo el equipo provincial, diversos materiales de uso común expuestos en la *wiki* http://escuela20cr.wikispaces.com/, con independencia de las variantes a incorporar por cada CEP en base a sus peculiaridades.

El número de tutores de quinto de Primaria con los que estamos trabajando es de 58.

1.3.2. Competencia digital del profesorado

Si bien ya contábamos con unas expectativas al respecto, la situación de partida quedó patente en los resultados del **cuestionario sobre competencia digital del profesorado** (http://docs.google.com/View?id=df6vqj6b_498cwk78cdv) que, a modo de evaluación inicial, llevamos a cabo con los alumnos y alumnas de los cursos, y que podríamos dividir en tres grupos de docentes:

Profesionales que utilizan las TE en su aula incorporando herramientas web 2.0. En los resultados que obtuvimos contamos con un 14 por ciento que las utilizan mucho, un 10 por ciento bastante y el resto, un 76 por ciento, nada o de manera muy esporádica (figura 1).

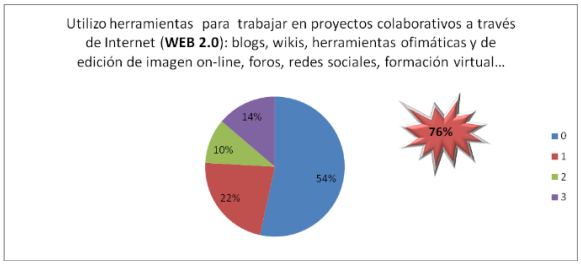


Figura 1. Competencia digital del profesorado: empleo de herramientas web 2.0.

- Profesionales que cuentan con competencia digital suficiente para usar el ordenador como herramienta, sobre todo aplicada al ocio, pero que no lo utilizan como tecnología educativa. Por ejemplo, un 41 por ciento usa herramientas de comunicación *on-line* con bastante o mucha frecuencia.

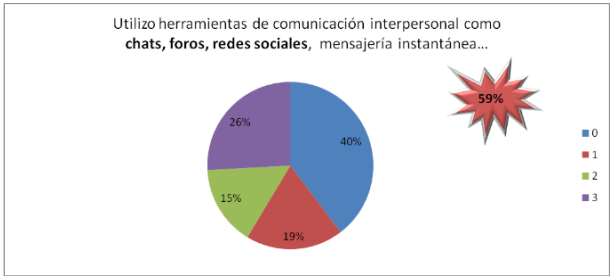
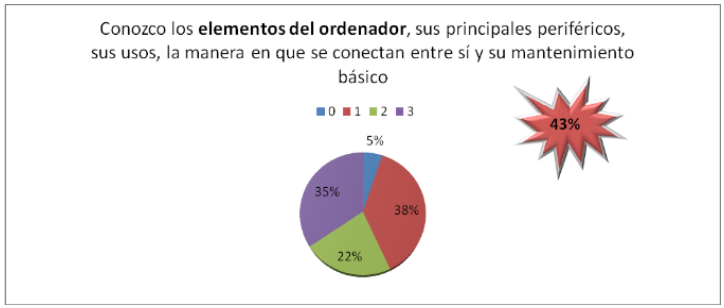
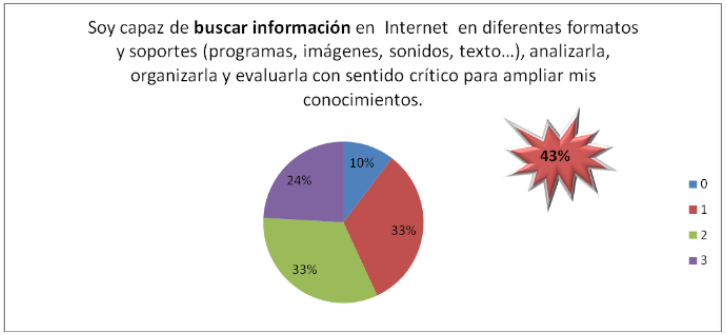


Figura 2. Competencia digital del profesorado: empleo de herramientas de comunicación interpersonal.

- Profesionales que no cuentan con un control mínimo de estas herramientas que les permita buscar recursos por sí mismos y desenvolverse con autonomía frente al ordenador. En la figura 3 podemos observar que el 43 por ciento carece de los conocimientos básicos sobre *hardware* o no utiliza un navegador.





Figuras 3 y 4. Competencia digital del profesorado: conocimientos de informática básica.

El hecho, para un porcentaje importante de los tutores y tutoras implicados en el programa Escuela 2.0, de encontrarse en una situación de aprendizaje para la que no se consideran preparados a nivel técnico, tiende a producir incertidumbre o estrés. A consecuencia de esta situación, y también porque el proceso de enseñanza-aprendizaje así lo requería, hemos trabajado el **proceso de incorporación paulatino de las TIC al aula**, que comienza con el manejo básico de la dotación e iniciación al uso de recursos ya elaborados, continúa con su incorporación a la programación actual y finaliza con un cambio sustancial de la propia programación que afecta a la metodología y conlleva la creación de recursos, objetivo último de esta formación.

1.3.3. Contenido

Tras la consideración de estos resultados, los contenidos finales impartidos han abarcado:

1.3.3.1. Recursos específicos del programa Escuela 2.0.

Además de la exposición y prácticas realizadas durante el curso, se han entregado tutoriales, *software* de control de aula SmartSync, *software* que incluye la pizarra digital, notebook, y una iniciación a los netbooks que completa la dotación.

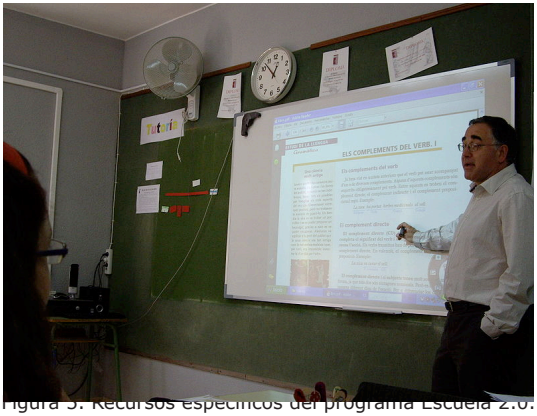


Figura 3. Recursos específicos del programa Escuela 2.0.

1.3.3.2. Herramientas de gestión y organización

Muy aconsejables para desarrollar, bajo parámetros de eficiencia y rentabilidad, la organización y planificación del quehacer diario del profesional de la educación.

	• cuadernillos de notas • apuntes en soporte físico • agenda-libreta • post-it • contactos telefónicos • documentos de Word
	• herramientas de trabajo colaborativo como Google Docs • ofimática en línea • formularios • disco duro virtual • uso de marcadores, locales y *on-line*. • gestión del correo electrónico: gmail. • tareas y agenda: calendar. • mantenerse al día: reader. • uso eficaz de los navegadores y buscadores: Firefox y Google • uso de Slideshare, Youtube, Picasa...

1.3.3.3. Herramientas de aplicación al aula

	• *wikis* • *blogs* • Glogster, Notaland • Google Maps • diagramas y mapas conceptuales • *WebQuest* ...

1.3.3.4. Recursos didácticos concretos

	• repositorio de recursos clasificados mediante etiquetas: http://delicious.com/ars99 • *blog* con tutoriales sobre las herramientas más significativas: http://web20valdepenas.blogspot.com/ • wiki sobre Escuela2.0: http://escuela20cr.wikispaces.com • Youtube, Slideshare...

1.4. Evaluación

El proceso de formación se completa con el de asesoramiento en los centros. A través de él comprobamos cómo el profesorado, cada uno partiendo de su nivel y en distintas fases, ha incorporado a su trabajo el uso de estas tecnologías, sobre todo de la PDI, que implica el uso de los recursos que se le han facilitado y mediante los cuales incorpora y adapta otros a sus propios repositorios.

La evaluación abarca todos los elementos del proceso. En cuanto al profesorado, su nivel de implicación y satisfacción en el uso de estas herramientas a través de los recursos didácticos utilizados va influyendo en la metodología a aplicar, contando con aspectos como la comunicación digital con el alumnado o el protagonismo de este en el manejo de las TE, y para otro sector, en un cambio sustancial el su programación hacia aspectos relacionados con la propia construcción del conocimiento por los alumnos, que también aportan y producen contenidos y con los que el propio proceso de evaluación está cambiando.

Un indicador de esta evaluación, que procede de la formación, son los trabajos elaborados por los docentes que, si bien reflejan la variedad de niveles en la incorporación de estos cambios, sí suponen un importante esfuerzo y punto de partida sobre el que continuar construyendo un importante cambio metodológico.

En lo que respecta a los alumnos, en el trabajo directo que como asesoras hemos llevado a cabo en las aulas de quinto, hemos comprobado, junto con los maestros y maestras, el enorme interés y motivación que están suscitando en ellos, así como la competencia a nivel de manejo básico con que cuentan y están desarrollando.

A nivel estructural y de organización un aspecto que está influyendo en el uso de estos recursos es la red wifi de los centros, ya que, aunque se ha mejorado mucho, aún dista de ser todo lo eficiente que cabría esperar.

El desarrollo de la formación cuenta con la evaluación por parte de los asistentes (http://docs.google.com/View?id=df6vqj6b_537hj49zjfw), que ha sido muy positiva, y nuestra autoevaluación en la que consideramos importante la revisión en algunos aspectos, como el reparto por nivel de competencia digital de los docentes para la formación de distintos grupos, que en un principio no llevamos a cabo porque podía llevar a convertir la formación en cursos de informática básica, etapa ya superada en el trabajo con estas tecnologías, pero que con este enfoque de actualización didáctica sí podemos llevar a cabo, intentando proporcionar una formación individualizada y de calidad.

1.5. Conclusión

Comprobamos que los recursos y herramientas proporcionados por la Escuela 2.0 y el uso de la red con elementos web 2.0 nos permite el paso de una actitud más pasiva ante un producto ya elaborado y que tenemos que asimilar, como el libro de texto, a una construcción activa del aprendizaje mediante la implicación y el protagonismo del alumno como eje central del proceso, sin olvidar el papel enormemente importante de la maestra o el maestro como organizador y vertebrador de este proceso.

Ahora solo nos resta añadir ánimo e ir utilizando poco a poco estos materiales hasta que formen parte de la cotidianidad del aula, entrando ahí a formar parte el papel del asesor, como dinamizador, formador y proveedor de recursos.

Este proceso requiere una continuidad, en la que todos los elementos implicados vayamos aprendiendo de la experiencia y mejorando procesos y resultados para que este trabajo con las tecnologías, que ya no son tan nuevas, colabore a mejorar la calidad de la enseñanza que construimos entre todos.

2. Dinamización de centros

2.1. Introducción

A través de la línea argumental que venimos desarrollando se desprende que la actualización didáctico-metodológica del profesorado implica la competencia a nivel básico del manejo de las TE y su uso también en la gestión y tratamiento de la información. En este apartado, el profesorado utiliza esta herramienta para el trabajo colaborativo con las compañeras y compañeros del centro y con toda la comunidad escolar.

A su vez, el contar con un medio de difusión e intercambio facilita y promueve en el docente el uso de la página *web* como recurso en su trabajo con el alumnado, lo que le lleva a una actualización y búsqueda de recursos adaptados al entorno que influyen en su enfoque metodológico y, por tanto, en el trabajo de aula, nivel y ciclo, mediante elementos como el *blog*, enlaces a páginas y repositorios educativos o propuestas de actividades concretas.

2.2. Situación inicial

De los 66 centros de nuestra zona de actuación, solo 15 tenían página *web* al comienzo del presente curso escolar y esto tras años de impartir cursos sobre creación de páginas *web*; primero con FrontPage, después con Dreemweaver y, por último con Joomla! Muchos de los asistentes a los cursos iniciaban el proceso de creación de la página, pero el proyecto era abandonado en cuanto la persona responsable cambiaba de destino o simplemente por lo arduo y laborioso de encontrarse sola frente al mantenimiento y actualización de la *web*. Pudiendo extrapolar estos datos al resto de la provincia.

Contamos con espacio gratuito en la JCCM para el alojamiento de páginas *web* de los centros educativos de Castilla-LaMancha y de una excelente gestión y asesoramiento por parte de los responsables en la Consejería de Educación centralizado a través de la web de centros educativos de Castilla-La Mancha (http://edu.jccm.es/joomla15/).

Es por esto que, desde el equipo provincial de asesores de TE, se planteó la posibilidad de mejorar esta situación simplificando al máximo el proceso de creación de la página *web* a los centros; de ahí surgió la idea de crear un *pack* de Joomla! personalizado para su uso a nivel provincial.

2.3. Funcionalidad de la página web del centro

En la sociedad actual, el hecho de aparecer en Internet se considera un elemento identificador del que aparece, de tal modo que, ante cualquier duda, búsqueda o aclaración, acudimos a la red para consultar la procedencia o características de lo que nos interesa.

Para los centros educativos el poder responder a posibles consultas e informar de aspectos como localización, organigrama o líneas educativas supone contar con un escaparate al mundo. Para las familias, alumnos y profesionales de la educación, la información acerca del centro en el que van a estar o ya se encuentran es fundamental, y aún más interesante si la comunicación se da en ambos sentidos, pudiendo participar y colaborar ambas partes.

Pero la página *web* no solo actúa como vía de información y comunicación, sino que también se constituye en ***elemento dinamizador*** de toda la comunidad educativa, que permite y potencia la apertura de este a través de posibilidades como:

- nexo de unión de toda la actividad TIC del centro: con enlaces a *blogs* del profesor, foros de aula o departamento…
- vía de trabajo colaborativo con las familias, a través de propuestas de trabajo para elaborar o completar en casa entre todos, recursos *on-line* de repaso y ampliación, exposición de trabajos de clase, encuestas, espacio virtual para AMPA, etc.
- vía de intercambio de registro multimedia de actividades como actuaciones o concursos escolares.

2.4. Proceso de elaboración e implantación

- Propuesta de realización del *pack* por el grupo provincial de asesores de TE.
- Consensuar los apartados, módulos y componentes más acordes con una *web* de centros educativos. Estos fueron los elegidos:

Componentes	Módulos		Plugins
Nombre	Nombre del módulo	Tipo	Nombre del plugin
Translations Manager	blog profesorado	custom	Attachments - For Content
Attachments	CEP	mod_banners	Attachments - For Components Plugin
Banners	Delphos	mod_banners	Authentication - Joomla
Polls	Portal de educación	mod_banners	Tabs & Slides (in content items)
Weblinks	aula abierta	mod_banners	Content - XTypo
gk3_photoslide	Entre todos	mod_banners	AllVideos (by JoomlaWorks)
JCE	Traductor	mod_custom	Content - Attachments
Newsfeeds	Gavick Image Show	mod_gk_image_show	Content - Page Navigation
Ninja RSS Syndicator	Últimas noticias	mod_latestnews	Content - Rating
PhocaGallery	Acceso	mod_login	Content - Email Cloaking
Remository	CENTRO	mod_mainmenu	Content - Load Module
Joomla Updater	PRINCIPAL	mod_mainmenu	Content - Pagebreak
Xmap	Educación	mod_mainmenu	Editor - JCE 1.5.7.1
	USUARIO	mod_mainmenu	Editor - No Editor
	CICLOS/DPTOS	mod_mainmenu	Editor - TinyMCE 2.0
	Comunidad educativa	mod_mainmenu	Editor Button - Add Attachment
	Buscar	mod_search	
	Syndication	mod_syndicate	
	contador	mod_yvisit_counter	

- Elaborar plantillas suficientes para que los centros pudieran elegir su propia identidad distinguiéndose del resto.

- Subir al servidor de la JCCM un paquete de Joomla! vacío. Sobre este, se procedió a la elaboración de una página base en la que los centros solo tuvieran que sustituir los datos estándar por los propios y elegir entre las plantillas dadas.

- Carta informativa a los equipos directivos: en ella se informó de la existencia del pack y de la inminente orferta formativa al final de la cual su página web quedaría completamente operativa.

- Instalación del pack por parte de las asesoras de TE, a los centros que lo demandaron, antes de comenzar la formación

- Curso de 20 horas con el proceso que a continuación se detalla y grupos de trabajo en los centros para la formación al claustro.

  – Comenzamos aprendiendo a manejar el editor JCE y publicando desde el Front-end artículos como: bienvenida, organigrama, dónde estamos.

  – Personalizaron después los datos y enlaces referidos a CONTACTAR e HISTORIA Y ENTORNO.

  – Añadir las imágenes a la galería de fotos referida a INSTALACIONES.

  – Una vez elegida la plantilla, las asesoras personalizamos las cabeceras.

  – Nociones básicas sobre MENÚS y funcionamiento de los MÓDULOS.

  – Nociones básicas sobre los componentes y plugins incluidos en el pack de instalación y actualización.

  – Directorios de consulta y tutoriales:

- web sobre joomla de la JCCM: http://edu.jccm.es/joomla15/
- web oficial de la comunidad joomla en español: http://joomlaspanish.org/
- web oficial de la comunidad joomla: http://www.joomla.org/
- web de apoyo al curso: http://romano.es/joomla/

Durante la realización del mismo se hizo especial hincapié en la necesidad de instruir a los compañeros y compañeras del centro en el manejo del editor y la publicación desde la parte pública (MENÚ USUARIO/ enviar artículo). De esta forma la página será sostenida por el claustro, evitando el abandono de la misma por los motivos citados al comienzo, aunque el peso de algunas tareas de mantenimiento recaigan sobre una o dos personas concretas.

- Seguimiento a los centros con mantenimiento de la página y apoyo por parte de las asesoras y de los webmaster de la JCCM.

2.5. Resultados y conclusiones

Actualmente contamos con 37 centros que tienen la página web instalada, de ellos 22 se han incorporado tras la realización de este proceso de dinamización. Se mantienen en contacto con el CEP y con los webmaster de la Consejería de Educación ante cualquier duda o novedad que pueda surgir. La mayoría de los asistentes al curso eran miembros de los equipos directivos, lo que, a nuestro modo de ver, tanto por la permanencia en el centro como por su papel organizador, garantiza un mayor interés en el mantenimiento de la página web y en la implicación del claustro en su proceso. Cuatro de estos centros ya han realizado oficialmente durante este curso grupos de trabajo con este objetivo.

Consideramos que el hecho tanto de mantener y mejorar estas páginas, como de ir creando y adaptando nuevas en los centros que aún no lo hayan hecho, es positivo y colabora a mejorar aspectos que inciden en la calidad de la educación de nuestros centros docentes.

El itinerario formativo del plan Escuela TIC 2.0 en Andalucía

Alfonso Gómez Barbudo

Francisco España Pérez

Resumen:

El proceso formativo se inició con la creación de una red de 250 formadores y formadoras seleccionados entre maestros y maestras con experiencia en el uso educativo de las TIC para que acompañara al resto del profesorado en su formación. Las sesiones se han centrado en la adquisición de las destrezas básicas en TIC y el uso didáctico de las herramientas 2.0, culminando con un proyecto de formación en centros.

Palabras clave:

TIC, formación.

1. Introducción

Andalucía, consciente de la importancia que tiene la adaptación de nuestro sistema educativo a la sociedad actual, inició en el año 2003 una extraordinaria apuesta por la incorporación de las TIC a la práctica docente que se concretó en la creación de los *centros TIC* y en un modelo de integración que contaba con unas características muy específicas, haciendo una apuesta firme por el conocimiento libre y el *software* libre: *software* y sistema operativo libre (Guadalinex), equipos de coordinación TIC en los centros, plataforma virtual, acceso a los ordenadores solo a nivel de usuario, redes locales en cada centro con servidor de contenidos y cortafuegos y red de centros administrada desde el Centro de Gestión Avanzada (CGA).

Para dar una idea de la dimensión del proyecto, en el año 2009, casi el 50 por ciento de los centros andaluces (aproximadamente unos 1.500) eran TIC, lo que suponía 3.000 servidores y casi 300.000 ordenadores, constituyendo la red administrada más grande del mundo.

Durante estos años (2003-2009), la inversión en formación TIC para el profesorado ha sido también muy importante, siendo sin duda la temática más demandada en la formación de los centros del profesorado de nuestra comunidad autónoma.

El año 2009 iba a ser un punto de inflexión. La Consejería de Educación estaba estudiando fórmulas para generalizar el uso de las TIC en todos los centros andaluces. La pretensión era que todos los centros fuesen *centros TIC* para el curso 2011/2012, pasando de la necesidad de solicitud de incorporación del programa por parte de los centros a la designación por parte de la Administración.

Pero, además de esto, estaban sobre la mesa cuestiones como la renovación de equipos, algunos con más de seis años, la decisión sobre cuestiones técnicas como el tipo de ordenadores más adecuados (en esa época comenzó la explosión/abaratamiento de los UMPC) o la necesidad de establecer itinerarios formativos para el profesorado.

En ese proceso de decisión, el gobierno central propuso a las comunidades autónomas el Plan Escuela TIC 2.0, que tenía algunos puntos en común con las ideas que barajaba la Junta de Andalucía para el proceso de generalización de las TIC y/o el plan de renovación de equipos.

El gobierno andaluz subscribió dicho plan adaptándolo a las características de nuestros centros TIC, como el uso de *software* y sistema operativo libre (Guadalinex), el acceso a los ordenadores solo a nivel de usuario o la administración remota desde el CGA una vez conectados a la red del centro.

Además de eso, se aprovecharon las ideas para la formación del profesorado generadas durante el estudio de generalización de los centros TIC, para crear e implantar de forma rápida los itinerarios formativos para el profesorado en el marco del Plan Escuela TIC 2.0 y este es, precisamente, el objeto de esta comunicación, la descripción y puesta en marcha de estos itinerarios y su concreción en el ámbito del CEP de Córdoba.

2. Objetivos

El presente trabajo tiene como principales objetivos dar a conocer las características propias del Plan Escuela 2.0 en Andalucía, describir el procedimiento general de formación del profesorado desarrollado en nuestra Comunidad y conocer la concreción de dicho procedimiento en el ámbito del CEP de Córdoba.

3. Descripción de la experiencia

El Plan Escuela TIC 2.0 pretende intervenir directamente en el proceso de adquisición de las competencias básicas para la mejora de la educación en Andalucía.

> Este plan considera las TIC como un eje transversal que ha de articular toda la vida del centro educativo facilitando su gestión, potenciando el desarrollo de su proyecto educativo y favoreciendo la información, la comunicación y la participación de toda la comunidad educativa, al mismo tiempo que ha de estar presente de forma natural en todos los procesos de enseñanza y aprendizaje para propiciar que los actuales alumnos y alumnas sean ciudadanos y ciudadanas digitalmente competentes para el siglo XXI.

Durante el curso 2009/2010, 173.595 alumnos y alumnas de 5.° y 6.° de Primaria de los centros sostenidos con fondos públicos y más de 17.000 maestras y maestros de la enseñanza pública han recibido un ordenador personal ultraportátil y más de 6.400 aulas han sido completamente digitalizadas.

El primer paso en este ambicioso plan comienza en octubre con la entrega de los ultraportátiles al profesorado, y que inició el Plan de Formación para la Escuela TIC 2.0.

> Para la puesta en marcha del Programa Escuela TIC 2.0, el profesorado es el protagonista incentivando el impulso de aprender innato que tiene el alumnado, siendo necesaria su formación y unos buenos contenidos educativos que aseguren el buen funcionamiento de las aulas digitales del siglo XXI.
>
> Esta formación debe tener en cuenta el conocimiento y la generación de los materiales digitales. Características fundamentales del proyecto son el trabajo en equipo, la cooperación y la coordinación. El profesorado seguirá siendo, como hasta ahora, la figura central en el sistema de enseñanza.

3.1. Los principales objetivos en la formación del profesorado son:

- Dotar al profesorado de competencias para usar herramientas digitales y servicios de la Web 2.0 en su práctica docente.
- Facilitar cambios metodológicos que promuevan aprendizajes activos en el alumnado encaminados a la adquisición de competencias básicas.
- Proporcionar herramientas y metodologías para el trabajo cotidiano en el aula desde el primer día de disponibilidad del equipamiento.

El itinerario de formación se basa en un esquema modular de formación que parte de los niveles más básicos para avanzar en profundidad, incluyendo actuaciones ligadas a la práctica docente en el centro y al uso didáctico de las herramientas 2.0.

El plan de formación comenzó con la con la creación de una red de 250 formadores y formadoras 2.0 que está acompañando en su proceso formativo a todo el profesorado andaluz de 5.° y 6.° primaria. Al CEP

«Luisa Revuelta» de Córdoba le correspondió la elección de 15 formadores, que han sido los encargados de desarrollar este proceso.

Todo el plan de formación ha sido diseñado de la Dirección General del Profesorado y Recursos Humanos como un proceso «en cascada», que parte de los formadores para llegar a todos los maestros y maestras del tercer ciclo.

Para la formación de los formadores se organizaron una serie de jornadas a nivel regional por zonas en las que se les presentó el itinerario formativo del profesorado, el equipamiento de las aulas multimedia y se consensuaron unos criterios que ayudaron a unificar la formación.

Una vez concluida las jornadas de formación de formadores en el CEP de Córdoba, convocamos una reunión en la que decidimos crear un espacio virtual a través de la plataforma Moodle donde recoger experiencias, comentar dificultades, intercambiar materiales...

El plan de formación está compuesto de un itinerario formativo modular, no lineal, compuesto por cuatro módulos: **sesión inicial**, **módulo I**, **módulo II** y **módulo III** y que se pretende desemboque en una **formación en centros** que será complementado con cursos específicos en pizarras digitales interactivas.

Tanto las convocatorias del módulo I como del II han sido conjuntas y consecutivas para que el profesorado pudiera elegir en función de su competencia el módulo a realizar y poder pasar al siguiente en cuanto se sintiera preparado. En cambio, el módulo III ha sido convocado al final de curso, lo que quizás haya provocado que tenga menor número de solicitudes.

Para impartir las sesiones iniciales, módulos I y módulos II del itinerario formativo, se equiparon una serie de «centros piloto», por zonas, con aulas digitales. Concretamente para el CEP de Córdoba se montaron siete centros piloto, dos en la capital y cinco más en la provincia.

3.2. Descripción del itinerario formativo

3.2.1. Sesión inicial

Objetivos:

- Conocer el Plan Escuela TIC 2.0 y sus implicaciones.
- Manejar los **recursos *hardware*** del equipamiento del Aula TIC 2.0 (portátiles, ordenador del profesor/a, cañón, pizarra digital interactiva).
- Familiarizarse con los **recursos didácticos** de los que va a disponer (mochila digital, mapa interactivo, marcadores sociales...).
- Hacerse una primera idea de cómo se desarrollaría una clase TIC 2.0 (proyección de un vídeo o presentación, uso de una unidad de la mochila digital...)
- Identificar el propio nivel de competencia en el uso didáctico de las TIC y saber elegir el itinerario de formación adecuado (módulos I, II, III).
- Iniciarse en el mundo de la Web 2.0 y de la identidad digital, obteniendo al menos una cuenta de correo electrónico.

Contenidos:

- Presentación del Plan Escuela TIC 2.0.
- Equipamiento Aula TIC 2.0.
- La mochila digital (local e Internet).
- El navegador, el vehículo para llegar a Internet.
- Una cuenta de correo electrónico, la llave de la identidad digital.
- Autoevaluación de la competencia en TIC para una correcta elección del itinerario formativo.

Las sesiones iniciales van dirigidas a todo el profesorado que interviene en el tercer ciclo de Educación Primaria y se han desarrollado durante el primer trimestre del curso con una duración de tres horas.

Para la planificación de las sesiones iniciales en el CEP de Córdoba los formadores, junto al asesor TIC, tuvimos una reunión en donde se hizo un modelo de sesión con el objetivo de unificar toda la formación y creamos un espacio en nuestra red donde decidimos subir todas las modificaciones a la misma que pudieran surgir de su personalización por parte de los formadores con el fin de compartir el máximo de información.

Uno de los objetivos más importantes en las sesiones iniciales era ayudar al profesorado a elegir su «camino» dentro del itinerario formativo; para ello diseñamos una encuesta que se pasó al profesorado y que junto al diálogo ayudó a determinar el nivel de competencia digital de los maestros y maestras.

En el ámbito de nuestro CEP se han impartido un total de 59 sesiones iniciales en los distintos centros piloto, se ha atendido a 112 centros y a la actividad han asistido 716 maestros y maestras que, de alguna manera, intervienen en el tercer ciclo de Educación Primaria.

3.2.2. Módulo I

Objetivos:

- Adquirir destrezas digitales que permitan el uso de de los recursos educativos TIC.
- Conocer el uso instrumental básico de las TIC.
- Buscar, gestionar y seleccionar información a través de Internet.
- Utilizar la comunicación interpersonal y el trabajo colaborativo en redes.

Contenidos:

- Usos y conocimientos instrumentales básicos de las TIC.
- Búsqueda, selección y gestión de información a través de Internet.
- Comunicación interpersonal y trabajo colaborativo en redes.

El módulo I está dirigido al profesorado que no tiene adquiridas las competencias básicas TIC. Ha tenido una duración de 20 horas distribuidas en cuatro sesiones presenciales de tres horas cada una y ocho horas no presenciales.

En total se han realizado 17 cursos del módulo I (tres de ellos dirigidos al profesorado de los centros concertados de nuestro ámbito) en el que han participado un total de 455 maestros y maestras que intervienen en el tercer ciclo de Educación Primaria. Se han emitido 349 certificados, lo que supone que más de las tres cuartas partes (76,70 por ciento) de los solicitantes han obtenido valoración positiva de su participación.

Los cursos comenzaron con la programación por parte del equipo de formadores de las sesiones a impartir que fueron puestas a disposición de todos en la red virtual, junto a una serie de recursos susceptibles de usar en las mismas, y se les pidió que cualquier modificación también fuera subida al mismo lugar para beneficio de todos.

3.2.3. Módulo II

Objetivos:

- Analizar las características formales y conceptuales de los recursos educativos TIC, así como su potencial didáctico, para el desarrollo de las competencias básicas.
- Propiciar un cambio metodológico con la incorporación de los recursos TIC en la práctica docente.
- Dar a conocer y reflexionar sobre cómo se incluye el trabajo por proyectos en la dinámica de aula.
- Motivar al profesorado en la elaboración de materiales propios y originales con medios y recursos informáticos.

Contenidos:

- Recursos educativos de Lenguaje, Matemáticas y Conocimiento del Medio.
- El *blog* como herramienta de trabajo colaborativo.
- Dar a conocer al profesorado los recursos educativos que ofrece el ITE.
- Reflexionar sobre las posibilidades didácticas de estos recursos TIC.
- El desarrollo de las competencias básicas: comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, cultural y artística, social y ciudadana, aprender a aprender, autonomía e iniciativa personal, tratamiento de la información y competencia digital.
- El banco de recursos elaborado por el CEPR Pablo de Olavide.
- Aplicaciones para el desarrollo de este tipo de tareas.
- Los enlaces educativos: Averroes, AGREGA, MEDIVA, Guadalinex, otros.
- Didáctica en TIC (Conocimiento del Medio, Educación Artística, Educación para la Ciudadanía, Educación Física, Lengua Castellana y Literatura, Lengua extranjera, Matemáticas, guía metodológica de Primaria).
- Tutoriales: documentación y vídeos.

El módulo II está dirigido al profesorado que tiene adquiridas las competencias básicas TIC, ha tenido una duración de 30 horas, 15 presenciales distribuidas en cinco sesiones de tres horas y 15 horas no presenciales.

En el CEP de Córdoba se han convocado 18 cursos de este módulo II y la participación total ha sido de 400 maestros (133) y maestras (267). Se ha emitido 329 certificados, más del 80 por ciento (82,25 %) del total de solicitudes admitidas.

3.2.4. Módulo III

El objetivo de este módulo es proporcionar al profesorado una oferta de cursos de autoformación para profundizar y ampliar su competencia TIC para la práctica docente.

El módulo III va dirigido al profesorado que tiene adquiridos los objetivos señalados en el módulo II y ha consistido en la convocatoria de una serie cursos sobre aplicaciones y herramientas específicas que nos permiten crear, modificar u organizar nuestros propios materiales educativos digitales.

En este módulo se ha hecho una convocatoria conjunta de los tres CEP que forman parte de la provincia de Córdoba a través de su plataforma de teleformación y se han convocado un total de nueve cursos:

- Ajuste y composición de fotografías. Manipulación básica de la imagen con «el GIMP».
- Cuadernia, creación de cuadernos digitales educativos y multimedia.
- Elaboración de recursos didácticos digitales con constructor y ExeLearning.

- Jclic. Creación de actividades.
- Jimdo como herramienta de creación de unidades didácticas interactivas
- Openoffice en educación.
- Posibilidades educativas de la Web 2.0 y redes sociales en educación.
- Web 2.0. Aplicaciones educativas. creación y uso educativo de *blogs*
- *Webquest*: aplicaciones educativas.

3.2.5. Formaciones en centros

Objetivos:

- Continuar la formación a través del trabajo colaborativo, constituyendo redes de profesorado de uno o varios centros para el desarrollo de programaciones de aula que incorporen las TIC.
- Incorporar las TIC al proyecto y la organización del centro.

Actualmente los asesores del CEP trabajan en el plan de formación para el próximo curso y están sugiriendo a los centros la creación de estas formaciones en centros para el próximo curso con el fin de cumplir los objetivos propuestos.

3.2.6. Formación en pizarras digitales interactivas (PDI)

Un paso más en la formación de los maestras y maestras del tercer ciclo será la convocatoria de cursos específicos de manejo de la PDI, equipamiento con la que se han dotado las aulas de 5.º y 6.º curso de Educación Primaria.

Siguiendo el modelo de formación «en cascada» que ha protagonizado todo el itinerario formativo del Plan Escuela TIC 2.0, ya se ha iniciado un primer curso de formación de los formadores que durante el primer trimestre del próximo curso 2010 serán los encargados de formar en esta herramienta a los maestros y maestras del tercer ciclo.

3.2.7. La formación de las familias: «Educar para proteger: Familia y Escuela»

La Consejería de Educación, desde el plan Escuela TIC 2.0 que fomenta la integración de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el ámbito educativo y familiar, y la Consejería de Economía, Innovación y Ciencia, al amparo del **Decreto 25/2007, de 6 de febrero**, que se materializa en la iniciativa «Crecer en Red», han organizado conjuntamente una serie de jornadas formativas en los centros educativos andaluces para que el profesorado y las familias andaluzas puedan afrontar en las mejores condiciones posibles los retos derivados de este plan.

El proyecto formativo «Educar para proteger: Familia y Escuela» se realizará en dos fases. En la primera, se formará a representantes de la comunidad educativa y telecentros (centros Guadalinfo y centros de acceso público a Internet, CAPI). Estas personas serán las encargadas de trasladar la formación a las familias andaluzas en la segunda fase del proyecto, a desarrollar a lo largo del próximo curso escolar.

4. Resultados y/o conclusiones

La valoración de la formación debemos realizarla a dos niveles, por una parte midiendo el grado de satisfacción de los participantes, sus observaciones y sugerencias y, por otra, intentando valorar la incidencia de la formación en la mejora de la práctica docente.

En estos momentos, solo podemos, y parcialmente, hablar de la primera, puesto que los cursos correspondientes al módulo III todavía se encuentran en fase de desarrollo.

Los instrumentos que hemos usado para la evaluación de los cursos han sido la cumplimentación de encuestas *on-line* de valoración y las intervenciones en los foros de los espacios que hemos creado en Moodle.

Lo primero que debemos destacar ha sido la valoración muy positiva del proceso organizativo realizado por el CEP en todos los módulos, ofreciendo multitud de opciones para realizarlos, mediante la oferta, de forma simultánea, de cursos en distintos días de la semana y zonas de nuestro ámbito a través de nuestra web.

Concretando en cada módulo, la valoración general de los cursos del módulo I fue muy positiva, aunque la mayoría los consideraban de escasa duración y mostraban cierto «miedo» a no encontrarse preparados para dar el siguiente «salto» al módulo II, por lo elevado de los contenidos. Sugerían que hubiera un módulo con contenidos «intermedios» entre el I y el II.

En cuanto al módulo II, aunque la valoración también fue positiva, la mayoría de los asistentes consideraron que los contenidos habían sido demasiado densos. A gran parte del profesorado asistente a la actividad le ha costado seguir el ritmo y se han encontrado con dificultades al realizar las tareas no presenciales, en la

mayoría de los casos por no tener las competencias básicas TIC adquiridas.

El módulo III, como comentábamos anteriormente, aún se encuentra en fase de realización, y la única valoración que podemos hacer es la de las solicitudes para realizar los cursos. De los nueve cursos convocados, tres tuvieron que ser suspendidos por falta de solicitudes, muy probablemente por lo tardía de la convocatoria de la formación y por haber celebrado ya en nuestro CEP dos convocatorias (24 cursos) de teleformación de temáticas similares. El número total de maestros y maestros que están realizando los diferentes cursos es de 172.

El proceso de evaluación de la formación se completará el curso próximo con la valoración de las formaciones en centros y de las redes profesionales relacionadas con la escuela TIC por parte de las asesorías.

El intercambio de experiencias en las jornadas TIC nos servirá de indicador para ver la incidencia en el aula de la formación realizada.

Potenciando la innovación y la difusión desde los centros de formación del profesorado: proyectos EVAGD (Entorno virtual de aprendizaje de gestión distribuida) y Abriendo la Escuela

Carlos Morales Socorro

Resumen:

Con el objetivo de emprender un trabajo colaborativo e integrar las TIC en los centros educativos, se ha creado la plataforma Moodle EVAGD (entorno virtual de aprendizaje de gestión distribuida) y la videoteca PAE de apoyo educativo y buenas prácticas, donde se encuentra el proyecto «Abriendo la Escuela», una posibilidad de compartir prácticas de aula con todo el profesorado.

Los medios audiovisuales son un recurso muy potente y motivador que, junto a las TIC, pueden enriquecer y diversificar las tareas de asesoramiento y formación permanente del profesorado, facilitar la difusión y replicación de buenas prácticas, rentabilizando los procesos de innovación educativa y explotando la inteligencia colectiva del gremio y contribuir, junto a un sustrato metodológico sólido basado en el aprendizaje por proyectos (PjBL) y problemas (PBL), a la apertura de la escuela al entorno y a la dignificación de la labor docente, multiplicando las posibilidades de su desarrollo profesional y creando procesos altamente motivadores en la comunidad educativa. Potenciar los procesos de enseñanza/aprendizaje de nuestro alumnado: trabajo colaborativo y cooperativo, tanto dentro como fuera del aula, atención a la diversidad… y apoyo educativo, generando una videoteca con audiovisuales realizados tanto por el profesorado como por el alumnado, sobre explicaciones de aspectos concretos (conceptuales, procedimentales…) y ejemplificaciones de tareas de las diferentes materias y áreas.

Palabras clave:

innovación, difusión, medios audiovisuales, TIC, buenas prácticas, inteligencia colectiva, formación permanente, desarrollo profesional docente, motivación, aprendizaje basado en proyectos, gestión distribuida.

Debemos de ser conscientes de que hemos llegado a la era de las personas, pero como entes individuales, en la que cada opinión nuestra cuenta, vale y suma.

Manuela Battaglini Manrique de Lara

1. Introducción

Es indudable el valor del trabajo realizado en nuestras aulas, de la ilusión que se pone en ellas todos y cada uno de los días, de lo importante que puede ser aprovechar todo ese potencial para crecer juntos, trabajando en red, enriqueciendo ideas y enfoques y rentabilizando el conocimiento extrañamente inmovilizado... que espera para ser compartido, explotado y amplificado.

A nadie se le escapa, además, el reto que supone introducir las TIC en el aula sin caer en la solución fácil de quedarnos en el estéril cambio de soporte, en el maquillaje, en la apariencia. Tenemos la oportunidad de aprovechar el momento para potenciar cambios metodológicos importantes, basados en modelos existentes o creando nuevas corrientes (sin olvidar jamás la verdad universal, «se aprende haciendo»), pero, en cualquier caso, usando las TIC como trampolín, como pilar en el que apoyarnos para conseguir disparar procesos ricos, no como fin en sí mismo. Veremos en este artículo dos propuestas que surgen desde el aula hacia los CEP, con el desconocimiento de un recién llegado al campo de la gestión de la formación del profesorado, pero con mucha confianza en lo que cada uno de nosotros puede aportar: Quien encuentre el botón, ¡despertará a un gigante! Aquí les dejo las claves (figura 1).

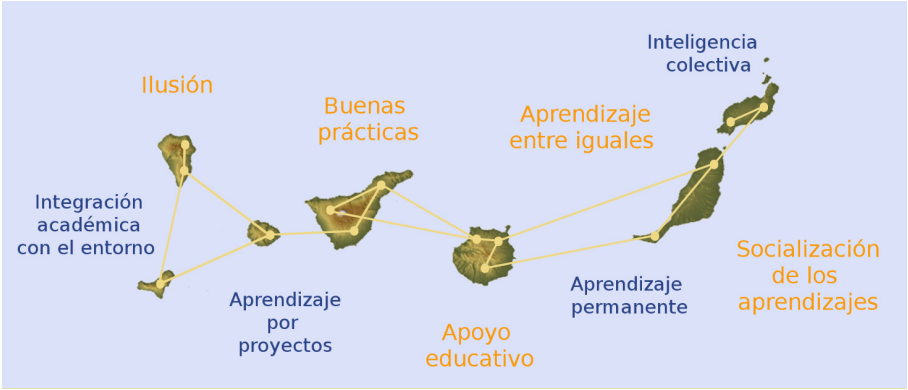


Figura 1. Claves de la formación.

2. Objetivos

2.1. Abriendo la Escuela

La mejor forma de predecir el futuro es inventarlo.

Alan Kay

2.1.1. Difundir las experiencias educativas innovadoras desarrolladas en nuestros centros

Hace poco tiempo se añadió el «+d», de **d**ifusión, a los planes canarios de I+D+i**+d** (**I**nvestigación, **D**esarrollo, **i**nnovación y **d**ifusión)... Y es que todo el trabajo innovador que se realiza en las aulas canarias corre el riesgo

de perderse (o de no ser rentabilizado adecuadamente) si no se divulga o difunde. La difusión de esas prácticas exitosas en pequeños vídeos en portales web 2.0 permitiría el desarrollo de varios objetivos colaterales:

- Fomentar el aprendizaje entre iguales, potenciando la formación «informal» del profesorado —elemento que vertebra el aprendizaje permanente (Martínez, 2010)—, así como el intercambio y replicación adaptada de experiencias: promoviendo la explotación de la inteligencia colectiva del gremio (Lévy, 2010).
- Abrir un nuevo canal de asesoramiento, realimentando el proceso de creación y documentación de experiencias con las aportaciones de los compañeros y compañeras y asesorías del CEP: del asesoramiento vertical al asesoramiento horizontal. Después de todo, ¡ahora el mundo es plano! (Friedman, 2006).
- Motivar al profesorado y al alumnado en su quehacer diario.
- Acercar las tareas educativas a la sociedad en general, contribuyendo a la dignificación de la labor docente.

Figura 1. Proyecto de Estadística: Los envases. CEIP La Estrella (Tenerife).

2.1.2. Crear una videoteca de apoyo educativo

Las TIC están cambiando la definición espacio-temporal del aula. Hoy, más que nunca, podemos aprender a cualquier hora y desde cualquier lugar. Y, sin duda, la grabación de vídeos educativos por el propio alumnado (tutorizados por un profesor o profesora), además de ser una experiencia muy motivadora y enriquecedora para el alumnado y profesorado protagonista —contribuyendo en sí misma al desarrollo de múltiples competencias básicas—, puede ser de gran ayuda en los procesos de aprendizaje de sus compañeros y compañeras: ahora, un alumno o alumna de un centro educativo de una isla podrá apoyarse en el trabajo y explicación que le proporciona el alumnado de otro centro educativo, pudiendo estar, incluso, en el otro extremo del archipiélago.

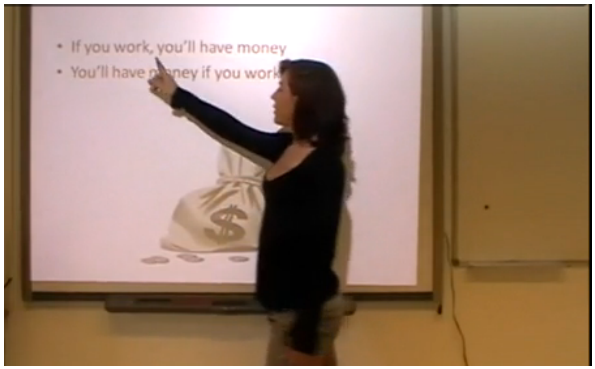


Figura 2. Explaining Conditional Sentences, IES Playa de Arinaga (Gran Canaria).

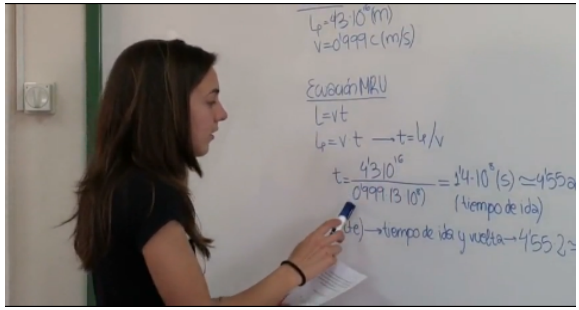


Figura 3. Viaje a Alfa Centauri: la contracción de la longitud y la dilatación del tiempo. IES Joaquín Artiles (Gran Canaria).

2.1.3. Potenciar la colaboración con empresas, organizaciones, expertos y expertas dentro de las unidades didácticas

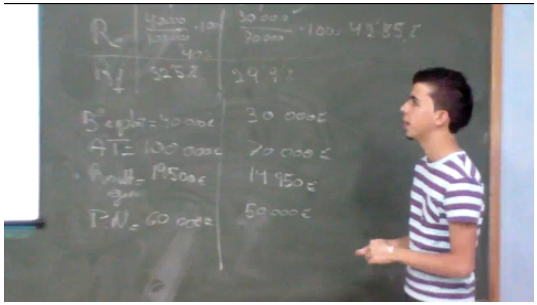


Figura 4. Ratios de rentabilidad económica y financiera. IES José Frugoni Pérez (Gran Canaria).

El cambio metodológico hacia el desarrollo real de las competencias básicas, las propuestas activas como el aprendizaje basado en problemas (PBL) y el aprendizaje basado en proyectos (PjBL)[1] y las TIC nos proporcionan una oportunidad magnífica para abrir la escuela a la sociedad, a las empresas, a las organizaciones y a las familias... Nos permite romper las barreras entre el mundo real y el mundo académico, entre lo exigido en la vida real y lo exigido en los entornos escolares, además de suponer una fuente casi infinita de motivación.

¿Y si además de abrir nuestro mundo (objetivos 1 y 2), trabajamos de forma coordinada? Veámoslo con un ejemplo: proyecto Clepsidra (Jerez 2010), desarrollado en IES Valsequillo e IES Joaquín Artiles desde los cursos escolares 2007/2008 en 4.° ESO; en él, el alumnado debe modelar un fenómeno físico concreto: el vaciado de un bote lleno de agua en el que se ha practicado un orificio cerca de la base, además de construir una clepsidra. Para lograrlo deben usar múltiples herramientas matemáticas, aplicar el método científico, redactar informes, usar hojas de cálculo y *software* de cálculo simbólico para construir y confirmar los modelos matemáticos del fenómeno, usar *wikis* para el trabajo cooperativo de grupo y foros para el trabajo colaborativo en el gran grupo de clase, hacer planes, repartir responsabilidades... y trabajar junto a un experto en la materia: Miguel Moral, arquitecto técnico y padre de uno de los alumnos (podría ser con una empresa, con una organización...). La presencia en el aula (y/o en los foros de clase o por videoconferencia) de una persona que usa las matemáticas en la vida real (distinta a su profesor o profesora) es toda una fuente de inspiración. Conectan el trabajo de aula con el trabajo realizado en empresas/laboratorios/organizaciones y, cuando descubren que no es muy distinto, aprecian, como nunca hasta ese momento, la importancia de la materia y de la educación en general: la percepción de utilidad como fuente de motivación, como llave de unos buenos resultados de aprendizaje. Por tanto, durante el proyecto, el alumnado no tiene como objetivo

1. La difusión de este enfoque metodológico junto a las técnicas de trabajo cooperativo bien podría conformar el objetivo principal de otro proyecto (tan importante, o más, que la potenciación de las TIC).

memorizar unos conocimientos de matemáticas, sino desarrollar un producto (resolver un problema o realizar un proyecto que, incluso, puede tener impacto directo en el entorno) que va a ser evaluado tanto por el profesor o profesora como por un experto o experta profesional. La barrera entre escuela y sociedad empieza a «diluirse»[2].

Figura 5. Proyecto Clepsidra.
IES Joaquín Artiles (Gran Canaria).

Figura 6. Expertos en el aula. Proyecto Clepsidra.
IES Valsequillo.

Saber no es suficiente, debemos aplicar. Desear no es suficiente, debemos hacer.

Johann W. Von Goethe

Así pues, nos encontramos ante la posibilidad de conseguir los siguientes objetivos:

- Aumentar la motivación del alumnado por las materias en particular y por la educación en general, enriqueciendo además el currículum del alumnado con diplomas de participación en proyectos

2. Con las prácticas en empresas la barrera se «salta», no se «elimina», luego seguimos estando ante dos realidades paralelas. Separación o diferencia que, sin duda, ha sido y será uno de los ingredientes universales del fracaso escolar...

(sellados por la empresa/organización/experto/experta y por el centro): ¿Y si extendemos la idea del Portfolio Europeo de las Lenguas? Sin olvidar que las empresas pueden ser recompensadas, por ejemplo, con un sello de compromiso social con la educación, de participación ciudadana...

- Avanzar metodológicamente hacia el desarrollo real de las competencias básicas.
- Abrir una nueva puerta al desarrollo personal y profesional del profesorado: un factor clave para la mejora de la calidad educativa... y muchas veces olvidado.
- Involucrar activamente a la sociedad entera en la educación de nuestros jóvenes mediante la participación directa (con presencia física) y/o indirecta (usando las TIC) en actividades de aula, mejorando la percepción social de la educación y de la labor diaria del profesorado y potenciando, desde sus cimientos, un cambio en el modelo productivo.

2.2. Proyecto EVAGD: Entorno Virtual de Aprendizaje de Gestión Distribuida

Sin duda, una lectura global de todo lo ocurrido en el ámbito TIC, a lo largo de los últimos años, nos llevaría a las siguientes conclusiones:

1. **Procesos, funcionalidades y herramientas**. Las TIC, usadas adecuadamente, pueden potenciar todos los aspectos en la vida de un centro educativo o de un CEP (en general, de una organización): desde

la coordinación de los equipos educativos y la formación permanente del profesorado, hasta la mejora de los procesos de aprendizaje del alumnado y la integración con las familias y el entorno, pero... lo importante no son las herramientas TIC usadas, sino el hecho de cubrir las funcionalidades requeridas para desarrollar los procesos buscados a un coste mínimo. Detalle a tener muy en cuenta, porque si bien las redes sociales/*blogs/wikis*/aulas virtuales/marcadores sociales... pueden ser una herramienta importante, no son ni la única, ni la mejor, ni la definitiva.

Consecuencia: «El profesorado no debe obsesionarse con la carrera tecnológica, más bien debe estar atento a la potenciación de procesos apoyados en funcionalidades (pudiendo usar distintas herramientas para ello)».

No dejes que el árbol te impida ver el bosque.

Anónimo

2. **Metodología potenciada por la tecnología**. El secreto de la calidad de los aprendizajes (del alumnado o del profesorado) está en la metodología, y en absoluto queda garantizada por el simple uso de las TIC, como peligrosamente nos hacen ver algunos sectores del «mundo educativo» actual (UNIPAC, 2008). De hecho, tal y como están advirtiendo reconocidos expertos en materia educativa (Schank, Siemens, Tony Bates… o Fernando Posada, Dolors Reig, Jordi Adell...), si estas se usan para hacer «lo de siempre»: clases centradas en la memorización de contenidos, ahora con objetos digitales educativos ODE, donde el alumnado «usa», pero no «hace» (hacer clic aquí y allí no es «hacer», es «usar»), estaremos, simplemente, cambiando de tecnología sin inyectar absolutamente ninguna mejora en los procesos —o haciéndolo mínimamente a un alto coste—; especialmente destacable

es la mejora tecnológica (que no didáctica) protagonizada por las santificadas PDI[3], cuyos poderes tan bien ha caricaturizado, en repetidas ocasiones, nuestro magnífico Potâchov (entre otros)… Y estaríamos perdiendo la magnífica oportunidad que las TIC en general, y la Web 2.0 en particular, nos ofrece como mecanismo de potenciación de metodologías y marcos teóricos del aprendizaje ya existentes y de eficacia probada , sin olvidar el conectivismo de George Siemens (Siemens, 2004). Así pues, habría que destacar y explicitar, en los programas de formación del profesorado, que la simple introducción de la Web 2.0 no garantiza nada si no hay un sustrato metodológico que lo sustente (donde la metodología **no** viene impuesta por la herramienta).

Ahora que se habla tanto de introducir las TIC en el aula, de Escuela 2.0… ¿Lograremos ir más allá de la simple digitalización de materiales y del obsoleto y estéril enfoque conductista de las TIC como refuerzo de contenidos?

3. Hay que destacar que **el panorama TIC actual es extremadamente rico y variado**; son muchísimas las herramientas que pueden soportar la ejecución de procesos ricos desde el punto de vista educativo («hacer» frente a «usar»): construir documentos de forma colaborativa (*wikis*, Google Docs...), resolver conjuntamente un problema o una duda trabajando asíncronamente entre iguales (foros, *wikis*…), mostrar el resultado final de un trabajo o proyecto (*blogs*, Youtube…). Pero hay herramientas que, por su diseño y características, son especialmente rentables (dada la gran cantidad de funcionalidades cubiertas) y están llamadas a desempeñar un papel vertebrador en la introducción de las TIC en el aula, complementándose con poderosas herramientas TIC satélites (*blogs*, *wikis*, *ePortfolios*, *podcasting*,

3. Tradicionalmente se adjudica a las PDI una serie de mejoras educativas relacionadas, realmente, con el simple hecho de introducir un cañón y un ordenador en el aula, solución mucho más económica... quedando para la parte manipulativa, propia de las PDI, un reducido reducto de mejora didáctica (si la hay), centrado principalmente en Infantil y Primaria; factor que habría que tener en cuenta, especialmente en Secundaria, dado el reducido presupuesto con el que suele contar un centro educativo: quizás sea más rentable dotar a cuatro o cinco aulas con ordenador y cañón, que dotar a dos aulas con PDI.

Youtube…). Sin olvidar el concepto general de PLE (*personal learning environment*), el cual incluye herramientas de muy diversa índole que configuran un espacio idóneo para el aprendizaje permanente del profesorado/alumnado (Delgado, 2007), y que presenta, como ¿desventaja? la multiplicidad de las herramientas a usar y la correspondiente competencia digital mínima necesaria para explotarlo adecuadamente:

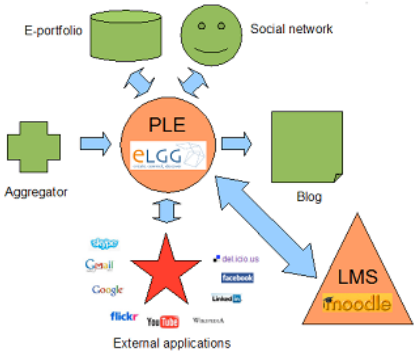


Figura 7. My PLE (David Delgado).

Moodle es una de esas herramientas versátiles (no la única) y, a diferencia de los *blogs* (por ejemplo), no está accesible al profesorado de forma gratuita y masiva en Internet. Además, requiere de conocimientos técnicos medios para su instalación exitosa y segura en un servidor propio. Diseñado desde una filosofía de **constructivismo social** del aprendizaje, ha demostrado, con numerosas experiencias de éxito, que puede ser una pieza clave del puzle de mejora de todos los procesos de un centro educativo.

Especialmente interesante me parece el artículo «Más de 4.000 institutos, academias, universidades y empresas españolas se han registrado en esta plataforma de aprendizaje. Su creador, el australiano Martin Dougiamas, cree que Internet ha cambiado la forma de educar», publicado el 4 de diciembre de 2008 en *El País*, y del que me gustaría citar el siguiente párrafo:

> Hace dos años, las estadísticas de Moodle decían que dos millones de personas lo utilizaban en todo el mundo. Hoy son 25 millones y es una cifra a la baja, ya que el registro en la web es voluntario y minoritario. Más de 4.000 escuelas, institutos, academias, universidades y empresas españolas se han registrado. Hace dos años, eran 1.300. [...] Los docentes lo prefieren porque permite muchas formas de dar clase y porque, al ser código abierto, puede modificarse como les convenga. Lo usan sobre todo como complemento de cursos presenciales y también en educación a distancia [...] La británica Open University, con 180.000 alumnos, usa Moodle desde hace años y la Universitat Oberta de Catalunya empieza a implantarlo.

O el informe «Selección de un entorno virtual de enseñanza/aprendizaje de código fuente abierto para la Universitat Jaume I» (ampliamente reconocido a nivel nacional), desarrollado por el Centre d'Educació i Noves Tecnologies de la UJI, con la colaboración del Servei d'Informàtica y del Gabinet Tècnic del Rectorat, donde se recogen conclusiones que, aunque redactadas en 2004, siguen siendo aplicables:

> Moodle ofrece más funcionalidades didácticas y estas son más sofisticadas y ricas en opciones que sus competidores [...] Al mismo tiempo, el diseño modular del entorno garantiza su flexibilidad: según los módulos empleados puede dar soporte a cualquier tipo de estilo docente o modalidad educativa […] Gracias, también, a su diseño modular y a una mayor atención a la interfaz de usuario, el índice de usabilidad de Moodle es superior al de sus competidores. Disponer de más opciones no implica, pues, en este caso complicar el uso del entorno [...] El grado de apertura y el dinamismo del proyecto son también más elevados. El desarrollo de Moodle está siendo conducido por una comunidad de usuarios cada vez más amplia y abierta a la participación, lo que ha dado lugar a una evolución del producto más rápida de lo previsto y al desarrollo de módulos y características adicionales en un periodo muy breve de tiempo.

Por último, destacar que no existe, ni existirá, una única herramienta TIC que solucione todos los problemas, ni que se ajuste absolutamente a todas las necesidades de un docente o discente en particular. Sin embargo, Moodle es una buena apuesta: permitiendo tanto organizar recursos existentes —conectando con Agrega,

por ejemplo—, como crear todo tipo de actividades individuales y de grupo, desde cuestionarios y tareas a foros, *wikis, webquests*... y, lo más importante, didácticamente flexible y con la posibilidad de combinarse con otras herramientas disponibles de forma gratuita en Internet: marcadores sociales, *blogs, wikis*, redes sociales...

Así pues, con este proyecto, crearemos una plataforma Moodle para dar soporte a todo el profesorado (http://www.evagdcanarias.org), priorizando los siguientes **objetivos**:

- Impulsar el trabajo colaborativo del profesorado de la zona, habilitando un espacio de coordinación docente «Proyecto EVAGD. Punto de encuentro del profesorado», donde se podrá compartir materiales, dudas, reflexiones y experiencias (http://www.youtube.com/watch?v=UPT45y6Sx2Y). Habilitando, junto al proyecto Abriendo la Escuela, un nuevo canal potencial de *asesoramiento horizontal*.

- Proporcionar una herramienta que soporte el trabajo colaborativo interno de los centros (y entre centros), tanto a nivel de claustro como a nivel de equipo educativo o proyecto, así como el contacto con las familias. Y ajustándose, en la medida de lo posible, a las más variadas estrategias metodológicas (http://www.youtube.com/watch?v=TD-RDOBfxFk). Sin olvidar el amplio abanico de posibilidades formativas: curso de materias en línea en un centro distinto al de origen, creación de proyectos colaborativos entre alumnado y profesorado de varios centros, zonas dedicadas a la atención a las familias, posibilidad de inclusión de expertos y expertas en los foros de los cursos...

- Explotar las posibilidades del trabajo colaborativo y cooperativo en línea y contribuir al desarrollo de todas las competencias básicas de nuestro alumnado, prestando especial atención a «aprender a aprender», «autonomía e iniciativa personal» y «competencia en comunicación lingüística». Además de servir de pilar para el aprendizaje de idiomas y proyecto CLIL (http://www.youtube.com/

watch?v=IgXa-_eyT18).

- Proporcionar al profesorado un mecanismo universal mínimo de uso e integración de las TIC como apoyo a la educación presencial: permitiendo tanto el simple uso de materiales y contenidos educativos digitales disponibles en Internet, como la elaboración de tareas propias por medio del uso de cuestionarios, tareas, foros, *wikis*, talleres, *webquests...*, sin olvidar, como ya hemos citado en varias ocasiones, la apetecible posibilidad de usarlo de forma combinada con otras herramientas o servicios Web 2.0.

- Facilitar las acciones destinadas al refuerzo educativo y a la atención a la diversidad, destacando en este punto la relación con el proyecto Abriendo la Escuela, ya que podremos insertar vídeos de refuerzo realizados por compañeros y compañeras.

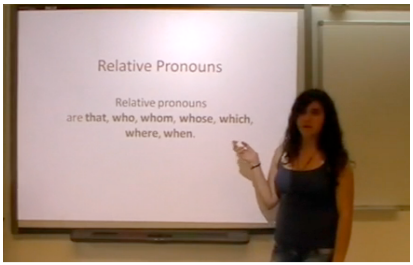


Figura 8. Explaining Relative Pronouns. IES Playa de Arinaga (Gran Canaria).

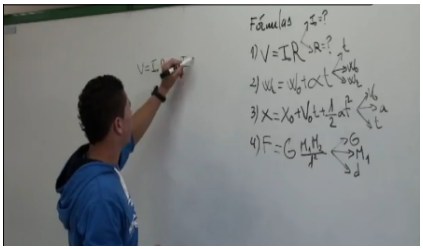


Figura 9. Despejando Fórmulas Matemáticas. IES Joaquín Artiles (Gran Canaria).

3. Descripción de la experiencia

Tal y como nos propone el *maestro del cambio*, John P. Kotter (Kotter, 1995), en todo proceso de cambio, independientemente de su naturaleza, debe constar de las siguientes fases o etapas:

- Establecer una lista de prioridades de mejora.
- Formar un grupo de trabajo potente.
- Crear una visión de futuro de la organización (imagen clara de los objetivos).
- Comunicar dicha visión a todos los implicados.
- Hacer partícipe a todo el profesorado de esta nueva visión.
- Asegurar la consecución periódica de pequeños éxitos.
- Consolidar las mejoras y diseñar cambios aún mayores hacia los objetivos marcados.
- Institucionalizar las mejoras alcanzadas.

Por otro lado, los errores típicos, según Kotter (Kotter, 1995) y Waissbluth (Waissbluth, 2008), se detallan a continuación:

- No priorizar adecuadamente los objetivos a alcanzar.
- No contar con los apoyos e implicación suficientes desde dirección.

- No tener una visión clara del proyecto (se debe poder contar en cinco minutos).
- Comunicar poco la visión del proyecto (se debe garantizar que todos los implicados lo conocen por activa y por pasiva).
- No retirar los obstáculos para la nueva visión (si no los hubiera, el cambio ya se habría realizado hace tiempo).
- No realizar un adecuado análisis de riesgos en las distintas tareas a realizar.
- Imponer los cambios en vez de premiarlos.
- Pensar exclusivamente a largo plazo y no planificar la consecución de logros a corto plazo.
- Cantar victoria demasiado pronto.
- No arraigar los cambios en la cultura de la corporación.

Estas fases y sus posibles errores, así como los principios básicos de diseño y ejecución de proyectos de I+D+i+d (PMI, 2008), han servido y servirán de referencia constante:

> Proyecto de I+D+i+d: proceso o conjunto de acciones que, a partir de una idea y mediante una investigación y un trabajo sistemático programado de ensayos, pruebas y otro tipo de actuaciones, consigue su materialización en prototipos, muestras, plantas piloto, etc., que puedan ser susceptibles de una posterior industrialización y comercialización.

Ambos proyectos, EVAGD y Abriendo la Escuela, iniciados en el CEP Gran Canaria Sur durante este curso escolar 2009/2010, surgen con el objetivo de fomentar la I+D+i+d en educación y han sido desarrollados por el siguiente equipo humano:

- Jordi Campillo Juncal, personal de apoyo técnico a tiempo parcial en labores de edición y grabación del proyecto Abriendo la Escuela.
- El equipo pedagógico del CEP Gran Canaria Sur: Carmen Rosa Navarro Pérez, Expedita Sánchez Sánchez, María Victoria Betancor Hernández, María del Carmen Martínez Giménez, Nidia Alemán López, Rosa Hernández Castillo y Yardena Hidalgo Fernández, así como Félix Martín Pérez, asesor del CEP La Laguna (Tenerife), quienes han colaborado en la difusión del proyecto y en la localización de buenas prácticas a documentar.
- Carlos Morales Socorro, diseño y coordinación.

A continuación mostramos las acciones principales desarrolladas.

3.1. Proyecto Abriendo la Escuela

Figura 10. Proyecto Abriendo la Escuela: www.abriendolaescuela.org.

Proyecto Abriendo la Escuela (Fase I: Objetivos 1 y 2) (http://www.abriendolaescuela.org)	
Comienzo de la grabación del primer prototipo de documental: Matemáticas Activas en Infantil y Primaria (CEIP Veinte de Enero).	Noviembre, 2009
Creación del portal Wordpress-Mediawiki www.abriendolaescuela.org (videoteca del proyecto EVAGD).	Febrero, 2010 -
Grabación de experiencias y vídeos de apoyo previamente seleccionadas y contacto con profesorado de la Comunidad con material disponible.	Marzo, 2010
Difusión del proyecto a los centros de la zona.	Abril, 2010 -
Recepción y búsqueda de propuestas a documentar, existiendo dos modalidades de participación: apoyada por el equipo del proyecto y autónoma, desarrollada completamente por el profesorado y alumnado involucrado. Es importante destacar, especialmente en este último caso, el esfuerzo realizado por parte de los autores (recreos, tardes...), de ahí que sea crítico mantener una postura constructiva y sensible con los deseos, necesidades y limitaciones observadas, buscando siempre la mejora en el proceso y no la perfección del producto.	Abril, 2010 -
Lanzamiento del curso «Introducción al Lenguaje y Práctica para la realización de audiovisuales pedagógicos».	Mayo, 2010

Tabla 1. Proyecto Abriendo la Escuela (Fase I: objetivos 1 y 2).

Por otro lado, tal y como se puede observar en la tabla 1, y dada la limitación de recursos, se ha priorizado, durante este curso académico, los objetivos 1 y 2 frente al objetivo 3, ya que los primeros son absolutamente necesarios para maximizar la probabilidad de éxito del tercero (¡Hemos empezado a abrir la escuela!).

No obstante, y antes de pasar a las acciones propias del proyecto EVAGD, sí que es interesante citar el «alma» de este tercer objetivo: el borrador del Acuerdo de Colaboración entre los centros educativos y las organizaciones/empresas/expertos/expertas, extraído de Matemáticas 2.0[4], semilla y «*prueba de concepto*» de la presente iniciativa:

4. http://www.boe.es/boe/dias/2009/04/20/pdfs/BOE-A-2009-6592.pdf (pendiente publicación. MEC).

ACUERDO MARCO DE COLABORACIÓN ENTRE EL ILUSTRE AYUNTAMIENTO DE ... Y EL IES ...

REUNIDOS

[...]

MANIFIESTAN

PRIMERO: Que las Instituciones por ellos representadas son conscientes de la necesidad de afianzar sus relaciones, tanto en el ámbito social como en el académico.

SEGUNDO: Que consideran que la colaboración institucional es un requisito básico y un paso lógico en el proceso de integración de los centros educativos con su entorno social; así como que sus acciones coordinadas tendrán una gran repercusión social en la comunidad y en la mejora de la calidad de la formación de la juventud del municipio, motor de la sociedad.

TERCERO: Que el Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias, señala:

En el artículo 2, que «la finalidad de dicha Etapa consiste en lograr que el alumnado adquiera los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; desarrollar y consolidar en los hábitos de lectura, de estudio y de trabajo; prepararlo para su incorporación a estudios posteriores, para su inserción laboral y para el aprendizaje a lo largo de la vida, y formarlo para el ejercicio de sus derechos y obligaciones cívicas».

En el artículo 18, sobre Autonomía de los centros, que:

«Los centros docentes dispondrán de la necesaria autonomía pedagógica y organizativa. Se favorecerá el trabajo en equipo del profesorado y se estimulará su actividad investigadora a partir de la práctica docente.

Los centros, en el ejercicio de su autonomía, podrán adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezca la administración educativa, sin que, en ningún caso, se impongan aportaciones a las familias ni exigencias para dichas administraciones.»

CUARTO: Que la ejecución de distintos proyectos y la experiencia docente acumulada por parte del claustro del I.E.S. ... ha puesto de manifiesto la necesidad de reconducir la práctica docente hacia el uso reflexivo de las TIC (Aula Virtual Moodle, Software Libre...), las técnicas de trabajo cooperativo, los enfoques metodológicos basados en problemas (PBL) y proyectos (PjBL), la integración de disciplinas y una más que necesaria socialización de los aprendizajes, proporcionando así experiencias de aprendizaje y de aplicación de conocimientos reales en colaboración con empresas u organizaciones del entorno. De esta forma se mejorará tanto la motivación como la significatividad de las actividades educativas realizadas por el alumnado, y, por tanto, se contribuirá de una forma eficaz y eficiente al logro de la finalidad de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.

Por lo que en virtud de todo ello suscriben el presente Acuerdo Marco que se regirá por las siguientes

CLÁUSULAS

PRIMERA: El presente Acuerdo Marco regulará la colaboración entre las partes arriba citadas, en lo que se refiere al desarrollo de actividades y experiencias de aprendizaje (en adelante proyectos) que surjan a su amparo.

SEGUNDA: Cualquiera de las dos partes podrá proponer la realización de proyectos, independientemente de su magnitud. Las condiciones de aceptación y el diseño de los mismos deberá ser consensuado por ambas partes.

TERCERA: El I.E.S. ..., una vez aceptada la propuesta de un proyecto, se reserva el derecho de selección de los grupos y niveles educativos más adecuados para su realización, así como el momento y plazos de su ejecución, ya que dichas actividades deberán ser incluidas en las programaciones de los distintos departamentos y, por tanto, estarán sujetas a criterios pedagógicos y organizativos internos al centro.

CUARTA: La propuesta de proyectos se realizará en el foro «Proyectos de trabajo» en la zona «Aula Abierta» «Abriendo la escuela», del servidor Moodle del centro ..., y se formalizará en un documento en el que se relacionen, al menos, los

siguientes aspectos: objetivos, contenidos, áreas o materias implicadas, profesorado, personal de contacto y asesoría del Ayuntamiento, grupo y nivel del alumnado, propuesta de desarrollo y criterios de evaluación y de control de calidad.

QUINTA: El personal de contacto y asesoría del Ayuntamiento participará de forma activa, junto al profesorado correspondiente, en las sesiones de clase que se estimen oportunas, siempre que sea posible, desempeñando los siguientes roles dependiendo de la fase de ejecución del proyecto:

- Rol de agente motivador, que presenta al alumnado la actividad a desarrollar y su importancia y relevancia social.
- Rol de asesor especializado, que proporciona al alumnado la orientación profesional y técnica, propia de su área de trabajo, necesaria para realizar las actividades del proyecto.
- Rol de agente evaluador, que valora, junto al profesorado de la materia, tanto el trabajo realizado como la presentación de los resultados. Además de señalar las distintas posibilidades de mejora.

SEXTA: En las acciones de difusión y publicidad que se realicen a través de cualquier medio de comunicación, relativas a los proyectos realizados por el presente Acuerdo, deberá indicarse de forma expresa la participación de ambas partes, debiendo aparecer los anagramas de los mismos, acompañado del texto «Realizado por alumnado del I.E.S. ...».

SÉPTIMA: El I.E.S. ..., en colaboración con el Ilustre Ayuntamiento de ..., expenderá certificados de participación activa a todo el alumnado que cumpla con los criterios mínimos de evaluación y de calidad del proyecto realizado, y certificados de mención honorífica al alumnado que desarrolle los mejores trabajos.

OCTAVA: El presente acuerdo no limita el derecho de las partes a la formalización de acuerdo semejante con otras Instituciones.

NOVENA: Para la aplicación y mejora del presente Acuerdo Marco se constituirá una Comisión de Seguimiento que estará formada por los siguientes miembros:

- El Ilustre Alcalde de ... o persona en quien delegue.

- El Director del I.E.S. ... o persona en quien delegue.

Dicha Comisión estará en permanente contacto por medio de los foros del espacio Moodle anteriormente reseñado, pero podrá reunirse físicamente a petición de cualquiera de las partes, y tendrá las siguientes funciones:

- Velar por el cumplimiento de todos los aspectos recogidos en este Acuerdo.
- Potenciar la participación de los miembros de ambas instituciones.
- Aportar propuestas de solución a las dificultades que surjan en la ejecución del mismo. […]

3.2. Proyecto EVAGD: Entorno Virtual de Aprendizaje de Gestión Distribuida

Figura 11: Proyecto EVAGD: www.evagdcanarias.org.

Proyecto EVAGD: Entorno Virtual de Aprendizaje de Gestión Distribuida (http://www.evagdcanarias.org)	
Instalación y configuración del Servidor Linux con Moodle	Noviembre, 2009
Modificación del código fuente de Moodle (php) para cumplir con la LOPD y mejorar aspectos de seguridad. Ejemplos: • El profesorado de un centro C, en principio, solo podrá matricular en sus cursos al alumnado de su propio centro. • Dos usuarios U1 y U2 solo podrán enviarse mensajes privados si y solo si comparten curso.	Diciembre, 2009
Creación y dinamización de la zona Moodle «Proyecto EVAGD. Sala de Profesorado»	Diciembre, 2009 -
Creación del script php de matriculación del alumnado de un centro C a partir de la base de datos de PINCEL (software de gestión de centros de la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias)	Diciembre, 2009
Difusión del proyecto a los centros de la zona	Diciembre, 2009
Creación del script php de bloqueo de cuentas «fantasma» procedentes de cursos Moodle importados de servidores previamente existentes en algunos centros	Enero, 2010
Inicio del proceso de alta de centros educativos. Para cada centro se ha nombrado a un coordinador o coordinadora del proyecto, quien pasa a tener permisos de administración de su categoría Moodle, ganando así en flexibilidad, autonomía y escalabilidad, ya que la creación de departamentos (subcategorías), cursos y asignación de profesorado a los mismos se realiza desde los propios centros. No así el proceso de matrícula, que se lleva a cabo desde la coordinación del proyecto	Enero, 2010 -
Inicio de la creación de videotutoriales de apoyo al proyecto	Enero, 2010 -
Lanzamiento de dos cursos de formación en «Moodle, Trabajo Cooperativo y Aprendizaje basado en Proyectos»	Marzo-mayo, 2010
Inicio de las reuniones de formación y coordinación de administradores/coordinadores del proyecto (celebradas en el CEP)	Marzo, 2010 -

Tabla 2. Proyecto EVAGD: Entorno Virtual de Aprendizaje de Gestión Distribuida.

4. Resultados

En general, los resultados han sido muy positivos, ya que se están generando procesos de trabajo muy interesantes en los centros y la acogida, por parte de la comunidad educativa, está siendo muy buena. No obstante, ha sido menor de lo que podría haber sido, como detallaremos posteriormente.

El proyecto Abriendo la Escuela ha desbordado las previsiones. Actualmente estamos recibiendo propuestas desde otros ámbitos de CEP, incluso desde otras islas... Lo cual nos recuerda la gran oportunidad que tenemos para desarrollar la iniciativa trabajando en red y aprovechando la naturaleza potencialmente viral de la propuesta. El número de vídeos generado ha ido incrementándose mes a mes: 13 vídeos en abril, 17 en mayo y con un mínimo confirmado de 10 para junio (con las dificultades propias de este mes). Además, hemos subestimado los efectos positivos derivados de la participación del alumnado en este tipo de iniciativas, tanto en los audiovisuales de buenas prácticas, como en los de apoyo educativo o de ejemplificación de tareas.

El proyecto EVAGD, al igual que el anterior, ha ido llegando a más y más centros. Actualmente (junio de 2010) ya se han incorporado 17 IES (de 18,94%), 25 CEIP (de 51,49%) y un CEO (de 3,33%). Por lo que el 61% de los centros de la zona pertenecen al proyecto, contando con 940 docentes, 390 cursos y 18.003 discentes, y subiendo. Aunque también hay que destacar (tal y como se puede deducir de la diferencia entre número de docentes y número de cursos) que hay un porcentaje elevado de profesorado (58% aproximadamente) que no usa aún la plataforma activamente con su alumnado, participando exclusivamente en la sala de profesorado del proyecto y/o en las zonas Moodle de coordinación docente creadas en sus respectivos centros.

Sin embargo, los siguientes factores han influido negativamente, frenando la implantación de los proyectos (revisar errores típicos, según Kotter y Waissbluth):

- Escasez de recursos humanos para las labores técnicas.
- Problemas de difusión en algunos centros, poniendo de relieve la necesidad de potenciar la figura del coordinador o coordinadora de formación atendiendo a su rol y características personales y profesionales, como catalizador crítico de propuestas y procesos.
- Coincidencia, en el tiempo, del lanzamiento y desarrollo de los proyectos con cursos de formación del funcionariado en prácticas, preparación de oposiciones de nueva convocatoria, redacción prescriptiva de documentos institucionales en los centros, formación CLIC Escuela 2.0 en el profesorado de 5.° de Primaria, …
- Oferta formativa específica insuficiente en Moodle.

No obstante ... ¡Esto no ha hecho más que empezar!

> El futuro no es lo que va a pasar, sino lo que vamos a hacer
>
> Jorge Luis Borges

Programa Escuela 2.0. Itinerario formativo, implantación en Castilla-La Mancha

Juan Miguel Sánchez Ramón

Resumen:

En Castilla-La Mancha se ha puesto en marcha un itinerario formativo obligatorio denominado «Programa Escuela 2.0» cuyo objetivo es el cambio en profundidad de la educación y la metodología de enseñar y aprender en los centros, modernizando las aulas con la incorporación de los medios digitales y formando al profesorado en las nuevas tecnologías.

Este programa que tendrá una duración de cuatro cursos académicos, ha comenzado en 2010 implementándose en las aulas de 5.º curso de Primaria, con una dotación informática adecuada y suficiente, así como un proceso formativo que incluye a los tutores y a los padres y madres de alumnos, realizada por los asesores de formación con la participación de la Federación de Padres y Madres.

Esta comunicación explica la experiencia, aportando datos de interés relativos al profesorado, participación, niveles, estrategias utilizadas, evaluaciones... También se detallan las fases formativas y de asesoramiento que se están dando (unas previstas y otras como consecuencia) a tutores, resto del claustro y familiares en colaboración con los centros de Primaria y con la FAMPA.

Palabras clave:

escuela 2.0, Itinerario formativo, aula digital, PDI, netbook.

1. Introducción

El gobierno español, dentro de las medidas del Plan Español para el Estímulo de la Economía y del Empleo, más conocido como Plan E, propone una acción basada en el capital humano y tecnológico denominada: Escuela 2.0.

Según el gobierno, esta medida permitirá adaptar al siglo XXI los procesos de enseñanza y aprendizaje, dotando a nuestros alumnos de conocimientos y herramientas claves para su desarrollo personal y profesional, fomentando además el capital humano y la cohesión social, y eliminando las barreras de la brecha digital. Se dotará a las aulas de pizarras digitales y conexión inalámbrica a Internet y cada alumno tendrá su propio ordenador personal, que usará como herramienta de trabajo en clase y en casa. Los profesores recibirán la formación adicional necesaria para adaptarse al ritmo que marcan las nuevas tecnologías. Asimismo, el proyecto supone el desarrollo de los sectores informáticos y editoriales, y una oportunidad de situarnos entre los países más avanzados en el uso de estas tecnologías.

Los beneficiarios serán los estudiantes de entre 5.º quinto de Primaria y 2.º de ESO, es decir, de entre 10 y 14 años, y los profesores de Primaria y Secundaria. En el curso escolar 2009/2010 se dotará de un portátil a 400.000 alumnos y 20.000 profesores, y se digitalizarán 14.400 aulas.

Esta iniciativa fue aprobada en Consejo de Ministros el 4 de septiembre de 2009 con un presupuesto de 200 millones de euros cofinanciados entre la Agencia Tributaria y las comunidades autónomas, para los alumnos de 5.º de Primaria y se irá extendiendo progresivamente a otros cursos. Se han firmado convenios bilaterales entre el Ministerio de Educación y distintas Consejerías de Educación de las comunidades que han

querido participar en esta iniciativa, entre las que se encuentra Castilla-La Mancha, donde centraremos esta experiencia.

Cada comunidad autónoma participante en esta iniciativa la ha desarrollado de una forma diferente; nosotros expondremos cómo se está desarrollando en la comunidad de Castilla-La Mancha y con todos los datos y detalles del proceso de implantación en la provincia de Albacete.

Se hará referencia a todos los aspectos y apartados de dicho proyecto haciendo hincapié en los procesos formativos y de asesoramiento a los colegios y su profesorado.

2. Objetivos

Los objetivos que pretendemos con la exposición de la experiencia del programa Escuela 2.0 son:

- Conocer los fundamentos básicos del programa Escuela 2.0 en Castilla-La Mancha.
- Exponer todo el proceso desarrollado por la Consejería de Educación para la implantación del proyecto.
- Describir cómo los centros de profesores se asientan como agentes de formación y asesoramiento.
- Explicar los aspectos positivos y mejorables de la experiencia.
- Contribuir al conocimiento de los beneficios de este tipo de iniciativas formativas.
- Describir el proceso de implicación a los alumnos y las familias en este proyecto.

3. Descripción del programa Escuela 2.0

El proyecto Escuela 2.0 es una iniciativa estatal de innovación educativa que en colaboración con las comunidades autónomas pretende poner en marcha las aulas digitales del siglo XXI. Para ello este proyecto parte de los siguientes ejes:

- Crear «aulas digitales» dotando de recursos TIC a los alumnos y centros y garantizando la conectividad a Internet y la interconectividad dentro del aula.
- Asegurar la formación del profesorado, técnica y metodológicamente, en la integración de estos recursos en el aula.
- Implicar a alumnos y a las familias en la adquisición, custodia y uso de estos recursos.

Castilla-La Mancha ha sido la primera comunidad autónoma en dotar a este alumnado con los elementos (*hardware*) requeridos en el proyecto Escuela 2.0, dotación que en los próximos años se hará extensiva a 6.° de Primaria y 1.° y 2.° de Secundaria.

Escuela 2.0 trata de impulsar las nuevas tecnologías como un nuevo lenguaje para aprender y para enseñar, que completa a los medios tradicionales como el cuaderno, la pizarra o la tiza. La aplicación de las TIC a la educación potencia el aprendizaje visual de los alumnos y aumenta su participación, motivación y creatividad. Al tiempo, los profesores crean clases más atractivas y documentadas que le reportarán mejores resultados

Este proyecto se fundamenta en la filosofía de Web 2.0, basada en comunidades de usuarios y una gama especial de servicios, como las redes sociales, que fomentan la colaboración y el intercambio ágil y eficaz

de información entre los usuarios de una comunidad o red social. En nuestro caso, aplicable a todos los miembros de la comunidad educativa.

La puesta en marcha de este proyecto Escuela 2.0 implica la implantación en varias fases del aula digital, desde la dotación e instalación de elementos físicos (*hardware*) hasta la formación del profesorado y las familias del alumnado.

3.1. Aulas digitales

Cada aula de 5.º de Primaria de los colegios públicos de la región contará con (los colegios concertados llevan otra dotación):

- Una pizarra digital interactiva (PDI).
- Un videoproyector para su uso con la anterior pizarra.
- Un ordenador netbook por alumno.
- Un mueble o maletín de custodia (en función del número de alumnos) para albergar los netbook del alumnado.
- Un ordenador portátil para el profesorado.
- Conexión a Internet wi-fi.

3.1.1. La pizarra digital interactiva

En cada aula de 5.° de Educación Primaria se instala una PDI. Para los centros completos esta PDI tiene un sistema de posicionamiento táctil (Smart Board) siendo instalada en la pared del aula junto a unos altavoces de pared; en los centros incompletos, la PDI tiene un sistema de posicionamiento electromagnético tipo escuadra (*E-Beam*). En cualquier caso, esta PDI lleva asociado un *software* de funcionamiento que se instala en el ordenador del tutor de quinto y se deja en el centro para que todo el profesorado que imparte docencia en este aula pueda instalárselo en sus equipos.

3.1.2. El videoproyector

Como elemento necesario para utilizar la PDI contamos con la dotación de videoproyectores, cuya dotación fue realizada por la Consejería de Educación y Ciencia en cursos anteriores (con programas como Conectividad integral y convenios con Red.es). Por ello el centro dispondrá el numero de estos dispositivos necesarios para la configuración de la/s PDI/s nueva/s que lleguen al colegio.

3.1.3. El ordenador netbook

Cada colegio recibe un número de ordenadores netbook igual al de alumnos de quinto curso que estudian en el centro. Estos equipos están cubiertos con garantía durante los cuatro años que dura el proyecto, así como una asistencia técnica.

Estos netbook son Hewlett-Packard modelo 5101 (10 pulgadas), con maletín de trasporte y dos cargadores.

Los ordenadores netbook llevan instalado el *software* necesario para poder utilizarse en el centro sin necesidad de tener que realizar instalaciones adicionales. Cuentan con dos sistemas operativos (Windows XP Home y

Molinux, versión de Linux en Castilla-La Mancha), paquete ofimático (OpenOffice), *software* antivirus (Panda Antivirus 10) y una herramienta de control de aula y filtrado de Internet (Smart Sync) que permite el control de los equipos de los alumnos de forma remota dentro del aula, así como el control de acceso a Internet de los mismos, y sistema de restauración a través de imagen, entre otras características.

También incluye una guía impresa sobre instrucciones de configuración.

3.1.4. El mueble o maletín de custodia

En las aulas de los centros completos se instala un armario que permitirá guardar los ordenadores netbook. Este armario va conectado a la red eléctrica del centro, de tal forma que permita cargar los netbook cuando estén guardados en el mismo.

En las aulas de los centros incompletos (colegios rurales agrupados casi siempre) se dotará un maletín de transporte tipo *troley* con capacidad para guardar hasta 12 ordenadores netbook y la PDI móvil E-Beam.

3.1.5. El ordenador portátil para el profesorado

Este dispositivo ya fue suministrado en el curso pasado (un Toshiba Pentium core2duo t5750 para cada docente de Castilla-La Mancha). En él se instalará el *software* de control de aula para controlar los ordenadores netbook de los alumnos (Smart Sync) y el *software* correspondiente a la pizarra digital interactiva (Notebook 10 de Smart Board).

Tanto el *software* de control de aula como el de la PDI podrán ser instalados en todos los portátiles del profesorado que imparte clase en el aula de quinto curso de Educación Primaria.

3.1.6. La conexión a Internet wi-fi

Todas las aulas de quinto curso de Educación Primaria cuentan con conexión a Internet. Esta conexión se ha dotado en las diferentes fases del plan de conectividad integral y durante este curso se ampliará la cobertura de aquellos centros que lo necesiten, de tal forma que el centro cuente con la suficiente cobertura inalámbrica wi-fi para todos los ordenadores portátiles con los que cuente.

Junto a los elementos materiales, el programa contempla la instalación en las aulas de la PDI en la pared, el proyector en el techo, la caja de conexiones para el ordenador del profesor.

Por ello, el proyecto Escuela 2.0 cuenta con el portátil del profesor, el videoproyector y la conexión wi-fi (elementos entregados en dotaciones anteriores a este proyecto) junto a la nueva dotación de pizarra digital interactiva, netbooks y armarios cargadores.

Los centros concertados reciben la dotación de netbooks para cada alumno siempre que se comprometan a instalar el resto de los elementos antes descritos.

El programa Escuela 2.0 tiene una duración inicial de cuatro cursos, con la siguiente temporalización:

- 2009-2010: Se dota 5.° de Primaria.
- 2010-2011: Los alumnos de 5.° pasan a 6.° con sus portátiles y se vuelve a dotar a 5.°.
- 2011-2012: Los ordenadores de 5.° y 6.° quedan en los colegios. Se dota a 1.° de ESO.
- 2012-2013: Los alumnos de 1.° pasan a 2.° con sus portátiles y se vuele a dotar a 1.° de ESO.

3.2. Itinerario formativo del profesorado

Basándose en el decreto de formación de Castilla-La Mancha[1], donde se establecen los itinerarios formativos, la Consejería de Educación publica una resolución[2] estableciendo un itinerario formativo obligatorio que garantice la preparación del profesorado implicado en el desarrollo del programa Escuela 2.0 en el curso académico 2009-2010.

Este itinerario formativo contiene la siguiente estructura de formación:

a) Un curso presencial de 36 horas, que consta de 29 horas en modalidad presencial y 7 horas en modalidad no presencial. Este curso tiene carácter obligatorio y se realiza en los centros de profesores (o CRAER) durante el primer trimestre de 2010.

La metodología se desarrollará en dos fases, una teórica y otra práctica, donde se desarrollarán propuestas didácticas para su aplicación en el aula en las distintas áreas, poniéndose en común las dificultades surgidas, reflexionando sobre las posibilidades didácticas reales y se analiza su posible dificultad de aplicación en el aula.

En la primera fase (teórica), los contenidos mínimos obligatorios son:

- El programa Escuela 2.0. El aula digital: conceptos, estado actual y proyección de futuro.

1. Decreto 78/2005 de 5 de julio de 2005, por el que se regula la formación permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (*DOCM* 8 de julio de 2005).

2. Resolución de 30 de diciembre de 2009, de la Viceconsejería de Educación, por la que se establece el itinerario formativo para el desarrollo del programa Escuela 2.0 en las aulas de los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha (*DOCM* 8 de enero de 2010).

- La pizarra digital interactiva: elementos, conexiones, configuración, calibrado, funcionalidad del *software* y de la pizarra digital.
- El miniordenador portátil o netbook: funcionamiento, utilización como herramienta de control de aula y de control parental, descripción del paquete ofimático instalado, características del dispositivo, su organización y mantenimiento.
- Orientaciones de uso.
- Modelos didácticos y organizativos. Metodología.
- Recursos y contenidos: uso y búsqueda, la Web 2.0, Internet, repositorio de recursos.

A estas fases (teórica y práctica) se le une una parte no presencial, consistente en el diseño de una sesión de clase en la que se utilicen los recursos del aula digital. Estos trabajos son compartidos para todos los usuarios que lo deseen en la *web* (ver portal *web* del CEP de Albacete, en ámbito de las tecnologías educativas).

Este curso es estructurado en los CEP de Albacete en cuatro bloques principales:

- Características técnicas. PDI y control de aula.
- Conocimiento del medio natural, social y cultural. Metodología y recursos.
- Matemáticas: metodología y recursos.
- Lengua Castellana y literatura: metodología y recursos.

Todos los bloques son impartidos por los asesores de formación de tecnologías educativas, junto a los asesores de los ámbitos respectivos. En algún CEP se han utilizado, como ponentes, maestros de 5.º de Primaria en activo que ya utilizan estas herramientas TIC (o similares), hasta un máximo de un total de seis horas por curso.

b) Actividades de carácter voluntario: seminarios permanentes de actualización en los centros de profesores y cursos de formación a distancia, organizados por la Consejería de Educación y Ciencia, que amplíen conocimientos y profundicen en la utilización de las tecnologías digitales en el contexto didáctico y en el aula.

Los seminarios permanentes darán comienzo coincidiendo con el inicio del curso próximo 2010/2011, siendo el número de actividades previstas muy elevado (manifestada por los colegios en el proceso de detección de necesidades). Es el programa estrella (al igual que este curso) e implica a todos los asesores de formación del centro de profesores para el próximo 2010-2011.

Los cursos de formación a distancia se ofrecen y realizan mediante el sitio *web* denominado «Aula Abierta», localizado en el portal educa.jccm.es de la Consejería de Educación. En esta *web* se encuentra todo tipo de material relacionado con este tema, desde propuestas didácticas hasta cursos y materiales formativos de otros compañeros.

A nivel temporal, entre el curso presencial y las actividades de carácter voluntario, los centros de profesores por iniciativa propia prestan asistencia directa a los maestros que no se encuentran seguros, capaces, o consideran que necesitan apoyo directo en la puesta en práctica con los alumnos y alumnas de los conocimientos adquiridos en el curso obligatorio de formación.

También los CEP (o CRAER) apoyan y asisten en el proceso de ajuste de los miniportátiles con el ordenador del profesor y la red wi-fi del colegio, además de resolver todas las dudas y preguntas que surgen sobre cualquier aspecto técnico o no relacionado con este proyecto.

Este proceso lo realizan fundamentalmente los asesores y asesoras del ámbito de las tecnologías educativas, así como otros asesores de formación del centro de profesores formados, dentro de los propios equipos pedagógicos al efecto, para servir de refuerzo (dada la gran envergadura de este proyecto).

3.3. Participación y formación de familias

Para dar a conocer este proyecto entre las familias se desarrollan varias acciones, como son:

- Presentación del proyecto a los padres agrupados por zonas e impartido por la consejera o delegado provincial en su aspecto más político y por el asesor/a de TIC de las Delegaciones Provinciales. Esta presentación tiene una duración estimada de 90 minutos.

- Información a través de las tutorías. La información a los padres/madres del alumnado de 5.º llega mediante reuniones con el tutor/a, donde se inciden tanto en la información del programa como en orientaciones a la familia sobre el uso correcto del netbook por parte del alumnado y del compromiso de préstamo que tienen que firmar. Esta información tiene una duración variable (en la gran mayoría unos 45-60 minutos).

- Dinamización en el programa Escuela 2.0. Los centros de profesores dentro de su zona, en modalidad: jornadas, desarrolla durante el tercer trimestre del curso.

Para conseguir una amplia participación en estas jornadas, en Albacete, los directores de los CEP, junto al asesor provincial de formación se reúnen con miembros de la Federación de Asociaciones de Padres y Madres para diseñar de forma conjunta la estrategia a seguir. Quedando dichas jornadas de la siguiente manera:

Se realiza el diseño de la actividad, y se envían a todas las familias del alumnado de 5.º vía circular entregada por cada colegio, se envía por la Federación de AMPA comunicación de estas jornadas a todas las AMPA de la zona. En esta comunicación se informa claramente de la necesidad de inscribirse para prever el número de ediciones de las jornadas formativas.

El diseño de la jornada de dinamización utilizado fue el siguiente:

- Fecha prevista: a determinar, del mes de mayo.
- Lugar y localidad: en los CEP o en los colegios de las localidades donde exista un número mínimo de inscripciones recibidas.
- Horario: variable según la población, pero por regla general por las tardes a partir de las 18.00 horas, excepto el CEP de Albacete que oferta la posibilidad de realizarse por las mañanas.
- Objetivos: conocer el programa Escuela 2.0, informar sobre el uso correcto de la herramienta del alumnado (netbook), introducir las herramientas 2.0 en el entorno educativo.
- Contenidos: el programa 2.0, el aula digital como nueva metodología de enseñanza aprendizaje, fundamentos educativos del programa, composición de las dotaciones, herramientas del aula digital,

conectividad de los centros docentes; el netbook como herramienta de trabajo en el aprendizaje, posibilidades, acceso a la información, búsqueda de recursos; orientaciones de uso, condiciones de cesión y consejos a las familias para su uso en casa.

- Los ponentes son asesores del centro de profesores.

3.3.1. Compromiso de participación en el programa Escuela 2.0

Los netbook pueden llevarse a casa, en régimen de préstamo, para trabajar con ellos. Para poder disfrutar de ese préstamo los representantes legales del alumno/a (padres o tutores) deben firmar un documento donde se recogen unas normas de uso correcto del mismo con los siguientes compromisos:

- Custodiar debidamente, así como mantener en condiciones óptimas de uso, el ordenador netbook proporcionado en el programa Escuela 2.0.

- Concienciar a su hijo o hija en el cuidado de estos dispositivos y en la necesidad de su correcta conservación, manteniéndolos en lugares limpios y apartados de otros elementos que puedan deteriorarlos cuando no se están usando.

- Devolver el equipo al centro educativo cuando este escolar deje de pertenecer al mismo, ya sea por promoción a la siguiente etapa educativa o por traslado a otro centro.

- Participar en las actividades que el centro lleve a cabo a fin de mejorar la competencia digital del alumno o alumna o de la familia en general.

- Acudir al centro con la batería totalmente cargada.
- Trasladar el dispositivo dentro de su funda de transporte.
- Limpiar cuidadosamente el dispositivo y más concretamente la pantalla.
- Comunicar al tutor o tutora del colegio cuantas incidencias puedan aparecer con el uso de los ordenadores para que sea el centro educativo quien tramite la asistencia del servicio técnico. En períodos vacacionales esta asistencia podrá solicitarse directamente por las familias mediante los medios establecidos a tal fin y que aparecen en la guía rápida de uso que viene con el ordenador.
- Fomentar el respeto a todos los miembros de la comunidad educativa a través de un buen uso de Internet y de las redes sociales, haciendo ver a sus hijos e hijas que el llevar a cabo acciones contrarias a la convivencia tienen iguales consecuencias que si se realizaran en la vida real.

4. Resultados y conclusiones

4.1. Aulas digitales

La dotación ha sido suministrada a los colegios entre los meses de febrero, marzo y abril, así como la instalación de todos los componentes.

La empresa dedicada a la instalación de la PDI en la pared tiene instrucciones de la Consejería de colocar ésta en el lugar más idóneo para una pizarra, desplazando a la pizarra tradicional e incluso sustituyendo una por

otra (en los casos en los que ambas no tienen espacio físico para ser instalada).

Esta medida no ha sido muy bien aceptada por los maestros, y ha traído alguna distorsión y polémica en los colegios afectados.

4.2. Itinerario formativo del profesorado

Los centros de profesores y CRAER de la provincia de Albacete organizaron un total de trece cursos para dar cabida a todos los tutores de 5.º que tenían que realizar de forma obligatoria este curso.

El horario de cada curso intensivo fue de mañana y tarde y en cuatro días alternos (para no afectar siempre a las mismas áreas en su colegio de referencia).

Ante las consultas de negativa de realizar dicho curso por algún tutor, el Servicio General de Inspección envió una circular a sus servicios provinciales con instrucciones recordando que la asistencia a estos cursos es obligatoria para todos los convocados (tutores de 5.º), pudiendo eximirse de esa obligación a los que lo soliciten, siempre que lo justifiquen suficientemente (presentación del justificante de jubilación) y haya algún otro maestro o maestra que lo sustituya en el itinerario formativo y en el resto de las tareas establecidas en el programa (uso del ordenador por parte de los alumnos, hacer partícipes a los padres de la utilidad de los medios informáticos, gestionar la custodia del netbook…).

CEP/CRAER	NÚMERO DE EDICIONES	FECHAS	ASISTENTES	TUTORES 5.°	OTROS MAESTROS	AUSENTES
Albacete	1	8, 10, 23, 25 febrero	21	21	-	-
	2	9, 11, 22, 24 febrero	21	21	-	-
	3	1, 3, 9, 11 marzo	22	22	-	-
	4	2, 4, 8, 10 marzo	20	19	1	-
	5	15, 17, 23, 25 marzo	22	18	4	1
	6	16, 18, 22, 24 marzo	22	21	2	-
Alcaraz	1	2,3, 8, 11 febrero	14	14	-	-
Almansa	1	22, 24 feb. 2, 4 marzo	21	18	3	-
Casas Ibáñez	1	9, 11, 15, 17 marzo	20	20	-	-
Elche de la Sierra	1	9, 11, 15, 17 marzo	14	13	1	1
Hellín	1	1, 3, 9, 11 marzo	14	14	-	-
	2	15, 17, 23, 25 marzo	15	15	-	-
Villarrobledo	1	1, 3, 9, 11 marzo	23	22	1	-
Total	13		249	235	12	2

Tabla 1. Ediciones de curso Escuela 2.0 con detalle de fechas y participantes.

Previo al comienzo de los contenidos propiamente del curso, el director del CEP (sobre todo en el CEP de Albacete, que desarrolla seis ediciones) presenta el proyecto a los tutores de 5.°, explica todos los aspectos organizativos y realiza una evaluación comunicativa inicial con los asistentes. En ella se plasman las dudas y malestares expresados por los tutores entre las que destacamos:

- Malestar por la obligatoriedad de la participación en este programa y todo lo que incluía sin previo aviso (algunos completan esta queja diciendo: «no hubiéramos elegido 5.º curso de saber lo que se venía encima»).

- Desacuerdo por la precipitación en la implantación de un proyecto tan complejo a mediados de curso.

- Queja sobre el inadecuado momento de implantar este proyecto que tiene un elevado coste en la época de crisis económica actual.

Ante estos aspectos y otros similares el director del CEP (Albacete), explica todo aquello que puede y «quita hierro», aludiendo a la dificultad de cualquier innovación en Educación, y valorando positivamente la oportunidad que se plantea a los tutores de 5.º de ser pioneros en la introducción real de las TIC en el aula.

Estos cursos, tras su finalización, fueron evaluados por los participantes, arrojando los siguientes resultados:

Nota: Cada item se valoraba con la escala 0 = nada, 1 = algo, 2 = bastante, 3 = mucho, siendo los resultados que vemos a continuación el porcentaje de la suma de los valores positivos, es decir, de bastante y mucho).

ÍTEM	Albacete	Alcaraz	Almansa	Casas Ibáñez	Elche Sierra	Hellín	Villarrobledo	Provincia
1. Los objetivos de la actividad han sido relevantes	70,00	80,00	95,00	94,50	100,00	100,00	70,00	79,57
2. Los objetivos propuestos se han alcanzado de forma suficiente	46,00	70,00	58,00	77,80	100,00	84,69	70,00	60,32
3. Los contenidos seleccionados han sido los adecuados para el desarrollo de los objetivos	75,00	90,00	74,00	77,80	100,00	100,00	80,00	80,55
4. Los contenidos se han desarrollado de forma suficiente	69,00	50,00	53,00	77,80	100,00	96,23	65,00	71,47
5. La metodología utilizada ha facilitado el logro de los objetivos y contenidos	65,00	80,00	79,00	66,70	100,00	92,15	60,00	71,64
6. La metodología ha favorecido la participación y el intercambio	62,00	90,00	95,00	55,50	100,00	96,30	60,00	71,57
7. Los recursos materiales utilizados han sido suficientes	82,00	80,00	74,00	72,30	100,00	100,00	75,00	82,70
8. Han quedado satisfechas mis expectativas	53,00	70,00	58,00	56,60	100,00	88,46	70,00	62,66
9. Nivel de satisfacción entre los resultados obtenidos y el esfuerzo (personal) invertido	53,00	70,00	58,00	72,30	100,00	88,46	70,00	63,93
10. La organización del curso ha sido adecuada	57,00	80,00	74,00	94,40	92,00	88,38	65,00	68,87
Valoración media	63,20	76,00	71,80	74,57	99,20	93,47	68,50	71,33

Tabla 2. Valoración de la evolución final de los cursos Escuela 2.0 expresados en porcentaje.

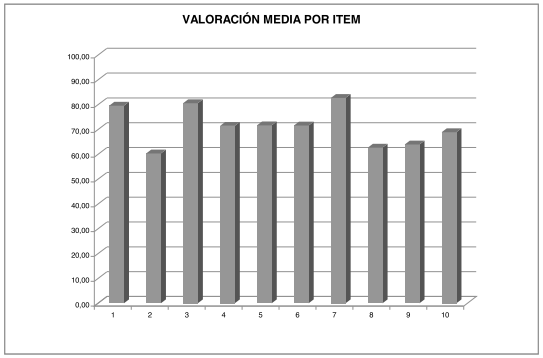


Figura 1. Valoración de los ítems de la evaluación final de los cursos.

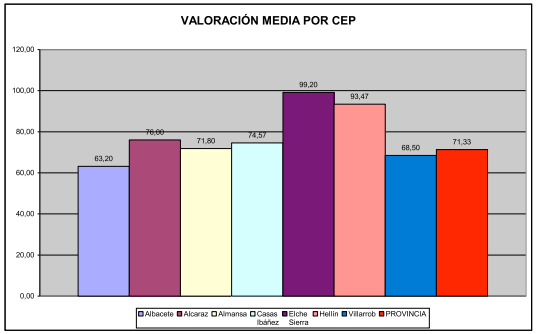


Figura 2. Valoración media por centros de profesores (y CRAER).

La valoración media del cuestionario de evaluación alcanza una puntuación media del 71,33 por ciento que indica un grado notable de satisfacción hacia los cursos recibidos.

Los ítems mejor valorados son el número 7 (los recursos materiales utilizados han sido suficientes) que obtiene un 82,70 por ciento y el número 3 (Los contenidos seleccionados han sido adecuados) que alcanza un 80,55 por ciento.

Por otra parte, los ítems peor valorados son el número 2 (los objetivos propuestos se han alcanzado de forma suficiente) que obtiene un 60,32 por ciento y el número 8 (satisfacción de las expectativas) que alcanza un 62,66 por ciento.

El análisis de resultados por CEP sitúa por debajo de la media provincial al CEP de Albacete que obtiene una puntuación media del 63,20 por ciento. Este dato se explica porque la demarcación del CEP de Albacete cuenta con un profesorado más estabilizado profesionalmente que, probablemente, ha tenido menos acceso a los recursos tecnológicos (la media de edad de los tutores de 5.° en la demarcación es de 56 años, siendo superada en la capital).

En el eje opuesto se sitúa el CRAER de Elche de la Sierra, que obtiene una puntuación próxima al 100 por ciento de satisfacción (99,20 por ciento).

Además se plantearon tres cuestiones de respuesta abierta:

- ¿Sobre qué temas te gustaría continuar tu formación? Las respuestas fueron múltiples y variadas, pero predominaban las relacionadas con manejo de la PDI.

- ¿Qué aspectos positivos destacarías del curso? Las respuestas se pueden clasificar en dos principales bloques; primero, los que alaban las orientaciones dadas en el curso y, segundo, los que reconocen que han recibido muchos recursos.

- ¿Qué aspectos negativos destacarías del curso? Aquí las respuestas se agrupan en un sentir general: que ha sido un curso muy intenso y con mucho contenido en poco tiempo.

Partiendo de la base de que es muy difícil introducir innovaciones, a nivel técnico, desde los centros de profesores vemos el éxito inminente del uso de la pizarra digital interactiva en el aula, pero vemos más complicado el uso generalizado de los miniportátiles. Sobre todo porque el control del maestro sobre la clase y del envío/devolución de archivos y documentos se realiza vía wi-fi, instalación que en muchos colegios actúa como cuello de botella dando verdaderos problemas, que esperemos que poco a poco se solventen. De hecho, en algunos cursos se utilizó una conexión por cable para conectar los ordenadores de los alumnos (tutores 5.º) al del profesor, cuando la red wi-fi caía o la velocidad disminuía considerablemente.

Los maestros que asistieron a los cursos no esperaban la puesta en marcha de este proyecto y la mayoría tenían un nivel bajo de informática lo que les producía un hándicap muy grande. Pero es destacable el elevado interés por aprender y actualizarse.

4.3. Participación y formación de familias

El número mínimo de inscripciones para llevar a cabo una edición de las jornadas de dinamización ha sido muy variable como vemos en la tabla adjunta (tabla 3).

La manera de inscripción también fue muy variada, y va desde la inscripción en el portal *web* del CEP, como realizó Albacete, hasta la comunicación verbal de los padres al tutor en la zona de Alcaraz.

Es importante destacar que no era requisito necesario saber manejarse con Internet para realizar la inscripción, ya que si los padres comunicaban en el propio colegio o en su AMPA, estos realizaban la inscripción en la *web*.

Jornadas de formación para familias. Programa Escuela 2.0									
Localidad	**Fecha**	**Alb.**	**Alc.**	**Alm.**	**C.ib**	**E.s.**	**Hel**	**Vil**	
Albacete	9-may	138							
	12-may								
	19-may								
Tarazona	12-may	38							
La Roda	19-may	33							
Barrax	05-may	16							
Alcaraz	14-abr		14						
Bogarra	12-abr								
Bovedilla	12-abr		4						
Viveros	12-abr		3						
Reolid	14-abr		3						
Bienservida	19-abr		4						
Almansa	13-may			55					
Caudete	18-may			15					
Bonete	27-may			11					
Casas Ibáñez	11-may				24				
Villamalea	04-may				9				
Madrigueras	06-may				15				
Cenizate	18-may				9				
Alcalá del Júcar	13-may				8				
Elche de la Sierra	26-abr					20			
Riopar	05-may					20			
Socovos	10-may					6			
Yeste	11-may					12			
Nervio	12-may					10			
Hellín	12-may						50		
Lietor	12-abr						8		
Ontur	15-abr						38		
Tobarra	19-abr						44		
Munera	26-abr							32	
Ossa de Montiel	26-abr							25	
El Bonillo	03-may							30	
Villarrobledo	04-may							30	
	5-may								
	10-may								
Total 31 localidades		225	28	81	65	68	140	117	724

Tabla 3. Jornadas formativas para familias con detalle de participación.

En la jornada formativa se hizo bastante hincapié en los riesgos del uso del miniportátil, sobre todo a su uso con Internet. Para ello, se explicó a los familiares como actividad el control parental del ordenador de su hijo/a, utilizando el **software** antivirus que viene instalado en el paquete de **software** predeterminado (Panda Security).

Las jornadas fueron apoyadas por medios audiovisuales, como un Power Point con vínculos a varios vídeos de interés.

Casi todas las preguntas o inquietudes expresadas por las familias se centraban en el uso de Internet y en dónde poner los límites a sus hijos.

Esta experiencia de educación no formal no se había puesto nunca en práctica y es un gran recurso para interrelacionar la vida de los centros a la comunidad educativa.

Web 2.0 en la implantación de Ciencias para el mundo contemporáneo

M.ª Elvira González Aguado

Resumen:

Se ha creado un espacio para compartir opiniones, recursos, orientaciones didácticas, sugerencias metodológicas y diversas actividades para la asignatura de Ciencias para el Mundo Contemporáneo. Este espacio cuenta además con una biblioteca de recursos, un blog y foros.

Palabras clave:

ciencias del mundo contemporáneo, web 2.0.

1. Introducción

La materia de Ciencias para el mundo contemporáneo se incorpora a los currículos oficiales y entra en vigor en el curso 2008/2009 como una respuesta desde el mundo educativo a los problemas por los que pasa la educación científica, entre los que cabe destacar la repulsa hacia las disciplinas científicas de un porcentaje cada vez mayor de estudiantes. La Comisión Europea en su informe Rocard (junio 2007) alertaba sobre esta situación, indicando que una serie de estudios realizados en los últimos años venían señalando un descenso alarmante en el interés de los jóvenes por los estudios de ciencias y matemáticas.

Si no se toman algunas medidas, esta tendencia puede incidir negativamente en la base de los futuros científicos europeos (y, por lo tanto, en la capacidad de innovación y en la calidad de la investigación europeas), así como en las destrezas necesarias para que los jóvenes desarrollen un pensamiento crítico y un razonamiento

científico que les serán fundamentales en una sociedad cada vez más dependiente del uso del conocimiento. Por ello el informe Rocard señalaba como recomendación que los encargados de tomar decisiones debían exigir la mejora de la enseñanza de la ciencia a los organismos responsables.

En este contexto, los diseñadores europeos de políticas no han permanecido indiferentes y han suscrito numerosas declaraciones relativas a la importancia crucial de la educación científica.

En la cumbre de Lisboa del 2000, los jefes de Estado y de Gobierno de la Unión Europea reconocieron que la prosperidad de Europa en el futuro depende de crear un entorno en el que el uso del conocimiento devenga la piedra angular del desarrollo socioeconómico. Una serie de cumbres europeas, desde Lisboa a Barcelona (en marzo de 2002) terminó con el establecimiento de un objetivo estratégico europeo: aumentar la media europea del PIB dedicado a la investigación hasta el 3 por ciento en el año 2010.

En un informe presentado al Consejo Europeo sobre los futuros objetivos concretos de los sistemas de educación y de formación (2001), el Consejo de Educación subrayaba la necesidad de «incrementar los niveles generales de la cultura científica en la sociedad».

La ciencia era declarada, por tanto, una necesidad para todos los ciudadanos y ciudadanas para poder entender las cuestiones que se les plantean y tomar decisiones fundadas.

Las razones por las que los jóvenes no desarrollan el interés por la ciencia son complejas; sin embargo, parece evidente que existe una conexión entre las actitudes hacia la ciencia y la forma en que se enseña la ciencia.

El estudio del Eurobarómetro 2005 sobre «Europeos, ciencia y tecnología» informa que solo el 15 por ciento

de los europeos están satisfechos con la calidad de las clases de ciencia en la escuela. En la encuesta de 2001, la muestra de la población preguntada sobre las causas del interés decreciente por los estudios y carreras científicos señaló en primer lugar el hecho de que «las clases de ciencias en la escuela no son suficientemente atractivas» (59,5 por ciento). En la misma encuesta, el 60,3 por ciento de los europeos afirma que «las autoridades deberían intentar solucionar esta situación».

La implantación en el currículum de bachillerato de la materia de Ciencias para el Mundo Contemporáneo, materia obligatoria para todo el alumnado, trata de paliar en parte esta situación. Pretende poner al alcance del alumnado de Secundaria post-obligatoria unas mínimas bases de cultura científica para que puedan actuar como ciudadanos autónomos, críticos y responsables. La orden que establece el currículum para esta nueva materia (BOPV, 2009) plantea en sus argumentos introductorios el desarrollo de capacidades acordes con una educación científica para la acción social, que se encuadra en la idea de **alfabetización científica.**

La alfabetización científica se convierte en un aspecto más de la cultura ciudadana. Hoy en día la ciencia y la tecnología son tan importantes para el estado del bienestar que la producción de conocimiento se ha convertido en una actividad social. Las ciencias y las tecnologías están hoy en el corazón de los debates sobre el porvenir de nuestras sociedades. Los conocimientos producidos modifican nuestra concepción del mundo y del ser humano. Hay contenidos científicos de tal relevancia social y complejidad que están presentes permanentemente en los medios de comunicación, en cuanto formadores de la opinión pública: el cambio climático, el uso racional de la energía, el desarrollo sostenible, el control de los residuos, las tecnologías de la información y la comunicación, la ingeniería genética, los alimentos transgénicos, etc., son ejemplos claros de toda una serie de aspectos sobre los que la ciudadanía opina, y en muchos casos sin base científica alguna.

Las aplicaciones y consecuencias de estos conocimientos revolucionan nuestro entorno y condicionan su futuro. Por tanto, la complejidad creciente de las sociedades contemporáneas exige de sus miembros una comprensión de los retos a los que se enfrenta. Y es precisamente la participación ciudadana en la toma de decisiones un hecho positivo, una garantía de aplicación del principio de precaución social frente a las implicaciones del desarrollo tecno-científico que puedan comportar riesgos para las personas o el medio ambiente. Por tanto, la socialización y contextualización del conocimiento provoca a su vez cambios en la constitución de la ciencia y en las prácticas investigadoras.

La idea que persigue esta materia de lograr **la alfabetización científica** es clave con vistas a la **contextualización** que el profesorado debe hacer **en el aula**. No se trata tanto de una disminución de los componentes del cuerpo de conocimientos que componen las ciencias para que la generalidad de los estudiantes pueda acercarse a ellas, como de una reorientación de la enseñanza absolutamente necesaria, que implica un cambio radical en los planteamientos, tanto metodológicos como temáticos y epistemológicos, respecto a las asignaturas de ciencias tradicionales.

La aproximación a esta materia ha de ser funcional y deben abordarse cuestiones y problemas científicos de interés social, considerando las implicaciones y perspectivas abiertas, valorando la importancia de adoptar decisiones colectivas fundamentadas y con sentido ético. No se puede limitar a suministrar respuestas, sino que debe ayudar a buscar y seleccionar información, a buscar la existencia o no de evidencia científica, etc. En definitiva, debe ofrecer a los estudiantes la posibilidad de aprender a aprender, lo que les será de gran utilidad para su futuro en una sociedad sometida a grandes cambios, fruto de las revoluciones científico-tecnológicas y de la transformación de los modos de vida. Además, esta materia debe ayudar al alumnado a la comprensión de la complejidad de los problemas actuales y las formas metodológicas que utiliza la ciencia

para abordarlos, el significado de las teorías y modelos como explicaciones humanas a los fenómenos de la naturaleza, la provisionalidad del conocimiento científico y sus límites.

Asimismo, ha de incidir en la conciencia de que la ciencia y la tecnología son actividades humanas incluidas en contextos sociales, económicos y éticos que les transmiten su valor cultural. Por otra parte, el enfoque debe huir de una ciencia academicista y formalista, apostando por una ciencia no exenta de rigor, pero que tenga en cuenta los contextos sociales y el modo en que los problemas afectan a las personas de forma global y local.

Además esta materia debe de servir para superar el desafecto hacia la ciencia que sienten algunos de los estudiantes —se trata de una materia para todo el alumnado (con alumnos y alumnas que no han cursado asignaturas de Ciencias en 4.° de ESO)— y el bloqueo consecuente que a veces les genera. Por eso es absolutamente necesario abordar la ciencia en contexto, acercar la ciencia de las aulas a los asuntos científicos de reflexión, el razonamiento y el análisis crítico.

La ciencia debe presentarse como un conocimiento riguroso, pero necesariamente provisional, que tiene sus límites y que, como cualquier actividad humana, está condicionada por contextos sociales, económicos y éticos; como tentativa para responder a interrogantes que el ser humano se plantea sobre la naturaleza y para ayudar a resolver los problemas que afectan a las personas de forma global y local, evitando la imagen academicista y formalista.

El alumnado ha de ser capaz de identificar preguntas que puedan responderse a través de la investigación científica y distinguir explicaciones científicas de aquellas que no lo son, reconociendo la propia naturaleza de la ciencia. Para promover el diálogo, el debate y la argumentación razonada sobre estas cuestiones referidas

a la relación entre ciencia, tecnología, sociedad y medio ambiente deben emplearse informaciones tanto obtenidas de la observación directa como de diversas fuentes bien documentadas utilizando las destrezas necesarias para obtener, seleccionar, comprender, analizar y almacenar la información. Se debe contribuir a fomentar la capacidad para el trabajo autónomo del alumnado y a la formación de un criterio propio bien fundamentado con la lectura y el comentario crítico de documentos y artículos de carácter científico. Las presentaciones mediante exposiciones orales, informes monográficos o trabajos escritos apoyados en tablas, gráficos, imágenes, esquemas, etc., contribuyen a consolidar las destrezas comunicativas y las relacionadas con el tratamiento de la información. En sus argumentaciones, deben distinguir datos, evidencias y opiniones, citar adecuadamente las fuentes y los autores o autoras y emplear la terminología adecuada, aprovechando los recursos de las tecnologías de la información y la comunicación.

Es importante trabajar el planteamiento de problemas abiertos con actividades que sirvan para ver las diferentes posibilidades de abordarlos, de modo que el alumnado se enfrente a verdaderas y motivadoras investigaciones, por sencillas que sean, superando enfoques meramente expositivos. Los problemas abiertos que se planteen deben poderse tratar sin entrar en detalles científicos complejos que provocan rechazo, debe hacerse a partir de la búsqueda de información, el planteamiento de cuestiones sociales derivadas de los avances de la ciencia y la construcción de una opinión informada.

Debe fomentarse la interacción y el diálogo entre iguales y con el profesorado con el fin de promover la capacidad para expresar oralmente las propias ideas en contraste con las de las demás personas, de forma respetuosa. Trabajar en grupo en la resolución de una situación problemática relacionada con la vida cotidiana proporciona al alumnado la posibilidad de explicar y defender sus ideas, en el contexto de una situación familiar.

Asimismo, la planificación y realización de trabajos cooperativos, que deben llevar aparejados el reparto equitativo de tareas, el rigor y la responsabilidad en su realización, el contraste de pareceres y la adopción consensuada de acuerdos, contribuye al desarrollo de las actitudes imprescindibles para la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas maduros, responsables y comprometidos y su integración en una sociedad democrática.

El currículo de esta materia ha de acogerse con un esquema abierto, sin una estructura rígida para vincular los contenidos, ya que en lugar de partir de un cuerpo conceptual, da prioridad a cuestiones o problemas variados que son quienes señalan qué elementos se deben movilizar. Son las **cuestiones problemáticas** elegidas las que determinan los contenidos de ciencia a estudiar, por lo que la estrategia a seguir debe consistir en seleccionar primero fenómenos cotidianos y problemas de repercusión global y, a partir de ellos, entresacar los contenidos mínimos necesarios para abordarlos. Este carácter abierto de la materia permite incorporar contenidos que ocasionalmente tengan especial relevancia científica o social. Cada profesor o profesora hará su propia selección de temas. Dichos contenidos pueden guardar correspondencia con diversas áreas de conocimiento, especialmente con Biología, Geología, Física, Química y Ciencias de la tierra y medioambientales, por lo que se hace necesario un enfoque pluridisciplinar.

Por tanto, la implantación de la materia de Ciencias para el mundo contemporáneo planteaba un gran reto, no solo por tratarse de una materia nueva dirigida a todo el alumnado de Bachillerato, independientemente de la modalidad que esté cursando, sino porque como se ha indicado, posee unas particularidades que la hacen muy diferente a las otras materias científicas, que suponía un giro radical en relación al de las asignaturas de ciencias habituales. Por otro lado el enfoque didáctico que propone (alfabetización científica, relaciones CTSA, naturaleza de la ciencia y ciencia cotidiana) queda muy alejado de la práctica habitual del

aula. El profesorado debía asumir algo nuevo a lo que no estaba acostumbrado y las objeciones empezaron a surgir. Ante este reto el profesorado necesitaba ayuda.

En este contexto, con motivo de la implantación en el curso 2008/2009 de la nueva asignatura, la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) y el Instituto Superior de Formación de Profesorado (ISFP) convocaron conjuntamente unas jornadas en torno a esta materia, que se celebraron en El Escorial (Madrid) los días 20, 21 y 22 de junio de 2008. Como coautora del currículum de Ciencias para el mundo contemporáneo para la comunidad autónoma vasca, tuve la ocasión de poder participar en dichas jornadas. Fue una oportunidad excepcional que sirvió como un punto de encuentro y reflexión para quienes directa o indirectamente estuvieran implicados en la impartición e implantación de esta asignatura.

Por otro lado, en la comunidad autónoma vasca no se había previsto ningún curso de formación sobre la materia para el profesorado (incluso no estaba publicado en el *BOPV* el currículum oficial de la Comunidad). Ante esto, desde la asesoría de ciencias se pensó en crear y consolidar una red que sirviera para dar a conocer las herramientas y experiencias que había conocido en las jornadas y que sirviera para asesorar al profesorado en la puesta en marcha de la materia, así como punto de intercambio de ideas, iniciativas y experiencias entre el profesorado que impartiera la asignatura.

En este sentido, Internet puede ser una excelente vía de difusión e información así como un recurso de apoyo a la labor de asesoramiento. Ya en cursos anteriores desde la asesoría de ciencias de la naturaleza se había comenzado a utilizar las NTIC en los procesos de formación y asesoramiento pedagógico del profesorado, en concreto con la utilización de Moodle.

Ahora bien, este sistema Moodle es un gestor de contenido específicamente diseñado para administrar y conducir procesos de enseñanza y aprendizaje en un entorno *web* más o menos privado y se centraba en cursos de 20-30 horas. Se pretendía ahora un modelo de formación más pensado en un **asesoramiento y apoyo continuado** a la innovación educativa, pensando en una mayor participación del profesorado. Se planteó entonces un espacio Web 2.0.

2. Objetivos

Los objetivos que se pretenden alcanzar son los siguientes:

- Crear un espacio donde ofrecer asesoramiento pensado y programado para servir de apoyo en la implantación de la nueva materia de Ciencias para el mundo contemporáneo.
- Establecer un modelo de formación e innovación, que facilite la transformación pedagógica, apoyándose en un modelo de asesoramiento continuado.
- Establecer recursos compartidos y el control de la calidad de los mismos de manera colaborativa entre los usuarios
- Crear un contexto idóneo para el desarrollo de competencias tales como el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la autonomía, la iniciativa personal, etc.

3. Descripción del trabajo

Aunque las dificultades siguen siendo muchas a la hora de incorporar plenamente a nuestra labor el uso de las nuevas herramientas que la sociedad de la información nos ofrece y explotar todo su potencial educativo, afortunadamente van apareciendo nuevas herramientas para hacernos la tarea más sencilla y que ponen al alcance de cualquiera sin demasiados conocimientos técnicos sistemas para generar y publicar contenido en Internet muy fáciles de utilizar.

A comienzos del curso 2008/2009 los servicios de apoyo de educación de la comunidad autónoma vasca no contábamos con un portal propio. Ahora bien, los grupos de trabajo, materiales, información, etc., del profesorado se iban gestionando en el portal Elkarrekin. Elkarrekin es el portal que la Diputación de Guipúzcoa junto con la Delegación Territorial de Educación puso al servicio del profesorado.

Desde la asesoría de ciencias de la naturaleza se pone en marcha en julio de 2008, dentro del portal Elkarrekin.org, un sitio Web 2.0: http://webs.elkarrekin.org/ccmc/.

Figura 1. Portal Elkarrekin.org. Página de Ciencias para el mundo contemporáneo.

Este sitio se trata de un **mini-portal** con las siguientes características:

- Aunque está alojado en Elkarrekin, es totalmente independiente del mismo y toda la gestión se hace desde el propio sitio.
- Incluye un *blog*.
- Es posible crear los foros que se desee.
- Incluye una biblioteca de materiales con las carpetas que se quieran crear.
- Pueden hacerse páginas web estáticas y enlazarlas entre sí.
- Es posible crear usuarios del sitio y/o aprobar aquellos que lo soliciten.
- Tiene un área de administración que, entre otras cosas, permite cambiar de tema el sitio (elegir la apariencia del sitio entre veinte posibles).
- Incluye automáticamente interfaz en cuatro idiomas: euskera, castellano, inglés y francés.
- Incluye una nube de *tags* que se genera automáticamente con las entradas del *blog*.

3.1. Tipos de usuarios del sitio Web 2.0 y derechos de los mismos

El sitio Web 2.0 tiene tres tipos de usuarios:

- Usuario anónimo. Es el usuario que no es miembro del sitio, no tiene ni nombre de usuario ni contraseña para acceder a él. Puede **ver** el contenido del Sitio: blog, foros y biblioteca y navegar por sus páginas.

Puede también enviar **respuestas** a las entradas del blog y de los foros, pero esas respuestas deberán esperar la aprobación del administrador del sitio. Puede también solicitar ser miembro del sitio.

- Usuario miembro del sitio. Es el usuario que tiene nombre y contraseña para acceder al sitio. Puede **ver** el contenido del sitio: blog, foros y biblioteca y navegar por sus páginas. Puede también enviar **comentarios y respuestas** al blog y nuevos temas a los foros, subir materiales a la biblioteca, crear nuevas páginas y cambiar sus propios datos.

- Usuario administrador del sitio. Gestiona todo el sitio y tiene todos los derechos

3.1.1. Datos

Como administrador del sistema se encuentra la asesora de Ciencias.

Como usuarios miembros del sitio están registradas 167 personas. Las solicitudes para ser usuario han sido hasta ahora 430 personas.

No se dispone de datos de usuarios anónimos, si bien a nivel de entrevistas con el profesorado se ha puesto de manifiesto que este espacio es usado por un elevado porcentaje del profesorado de esta materia. Por otra parte, constatar que se han recibido más de 200 comentarios anónimos.

Como se ha indicado el espacio permite un *blog*, una biblioteca de recursos y la organización de diferentes foros.

3.1.2. *Blog*

En la actualidad, el *blog* tiene 170 entradas e incluye una nube de *tags* que se genera automáticamente con las entradas del *blog*.

Figura 2. *Blog* de Ciencias para el mundo contemporáneo.

Los *tags* están categorizados por los bloques temáticos del currículum, con lo cual se facilita la búsqueda de informaciones para el tratamiento de un determinado tema:

- Nuestro lugar en el universo.
- Vivir más, vivir mejor.
- Hacia una gestión sostenible del planeta.
- Nuevas necesidades, nuevos materiales.

Y además hay otros *tags* de carácter más general que son:

- Formación.
- Recursos.
- Ciencia y sociedad.
- Ciencia y tecnología.
- Noticias.
- Noticias científicas.

3.1.3. Biblioteca

La biblioteca está organizada en los siguientes apartados:

- Artículos sobre la didáctica de Ciencias para el mundo contemporáneo.
- Currículos.
- Cursos o jornadas de formación.
- Divulgación científica.

- Enlaces.
- Guías, manuales y unidades didácticas.
- Reportajes y entrevistas.

	N.° de entradas	N.° de adjuntos
Artículos sobre la didáctica de Ciencias para el mundo contemporáneo	6	5
Currículos	2	2
Cursos o jornadas de formación	3	21
Divulgación científica	28	12
Enlaces	50	—
Guías, manuales y unidades didácticas	38	42
Reportajes y entrevistas	8	2

Tabla 1. Registro de entradas y adjuntos a la biblioteca.

Merece destacarse que existen en muchos casos más archivos adjuntos que número de entradas. Es fácil de comprender si tenemos en cuenta que, por ejemplo, una entrada en cursos o jornadas de formación como puede ser «EHU Uda Ikastaroa/Curso de Verano UPV/Ciencias para el mundo contemporáneo» contiene 14 archivos correspondientes a las diferentes intervenciones que se realizaron durante el curso.

3.1.4. Foros

A lo largo de estos dos cursos se han puesto en marcha cuatro foros:

- Actividades de aula curso 2009/2010.
- Evaluación de Ciencias para el mundo contemporáneo.
- Los avances científicos más importantes de las últimas décadas.
- Evaluación de esta *web*.

En general, la participación del profesorado en los foros es muy escasa.

El último de los foros abiertos pretendía hacer una evaluación de este espacio *web* después de dos años de utilización por el profesorado. Se les pedía que intentaran responder a las siguientes cuestiones:

1. ¿Te ha servido este espacio para orientarte sobre diferentes recursos (bibliografía, páginas *web*, noticias…) que te hayan ayudado para plantear la materia?
2. ¿Qué opinión te merece la organización del espacio?
3. ¿Consideras que debe seguir abierto?
4. Deja aquí tu comentario

El análisis de las respuestas, junto a otras obtenidas en entrevista personal, puede ayudar a sacar algunas conclusiones.

4. Conclusiones

Algunas de las conclusiones que se pueden ir sacando del muestreo realizado con 16 profesores son las siguientes.

A la pregunta sobre la utilidad de este espacio para orientar sobre diferentes recursos (bibliografía, páginas *web*, noticias…) que sirvan para plantear la materia, las respuestas recogidas muestran:

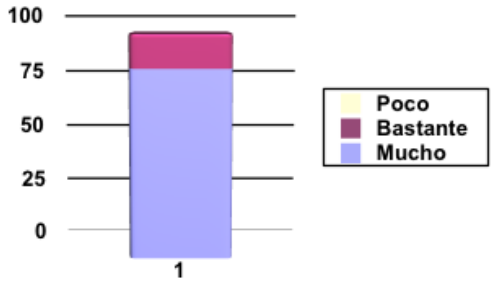


Figura 3. Evaluación de la utilidad de la página *web.*

Esta pregunta muestra que en la mayoría de las ocasiones el profesorado siempre ha encontrado algo que le ha sido útil para las clases, como por ejemplo los artículos, las animaciones, los *links* a diferentes *blogs*, etc. Señalan que existen muchos menos materiales en euskera y eso es una dificultad añadida. Algunos profesores indican que aunque durante este curso no están impartiendo la materia, los materiales de la página les han sido útiles para otras materias como Física y Química o Ciencias de la Naturaleza.

Respecto a la organización del espacio, un 90 por ciento del profesorado encuestado señala que la organización le parece correcta, según los temas de la asignatura, de forma que resulta claro y cómodo de utilizar.

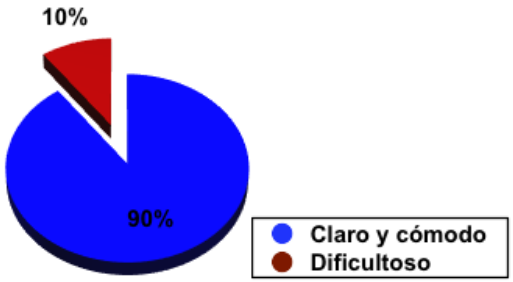


Figura 4. Evaluación de la organización del espacio de la página *web*.

Alguna de las razones que indica el profesorado como motivo de la dificultad del espacio, como por ejemplo, «los *links* que aparecen en diferentes tamaños no aportan nada» (refiriéndose en concreto a la nube de *tags*), muestra que quizás se desconozca el funcionamiento de los mismos y su servicio para la clasificación de las entradas.

Respecto a la necesidad de mantener abierto este espacio, todo el profesorado indica sin lugar a dudas la absoluta necesidad del mismo. Les parece que es un material de gran ayuda y que debe mantenerse abierto. En algún caso se hace referencia a la necesidad de recuperar el intento de *trabajo colectivo*, en el que la asesoría ha insistido tanto, lograr desarrollar un trabajo colaborativo y el intercambio de experiencias como procedimientos útiles en beneficio de toda la comunidad educativa.

Del análisis de los comentarios recogidos podemos decir que el profesorado se ha sentido acompañado en el proceso de implantación de esta nueva materia. A partir de las entrevistas realizadas, el profesorado ha indicado que este modelo de seguimiento y acompañamiento basado en las necesidades del aula es muy adecuado y necesario.

Por lo tanto, podemos concluir que los resultados indican que hay un interés por el espacio, que los diferentes recursos puestos a disposición del profesorado les resultan de utilidad y les parecen interesantes y relevantes.

Ahora bien, según los datos obtenidos hasta el momento, los docentes, como colectivo, no tienen una actitud positiva a la hora de compartir materiales o de implicarse en el mantenimiento de un espacio *web* de forma colectiva, o en participar en un foro, etc. Hay factores que impiden que el profesorado se implique más en estas tareas, como puede ser el hecho de haber sido educados y formados con otras necesidades y en otros momentos.

En los últimos años se observa que las TIC están ganando terreno en un mundo un poco reacio al cambio como es el educativo. No obstante, es probable que el profesorado comience a utilizar de forma habitual las TIC cuando la Administración se lo exija (cumplimentación de expedientes para su archivo en formato

electrónico, envío de algún tipo de documentación a través de Internet, en la realización de otras tareas telemáticas, cumplimentación de solicitudes *on-line*, consultas de bases de datos, etc.). Mientras sea parte de nuestro perfeccionamiento voluntario tendremos un uso bastante dispar.

La Administración educativa ha apostado por las TIC y por el desarrollo de la competencia digital. Es innegable que hoy día el alumnado de nuestras aulas está en un cierto grado identificado con los recursos tecnológicos especialmente con Internet, como parte de su cultura. Sin embargo, se debe reflexionar sobre el modelo que queremos impulsar para lograr que tanto el profesorado como el alumnado logren aprovechar al máximo su potencial formativo.

Acompañamiento en procesos de investigación en el aula ligados al uso de las TIC

Manuel Jesús Rubia Mateos

Resumen:

En el CEP de Almería se realiza un proceso de formación en centros educativos con Educación Secundaria donde se llevan a cabo proyectos Andared de Centros TIC para la incorporación de las TIC a la práctica docente. Este proceso formativo incluye el desarrollado de investigación en el aula mediante método de caso para la reflexión en la práctica docente del profesado y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El profesorado participante desarrolla su propio entorno personal de aprendizaje, convirtiéndose en gestor de su proceso formativo. La asesoría se convierte en mediador y facilitador realizando el acompañamiento durante todo el proceso. Para que estos procesos alcancen el éxito es necesario que se implique el centro a través de su proyecto educativo, evitando que se queden los procesos formativos en hechos aislados de profesorado innovador.

Palabras clave:

TIC, redes, asesoría de proceso, investigación en el aula, innovación, método de caso.

1. Introducción

En el año 2003, en Andalucía se puso en marcha el proyecto Andared de Centros TIC, por el que se pretendía la introducción de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los centros educativos, tanto en su gestión como en la práctica docente. En estos centros se hace uso exclusivamente de *software* libre.

Profesorado de algunos de estos centros, pertenecientes al ámbito de actuación del centro del profesorado (CEP) de Almería, mostró su interés por dar un nuevo impulso a su formación basado en el trabajo en común y la reflexión en la práctica educativa. Esta acción formativa basada en el acompañamiento desde la asesoría es la respuesta a dicha necesidad; estos son los principios que la justifican.

1.1. Uso educativo de las TIC

La introducción de las TIC en el aula conlleva un cambio de rol por parte del docente y una transición hacia modelos de enseñanza-aprendizaje más abiertos y flexibles. El aprendizaje debe estar centrado en el alumnado, pasando el profesorado de su tradicional papel de transmisor de conocimientos al de facilitador del aprendizaje. Se deben crear escenarios donde el alumnado aprende a aprender.

Figura 1. Logo del proyecto And@red.

Las TIC y sus posibilidades multimedia favorecen la motivación del alumnado, permiten una mayor interacción, favorecen la reflexión, el análisis de la información, el desarrollo de una actitud crítica y facilitan el aprendizaje autónomo y adaptado a las necesidades de cada uno. Sin embargo, para alcanzar estos objetivos es necesario usar unos materiales adecuados y siguiendo una metodología acorde con los mismos. Utilizar recursos TIC en el aula no garantiza por sí mismo la innovación docente, sino que es necesario hacer un uso innovador de estos recursos: «La Internet es un recurso didáctico de primera magnitud. Pero su uso está mediado por

nuestras prácticas e ideas sobre cómo se produce el aprendizaje y cómo podemos contribuir los docentes en este proceso» (Adell[1]).

Por tanto, la integración de las TIC debe ir más allá de un simple medio que contribuye al desarrollo pasivo del currículum, para jugar un papel fundamental en la construcción del conocimiento a partir del enfoque de aprender haciendo. Además, con el discurso actual del trabajo por competencias, este rol queda aún más patente como mecanismo para el desarrollo de competencias, capacidades y emociones. Por otro lado, no es posible un cambio metodológico real si no modificamos en paralelo los procesos de evaluación. Se impone, por tanto, incluir este elemento como pieza clave del proceso formativo.

1.2. Redes formativas de profesorado y entornos personales de aprendizaje

Además, debemos aprovechar que las TIC posibilitan el intercambio de experiencias y materiales entre el profesorado colaborando activamente para mejorar su labor docente: «Algunos proyectos de trabajo utilizan la Internet no solo como fuente de información o como espacio para la publicación de los resultados, sino también como canal de comunicación y cooperación con otras personas y grupos que trabajan en el mismo proyecto coordinadamente» (Adell[1]). Las TIC aportan instrumentos y herramientas que facilitan estrategias de trabajo cooperativo, pero solo si somos capaces de utilizarlos para cambiar el proceso de enseñanza-aprendizaje, para evolucionar hacia modelos más abiertos, que faciliten el aprendizaje autónomo, favorezcan la reflexión, el desarrollo de actitudes críticas y atiendan la diversidad, estaremos asistiendo a un uso innovador de los mismos.

Sin embargo, no es suficiente con que el profesorado participe en redes virtuales de intercambio, sino que es necesario que la red se convierta en un espacio para la reflexión, la deliberación, la creación de nuevas ideas,

1. Adell, J. (2005). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*, 200.

el diseño de nuevos procesos, etc. Las redes no solo sirven para intercambiar recursos o experiencias, deben facilitar la reflexión sobre la práctica docente y la búsqueda de soluciones en común a los problemas del aula. Los entornos personales de aprendizaje (PLE, *Personal Environment Learning*) pueden constituir un espacio adecuado para la implementación de espacios de formación basados en la reflexión y la cooperación, por ello se introducen en esta acción formativa. Los PLE utilizan diferentes herramientas TIC cooperativas de Internet de la llamada Web 2.0, creando redes.

1.3. Métodos de caso e investigación en el aula

Como estrategia para propiciar la reflexión y la mejora de la práctica docente se propone seguir el método de casos ligados a la investigación en el aula. Partimos de la premisa de que los contextos de cada proceso formativo son diferentes, por lo que no es posible la transferencia directa de las experiencias o prácticas educativas. No es, por tanto, nuestra intención recoger estudios de caso que sirvan de modelo, sino llevar a cabo procesos que permitan la reflexión en cada contexto y propiciar nuevos espacios donde el intercambio y la cooperación permitan el acompañamiento y acogimiento entre el profesorado. Las reflexiones y acciones producto de las mismas pretenden la solución a problemas concretos ligados a situaciones particulares.

Esta visión del docente como investigador reflexivo lo acerca a su propia realidad y vivencia; y se traduce en la formación continua y en cuestionar prácticas educativas caracterizadas por la rutina, que repiten año tras año los mismos esquemas sin tener en cuenta las características de su alumnado ni los contextos de cada momento. También le permite asumir una mayor capacidad y autonomía para planificar y desarrollar el currículum. Además, la formación pasa a ser un proceso en lugar de acciones puntuales. Este proceso podrá reflejarlo en su PLE y compartirlo propiciando una formación entre iguales más fructífera.

1.4. Proceso formativo basado en la reflexión cooperativa

No basta con que la Administración propicie marcos legislativos que promuevan e incluso obliguen al cambio metodológico o a la formación, sino que es necesaria la toma de conciencia por parte del profesorado de la necesidad de su desarrollo profesional y competencial. Por ello, la propuesta formativa que se presenta se basa en la autoformación en los centros con el apoyo necesario desde el centro del profesorado. Por lo que surge la necesidad de llevar a cabo procesos innovadores en centros para cambiar las prácticas educativas. Pero ello exige una acción contextualizada en el centro dando al profesorado el protagonismo de su proceso formativo e implicando grupos completos de docentes para evitar actuaciones formativas aisladas:

> Desde esta perspectiva, hay que redefinir la función y el alcance de la formación como una estrategia para el cambio profesional e institucional del centro educativo. Para ello deberían establecerse mecanismos que dinamicen la mejora global de los centros, pero también supone una concepción más compleja y holística de la formación, como la suma total de experiencias de aprendizaje formales e informales acumuladas a lo largo del desarrollo personal y profesional del profesorado. O sea, implica dar la palabra al profesorado (Francisco Imbernón[2]).

En la búsqueda de acciones formativas ligadas a la práctica docente, la reflexión y la aplicación al aula, se eligen como modalidades formativas concretas a llevar cabo en estos centros, grupos de trabajo (GGTT) y formación en centros (FC). Ambos quedan definidos según la normativa recogida en la Orden de 6 de septiembre de 2009 de grupos de trabajo y las Instrucciones de 13 de julio de 2009 de formación en centros de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En este escenario formativo, la asesoría jugará un papel de acompañamiento en el proceso formativo y de reflexión docente. Se deja la formación estrictamente técnica basada en el trabajo con personas expertas y se pasa a un formación más ligada a los procesos

2. Imbernón, F (2006). Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 8, n.º 2.

donde el intercambio entre iguales y la comunicación entre el profesorado son las piezas clave. Esto exige a la asesoría un mejor conocimiento del entorno, para poder participar en la identificación de necesidades formativas, definición de los problemas y reflexión sobre los mismos para su contribución a la propuesta de soluciones.

Lo que se presenta aquí es el proceso llevado a cabo para poner en marcha estas iniciativas formativas, el acompañamiento realizado desde la asesoría y algunos resultados obtenidos. Aunque siempre debemos tener en cuenta que se concibe como un proceso formativo, donde los resultados y conclusiones siempre estarán ligados a un contexto y momento determinados. El proceso obliga a su cuestionamiento, para propiciar propuestas de mejora continua basadas en la reflexión.

Figura 2. Proceso formativo basado en la reflexión cooperativa.

2. Objetivos

- Dar respuesta a las necesidades de formación de los centros educativos a través de procesos formativos basados en la reflexión y la cooperación.
- Acompañar al profesorado en los cambios metodológicos en el aula ligados al uso de las TIC.
- Asesorar procesos de investigación en el aula centrados en el aprendizaje del alumnado y orientados a la adquisición de competencias, recogiendo el proceso mediante el método de casos.
- Promover el uso de espacios personales de aprendizaje (*Personal Learning Environment,* PLE) como herramienta de aprendizaje y cooperación.

3. Descripción del trabajo

3.1. Ámbito de actuación

Nos vamos a centrar en el trabajo llevado a cabo en dos centros de la provincia de Almería donde se llevan a cabo proyectos de centros TIC (Andared).

Figura 3. Logo del CPR de Almería

La descripción de los centros es (*se omite su nombre por no ser relevante para los resultados de este trabajo*):

- **Centro A**
  - Contexto: es un instituto de Educación Secundaria situado en la capital de Almería.
  - Oferta educativa: se imparten enseñanzas de ESO, Bachillerato y FP.
  - Tamaño: el claustro está formado por más de 70 personas y hay más de 700 alumnas y alumnos.
  - Modalidad formativa: se lleva a cabo una formación en centros con la participación de profesorado de otros centros educativos de Secundaria de la zona.
- **Centro B**
  - Contexto: el centro está situado en una pequeña localidad cercana a Almería.
  - Oferta educativa: es un centro SEMI-D con Educación Primaria y primer ciclo de ESO.
  - Tamaño: 20 personas en el claustro con 150 alumnos y alumnas
  - Modalidad formativa: en este centro se organiza grupo de trabajo sobre el uso educativo de las TIC.

La formación en centros realizada en el IES A queda definida en las *Instrucciones de 13 de julio de 2009 de la Dirección General de Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el Desarrollo de la Formación en Centros* (Consejería de Educación de la Junta de Andalucía), de la siguiente forma:

> La formación en centros debe entenderse como una iniciativa asociada al proyecto educativo de los centros docentes e incluida en el mismo, que aglutine las demandas de un amplio colectivo de profesores y profesoras, vinculadas a la búsqueda de soluciones concretas dentro del contexto del propio centro y a través de la realización de tareas específicas.
>
> Las mencionadas demandas deben ser producto de una reflexión compartida, basada en el aprendizaje cooperativo y la autoformación. Sin embargo, el carácter colectivo de esta modalidad formativa no implica excluir la necesidad de que sus resultados puedan ser valorados de forma individual.

Los grupos de trabajo como el realizado en el IES B, quedan regulados en la *ORDEN de 6 de septiembre de 2002, por la que se establece el marco de actuación de los Centros de Profesorado para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de redes profesionales.* En dicha orden se establece que:

> El profesorado que se organiza en un grupo de trabajo tiene como finalidad el desarrollo de un proyecto trabajo común, organizado en torno a los problemas prácticos de su actividad profesional y orientado a la mejora de la práctica docente, la producción de conocimiento educativo y la construcción de comunidad de aprendizaje y educación.

3.2. Fases y trabajo llevado a cabo

Ante todo debemos tener en cuenta que está concebido como un proceso, por lo que las fases son abiertas y no tienen principio ni final, al mismo tiempo que se solapan. En cualquier caso, vamos a recoger las fases organizadas por contenidos y acciones realizadas más que por tiempo.

3.2.1. Asesoramiento

La asesoría acompaña todo el proceso formativo que inicialmente incluirá estas acciones:

- **Detección de necesidades.** En el CEP de Almería se trabaja con asesorías de referencia, de manera que el trabajo continuado con los mismos centros facilita el conocimiento del contexto del centro: entorno, situación administrativa, nivel de formación anterior, participación en planes y programas educativos, etc.

- **Negociación de la formación y ayuda a la elaboración del plan de formación.** En este caso se seleccionan las modalidades formativas de GT y FC antes citadas, y se colabora en el diseño de los respectivos proyectos, definiendo objetivos, contenidos, actividades, metodología, etc.

- **Selección de los casos con los que se trabajará.** Hay que centrar los objetos de estudio y definir los casos para seguir el método de caso. Esto se realizará en función de los intereses y necesidades de los centros. No se trata de realizar una muestra de lo que existe en los centros, sino de que se implique el profesorado en función de sus objetivos. La selección, por tanto, no pretende lograr una representatividad con respecto a los casos posibles, no es una muestra, ya que no estudiamos un caso para comprender otros, sino para estudiar ese caso concreto.

- **Acompañamiento y seguimiento de los procesos formativos.** Se facilita información y materiales apropiados, se crean los espacios de interacción necesarios (basados en PLE) y se participa en las actividades que se van desarrollando. Se apoya el proceso con el marco teórico-práctico necesario para llevar a cabo procesos de investigación en el aula siguiendo el método de casos. Se promueve el intercambio de experiencias y si es necesario se reconducen los procesos para alcanzar los objetivos previstos.

- **Documentación.** Se proporciona al profesorado lecturas que permitan comprender el marco teórico práctico en el que nos vamos a mover.

- **Apoyo externo.** Se ha contado con profesorado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Almería experto en uso educativo de las TIC para asesorar en los procesos.

3.2.2. Método de caso

Concebimos la **investigación en el aula** como un una forma de propiciar una práctica reflexiva y un desarrollo profesional ligado a la formación. No estamos interesados en realizar una investigación que demuestre hipótesis o que busque la generalización de principios. La idea es que a través de las técnicas de análisis y estudio, creemos un espacio de colaboración donde el profesorado reflexione sobre su práctica docente.

Se propone la huida de modelos tradicionales donde los contenidos condicionan la práctica educativa, para pasar a modelos de planificación de la actividad que den sentido a nuestra acción educativa. La clave es convertirse en un profesional crítico de su propia práctica, y autónomo ejerciendo su profesión en la búsqueda de la calidad de la enseñanza. Se reconoce al docente su capacidad de atender y dar respuesta a sus situaciones problemáticas de aula. El docente se pregunta ¿cómo puedo mejorar mi práctica?, y reflexiona junto a sus colegas para proponer soluciones. Este proceso exige el uso de unos instrumentos de observación y seguimiento de la realidad.

Como estrategia de investigación en el aula se utiliza el **método de caso**, donde se incluye la recogida, organización y análisis del objeto de estudio, así como un modelo de presentación. Se trata de una metodología que emplea casos que sirvan para la enseñanza y para la formación del profesorado. Busca, por

tanto, el desarrollo profesional del docente desarrollando su capacidad de juicio crítico, de comprensión y de reflexión. El aspecto más importante de este método es la reflexión, interpretación y evaluación del propio proceso de enseñanza-aprendizaje. El método de casos permite conocer situaciones particulares y concretas, no solo para tratar de interpretar lo ocurrido, sino también para aprender del caso.

3.2.2.1. Instrumentos utilizados

Se utilizan los procedimientos, instrumentos y técnicas de la metodología cualitativa. No se pretende realizar demostraciones, ni predicciones, ni buscar nuevas verdades, sino estudiar casos concretos de interés para el profesorado implicado; la generalización no es una prioridad.

Para la **recogida de información** y la reflexión se incluyen diferentes técnicas que serán llevadas a cabo tanto por el propio profesorado implicado como por asesorías y personas expertas de apoyo:

- **Observación participante,** realizada también con la ayuda de la asesoría y las personas expertas de apoyo. El observador participa en las situaciones de enseñanza-aprendizaje entrando en conversación con sus miembros sin interferir en el normal desarrollo de la clase.
- **Recogida de documentación,** fotografías, grabaciones en vídeo o audio, etc., de experiencias, trabajo en clase, etc.
- **Portfolio o diario.** Se utiliza para recoger los aspectos más relevantes del objeto de estudio y permite la reflexión. No solo recoge datos formales y precisos de la realidad, sino también las dudas, miedos, preocupaciones, decisiones, fracasos, sensaciones, etc. Puede ser sustituido por un portafolio digital si el profesorado implicado lo utiliza y conoce.

- **Participación en el PLE.** Puede consistir en publicar entradas en un *blog*, realizar productos digitales, desarrollar reflexiones en multimedia, escribir un texto, etc.
- **Entrevistas semiestructuradas** preparadas con la ayuda de la asesoría y las personas expertas de apoyo a partir de la definición de los objetos de estudio. Las entrevistas son grabadas digitalmente para su posterior contraste. A veces se pueden preparar entrevistas trianguladas, para recoger información sobre un particular aspecto desde distintos ángulos.
- **Charlas informales.** Permiten realizar un seguimiento, acompañar en los procesos, etc.
- **Grupos de discusión sobre textos o artículos.** Reflexión en común que se lleva a cabo de forma presencial y virtual con medios digitales.

Como **método de contraste** y evaluación se utiliza el **análisis de documentación** a partir de los instrumentos de recogida de información: se organizan encuentros presenciales o virtuales donde se contrastan diferentes puntos de vista mediante triangulación con personas expertas.

3.2.2.2. Difusión y publicación

En un proceso formativo abierto como este, tan importante es el desarrollo del método de caso como la difusión posterior de conclusiones, ideas, reflexiones, etc. Esto propiciará el intercambio y el conocimiento compartido. Para ello se utilizarán estos instrumentos que se difundirán a través del PLE del profesorado:

- **Informes** donde se recojan el desarrollo, reflexión, evaluación, conclusiones, etc. del proceso.
- **Portafolio digital.** El profesorado puede reflejar con la herramienta *web* de portafolio digital sus

reflexiones, su proceso formativo, etc., y compartirlo e interactuar con los demás. El portafolio digital refuerza la identidad digital del docente y puede ser parte fundamental del PLE del profesorado. Las características del portafolio son:

- Es útil para el que lo realiza, ya que cuando escribimos sobre lo que estamos aprendiendo, reflexionamos, fijamos mejor los contenidos y desarrollamos el conocimiento.
- Como el portafolio es un espacio compartido con el resto de compañeras/os, se crea un espacio de aprendizaje compartido.
- Sirve de difusión de la persona que lo realiza y le permitirá entrar en contacto con personas que otros colegas interesados en temas similares. Además, puede realizarse en procesos formativos para evaluar el trabajo o las competencias de la persona.
- Sirve para el lector, que ajeno al proceso de aprendizaje a partir del cual se ha obtenido el portafolio como producto, puede recuperar vivencias, ideas, reflexiones, aprendizajes, etc., que le ayuden. Es un elemento clave del aprendizaje social.

- **Relato de casos.** Podemos seguir diferentes estrategias para narrar los casos, como por ejemplo un vídeo, un cómic, un fotorrelato, un texto, etc. Estos relatos no son copias de lo ocurrido, sino interpretaciones que realiza el profesorado en función de sus intereses, el objetivo de la publicación, el público al que va destinado, etc.

3.2.2.3. Organización

Cada material de caso cuenta con un docente de esa aula y centro educativo que será su autor, aunque

contará con un equipo de apoyo entre asesoría, personas expertas y compañeros más experimentados, que le apoyan en la recogida de información y en el contraste de las informaciones recogidas (triangulación).

3.2.3. Entorno personal de aprendizaje EPA (PLE)

3.2.3.1. ¿Qué es un PLE?

Los entornos personales de aprendizaje (conocidos como PLE, por el acrónimo inglés de *Personal Learning Environment*) deben reunir las siguientes **características**:

- Permite al estudiante fijar sus propios objetivos de aprendizaje, gestionar su propio aprendizaje, los contenidos y procesos.
- Incluyen un conjunto de herramientas, servicios y conexiones TIC basadas en la Web 2.0 que facilitan el aprendizaje.
- Las diferentes herramientas y sistemas TIC están interconectados en un espacio gestionado personalmente para establecer el flujo de la información a través del PLE.
- Es dinámico, teniendo en cuenta el momento, intereses y decisiones del individuo, y es personal, cada PLE es diferente de los demás ya que lo construye cada cual en función de sus necesidades.
- Crea una red de contactos con otras personas con las que podemos interactuar y crear conocimiento compartido.
- Puede integrar aprendizaje formal e informal.

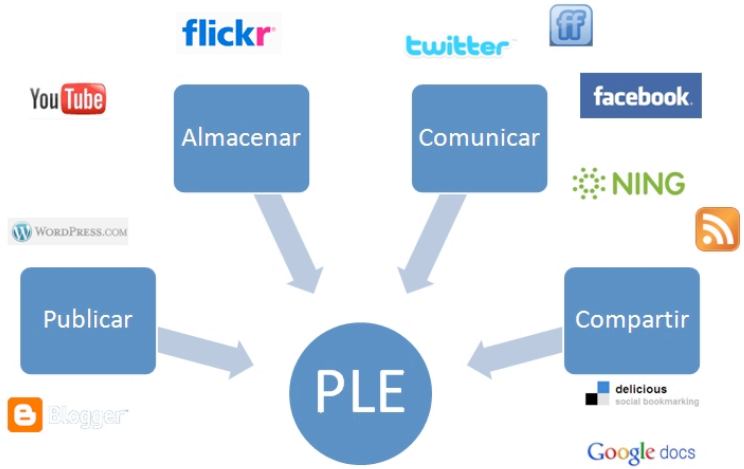


Figura 4. Entorno personal de aprendizaje (PLE).

3.2.3.2. Herramientas de un PLE

Algunas de las herramientas que puede incluir un PLE pueden ser *blogs* como Blogger o WordPress, canales de sindicación de contenidos (RSS), gestores de marcadores o enlaces favoritos como Delicious, redes sociales como Ning, *microblogging* como Twitter, gestores de *lifestreaming* como Friendfeed, repositorios de materiales como Flickr o Youtube, etc. Todas estas herramientas son de gran complejidad tecnológica pero simples para el usuario final, se busca que la tecnología sea transparente.

3.2.3.3. Nuestra aplicación del PLE

En nuestra acción formativa se asesora sobre la creación del PLE por parte del profesorado implicado, que podrá tener múltiples herramientas compartidas. La competencia digital del profesorado no limita la creación del PLE, simplemente el PLE irá creciendo en función de las necesidades de cada persona. La asesoría y el profesorado más experimentado acompañan al profesorado con menos competencia digital en el proceso. El PLE recogerá la investigación en el aula, la reflexión, los cambios metodológicos guiados por la investigación, etc. El PLE permite romper las barreras del centro facilitando el intercambio entre profesorado de centros distintos y el desarrollo de redes profesionales abiertas y horizontales.

Además, el PLE se utiliza como espacio *web* cooperativo para difundir y presentar la información recogida en el método de casos y la presentación de los casos con la narrativa que se haya elegido, en función de intereses, público objetivo, etc.

Los PLE así como los portafolios digitales son propuestos en este trabajo como herramientas del profesorado en su proceso formativo, pero una vez que las conocen y utilizan, pueden trasladarlas a su acción en el aula para que su alumnado las utilice.

3.2.4. Uso educativo de las TIC

El contenido fundamental de los procesos formativos es llevar a cabo estrategias y prácticas educativas para el uso educativo de las TIC a través de los proyectos de Centros TIC que llevan a cabo estos centros. Algunos elementos e ideas básicas que se han extraído a lo largo del proceso formativo son:

- En el uso de las TIC lo importante es la comunicación e información por encima de la tecnología, que debe ser transparente, aunque evidentemente sirva para alcanzar una mejor competencia digital del alumnado.

- El uso de las TIC debe centrarse en el alumnado, en el desarrollo de sus competencias, más allá de la transmisión de una serie de contenidos a través de un medio más interactivo o «moderno». El desarrollo de la autonomía personal, la capacidad de aprender a aprender, el trabajo cooperativo, son elementos primordiales que con las TIC pueden trabajarse de una forma natural.

- El aprendizaje entre iguales a través del uso de las redes y la interacción serán posibles si abrimos nuevos espacios.

- El profesorado debe crear con las TIC nuevos espacios de aprendizaje, con nuevas opciones y realidades que sin las TIC sería difícil o imposible realizar. Por ejemplo, las TIC permiten de forma sencilla tener experiencias reales de comunicación con personas de otros países que serían difíciles o imposibles sin esta herramienta.

- Las TIC abren el aula a otros espacios y tiempos, la flexibilidad constituye una ventaja innegable.

Figura 5. Logo de Guadalinex, *software* libre.

- El uso de *software* libre en el contexto educativo cobra especial relevancia por lo que implica en relación al trabajo cooperativo, la libre difusión del conocimiento, el respeto a la legislación vigente y la lucha contra las desigualdades. Además, presenta algunas ventajas en cuanto a su gestión técnica sin suponer pérdida en cuanto a su oferta de aplicaciones educativas.

- La producción de contenidos digitales por parte del alumnado brindan una oportunidad de aprendizaje que promueve un desarrollo del proceso formativo más allá de la reiteración basada en ejercicios.

- El trabajo por tareas, los problemas abiertos o el desarrollo de proyectos a medio o largo plazo encajan bien con el uso de las TIC, por cuanto son fuente de información y desarrollo de conocimiento compartido.

- Las TIC facilitan un cambio metodológico, basado en la innovación y la atención personalizada, pero no suponen una innovación si son utilizadas como un sustituto del medio tradicional a través de libros digitales y ejercicios dirigidos. El uso de las TIC debe significar un cambio en la organización del aula, en el currículum, en la toma de decisiones, en la gestión de espacios y tiempos. La herramienta facilita estos cambios, pero por sí sola no los asegura. Si profesorado se convierte en facilitador del aprendizaje, crea escenarios de aprendizaje, pero el alumnado es el protagonista del mismo. Promover el uso de un PLE entre el alumnado le facilitará esta gestión; además, un PLE es una inversión de futuro, podrá mantenerlo para diferentes materias, en cursos sucesivos conectando niveles, etapas, etc. Es una nueva oportunidad que se nos ofrece al profesorado de colaboración interdisciplinar y entre etapas.

- El aprendizaje con TIC exige una evaluación diferente, no podemos repetir esquemas basados en la recuperación memorística de contenidos si estamos trabajando la creación de contenidos, la investigación y el aprendizaje social. Las rúbricas de evaluación juegan un importante papel en este sentido, así como el uso de portafolios digitales.

- Para lograr un cambio metodológico real en el alumnado es necesario que el trabajo en el centro se haga a nivel de proyecto educativo, la acción individual de un grupo pequeño de profesorado no garantiza la repercusión de la innovación.

4. Resultados y conclusiones

A lo largo del proceso formativo se han ido realizando una serie de actividades que han permitido profundizar en la formación del profesorado. Las TIC ofrecen un nuevo paradigma que debe aprovecharse si no queremos que la tecnología se convierta simplemente en un hecho puntual y anecdótico en los procesos de enseñanza-aprendizaje, desperdiciando su potencialidad.

El profesorado ha desarrollado su propio entorno personal de aprendizaje, habiéndose convertido en el eje del proceso formativo. Estos espacios de colaboración se mantienen en el tiempo más allá de los procesos formativos concretos que se desarrollen creando redes abiertas. El creador del PLE gestiona su espacio, su conocimiento y su aprendizaje. Esa es la gran ventaja en relación a los espacios cerrados de aprendizaje basados en gestores de contenidos, gestores de *e-learning* o redes cerradas.

El profesorado ha utilizado la investigación en el aula a través del método de caso para reflexionar sobre su práctica docente. Se convierte así en protagonista de su proceso formativo, reconoce las fortalezas y

debilidades de su acción en el aula y plantea mejoras y propuestas en un espacio colaborativo. Los PLE de los participantes recogen el trabajo de sus casos y sus reflexiones.

Sin embargo, a lo largo del proceso formativo se ha constatado que es difícil lograr que la formación se realice de forma holística en los centros, sobre todo cuando el centro es muy grande con mucho profesorado y alumnado. Los casos suelen quedar reducidos a experiencias de docentes aislados, renunciando al desarrollo formativo como proyecto de centro. No se consigue la generalización del proceso, sobre todo en el ámbito del centro. Por el contrario, el hecho de que se desarrollen PLE permite crear espacios de formación e intercambio entre profesorado de centros diferentes, donde sí se abren nuevas opciones de acogimiento y acompañamiento a otros docentes. Se mantiene el aprovechamiento de la red como espacio abierto, pero al no trabajarse en común dentro del ámbito del centro se cae en la descontextualización y pierde fuerza la acción formativa.

Conclusiones

A lo largo de las reuniones del grupo de trabajo «**Las TIC, una herramienta imprescindible»,** se abordaron distintas formas de atender la formación del profesorado y la tarea de asesoramiento, no solo en el área TIC, y se apuntaron ideas sobre modelos de formación. Varias comunicaciones giraron en torno al proyecto Escuela 2.0, por lo que dedicamos un apartado exclusivo sobre las conclusiones a las que se llegó acerca de la puesta en marcha de dicho proyecto.

Se resaltó la importancia de la formación *on-line* del profesorado como modelo de formación en crecimiento y de futuro. Para que sea eficaz debe contar con un buen diseño de las actividades, una cuidada elección de los tutores y una tutorización adecuada. Estará basada en *software* libre, abierto y estándar (Moodle, Exe Learning, formatos IMS y SCORM…). Se está trabajando en muchas Comunidades esta modalidad de formación, por lo que sería interesante que se pudieran compartir recursos de formación *on-line* entre distintas comunidades autónomas para rentabilizarlos al máximo.

Las herramientas Web 2.0 nos permiten también usar modelos de asesoramiento intermedio entre el tradicional y el de acompañamiento. Por ejemplo, contamos con experiencias en las que un portal 2.0 puede servir como fuente de contenidos, recursos, punto de encuentro entre profesores y asesores, elemento de participación y de trabajo colaborativo. Este tipo de asesoramiento, sin embargo, requiere una dinamización constante para lograr la máxima participación y creación conjunta de materiales compartibles. La difusión de herramientas como Joomla, con las adaptaciones y simplificaciones necesarias, puede contribuir a dinamizar la participación del profesorado en los centros a través de su página *web,* ya que facilita mucho el mantenimiento y actualización de la misma, asunto que siempre ha sido algo espinoso en los centros educativos.

Los modelos de acompañamiento surgen de los procesos de investigación en el aula y recogen la inquietud de los centros y de los profesores. Esta experiencia del profesor en el aula puede canalizarse y crear un entorno personal de aprendizaje (PLE) para que, a través de la investigación en el aula, estudio y reflexión, se introduzcan mejoras. La introducción de las TIC ayuda a este proceso de reflexión personal y comunicación. Las herramientas Web 2.0 (*blog*, *microblogging*, redes sociales) son imprescindibles en estos procesos de comunicación y contacto con otros profesionales de la educación, según áreas e intereses, para compartir ideas, experiencias y recursos. Todos los docentes y especialmente los que tienen responsabilidades en la formación del profesorado deberíamos participar activamente en los espacios virtuales y redes sociales que facilitan esta conexión.

Es fundamental dotar a los profesores no solo de herramientas, sino de recursos digitales, didácticos, metodológicos… y compartir conocimientos, recursos, metodologías y buenas prácticas. Para ello podemos contar con comunidades virtuales que será preciso dinamizar para que cumplan ese papel. También es muy importante que se asegure una buena difusión de todas las prácticas innovadoras. La labor de los centros de profesores es crucial para procurar una buena selección y difusión de estas prácticas mediante múltiples acciones; alguna de ellas pueden surgir incluso de los propios centros, por ejemplo filmando actuaciones concretas de los alumnos de un centro que pueden servir de apoyo a otros alumnos de ese mismo centro o de otros.

Con los medios tecnológicos disponibles y el conocimiento distribuido con el que contamos en la actualidad debería tenerse en cuenta la formación «no formal» del profesorado, que se logra a través de la participación en herramientas colaborativas.

Las tecnologías nos dan herramientas globales que nos permiten conocer y trabajar mejor nuestro entorno con los alumnos. Permiten conectar a los alumnos con la comunidad y a esta con el mundo educativo. Los modelos de aprendizaje basados en proyectos permiten este tipo de conexión de los alumnos y la escuela con la realidad. Se puede involucrar a los alumnos en proyectos reales y útiles contando con expertos de instituciones públicas y privadas.

Escuela 2.0

Hay un acuerdo generalizado en el punto de partida inicial: las tecnologías educativas, por sus características intrínsecas, facilitan un aprendizaje de tipo constructivo y significativo ya que ofrecen:

- dinamismo,
- facilitan la comunicación,
- recursos variados,
- fomentan la investigación,
- permiten a los alumnos organizar el trabajo de formas diversas, atractivas y con relativa sencillez.

Sin embargo, el proyecto parece que, inicialmente, ofrece algunas ventajas y algunos problemas.

Ventajas porque pensamos que la tecnología nos puede facilitar los cambios metodológicos que necesita la escuela del siglo XXI y también porque el proyecto ofrece unos recursos en forma de dotaciones informáticas muy importantes.

Entre los problemas a resolver encontramos que, en algunas Comunidades, la formación del profesorado ha sido obligatoria y dirigida desde las instituciones educativas. Esto puede generar alguna reticencia entre el profesorado, aunque de hecho las experiencias relatadas demuestran que no han llegado a ser dramáticas. En otras Comunidades no se ha considerado que debía ser obligatoria, aunque la propia presión del entorno hace que casi sea así.

También se ha tenido en cuenta que buena parte del profesorado implicado se encontraba en unos niveles de competencia digital muy básicos y parece que los mejores resultados en la adquisición de estas competencias se ha alcanzado ligando la formación a la realización práctica y utilización de recursos didácticos que implicaban el uso de tecnología.

Para poner en marcha y llevar a cabo este cambio tecnológico, pero sobre todo metodológico, tienen un papel fundamental los asesores de los centros de formación del profesorado, pero no solo los TIC, sino que deben implicarse los asesores de todos los ámbitos. También las familias tienen un papel fundamental, ya que deben comprometerse a una buena utilización y cuidado de la herramienta. Para potenciar este papel, es necesaria la actuación de los centros educativos y de los centros de profesores en la información y formación a los padres sobre temas que les preocupan, como por ejemplo el control parental del uso de Internet.

No hay que olvidar un peligro que subyace en el uso inadecuado de las herramientas tecnológicas. También pueden servir para potenciar prácticas que no nos interesan: memorísticas, mecánicas, pasivas.

Finalmente, se destacó que será necesario diseñar mecanismos de evaluación de este proyecto, de su implantación, resultados y calidad de los cambios producidos.

Bibliografía

Adell, J. y Martínez-Bonafé, J. (2003). Viejas pedagogías, nuevas tecnologías: Materiales curriculares escritos y recursos en la era de la información. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 99-105.

Adell, J. (2005). Internet en educación. *Comunicación y Pedagogía*, 200.

Adell, J. (2008). Entornos virtuales de aprendizaje y estándares de e-learning. En Coll, C. y Monereo, C. (Coords.), *Psicología de la educación virtual*. Madrid: Morata.

Bisquerra, R. (1999). *Métodos de investigación educativa: guía práctica*. Barcelona: Ceac.

Cabero, J. y Román, P. (Coords.) (2006). *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet.* Sevilla: Eduforma.

Delgado, D. (2007). Entornos Personales de Aprendizaje. Disponible en: http://www.sociedadytecnologia.org [Consultado el 4 de junio de 2010].

Fernández-González, M. (2008). Ciencias para el Mundo Contemporáneo. Algunas reflexiones didácticas. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 185-199.

Friedman, M. (2006). *La Tierra es plana*. MR Editores.

Imbernón, F. (2002). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores y asesoras necesitamos? *Revista CEP. Formación del profesorado*. Sevilla: Junta de Andalucía.

Imbernón, F. (2005). ¿Qué formación permanente? *Cuadernos de pedagogía*, 348, 70-73.

Imbernón, F. (2006), Actualidad y nuevos retos de la formación permanente. *REDIE: Revista Electrónica de Investigación Educativa,* 8, 2.

Jerez González, S. (2010). Proyecto Clepsidra: Matemáticas, AbP, trabajo cooperativo y TIC. Disponible en: http://www.evagdcanarias.org/videoteca/?p=508. [Consultado el 3 de junio de 2010].

Kotter, J. P. (1995). Leading Change: Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Bussiness Review of Change*.

Lévy, P. (2010). Inteligencia Colectiva, por una antropología del ciberespacio. Disponible en: http://inteligenciacolectiva.bvsalud.org/ [Consultado el 4 de junio de 2010].

Marcelo García, C. (2006). Las nuevas competencias en e-learning: ¿qué formación necesitan los profesionales del e-learning? En Marcelo García, C. (Coord.), *Prácticas de e-learning*. Barcelona: Octaedro.

Martínez Marín, J. (2010). Nuevas Estrategias Formativas para las Administraciones Públicas. Disponible en: http://trabajocolaborativoenred.wordpress.com/ [Consultado el 4 de junio de 2010].

Morales Socorro, C. (2009). Pecha Kucha Educación 2.0. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=sGlRExeE6PU [Consultado el 4 de junio de 2010].

Palacios, R. (2007). La tutoría: una perspectiva desde la comunicación y la educación. En Landeta, A. (Coord.). *Buenas prácticas de e-learning*. San Sebastián: ANCED.

Pérez, A., Angulo, F., Barquín, J. (1999*). Teoría, políticas y práctica de la formación del profesorado*. Madrid: Akal.

Piaget, J. (1978). *La equilibración de las estructuras cognitivas. Problema central del desarrollo*. España: Siglo XXI.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana Aula XXI.

PMI (2008). *A Guide to the Project Management Body of Knowledge (PMBOK® Guide)* (4.ª ed).

Reig, H. D. (2010). Entornos Personales/Profesionales de Aprendizaje para Organizaciones. El caso del programa Compartim. Comunicación-Ponencia presentada al Congreso Internacional EDO 2010: «Nuevas estrategias formativas para las Organizaciones». Barcelona.

Rocard, M.; Csermely, P.; Jorde, D.; Lenzen, D.; Walwerg-Henriksson, H. y Hemmo, V. (2006). Enseñanza de las ciencias ahora: Una nueva pedagogía para el futuro de Europa**.** Disponible en*:* http://blog.educastur.es/bitacorafyq/files/2008/02/informe-rocard.pdf.

Siemens, G. (2004). Connectivism, a Learning Theory for the Digital Age. Disponible en: http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm [consultado el 4 de junio de 2010].

UNIPAC-Universidad Presidente Antonio Carlos (2008). Tecnología o Metodología. Disponible en: http://www.youtube.com/watch?v=t-Yp-QIPw_A [consultado el 4 de junio de 2010].

VV. AA. (2002). Recursos educativos 2001-2002 [CD-ROM]. Elda: CEFIRE de Elda.

VV. AA. (2003). Recursos educativos 2002-2003 [CD-ROM]. Elda: CEFIRE de Elda.

VV. AA. (2004). Recursos educativos 2003-2004 [DVD]. Valencia: CEFIRE de Elda/Conselleria de Cultura, Educació i Esport.

VV. AA. (2005). Recursos educativos 2004-2005 [DVD]. Valencia: CEFIRE de Elda/Conselleria d'Educació.

VV. AA. (2006a). Recursos educativos 2005-2006 [DVD]. Valencia: CEFIRE de Elda/Conselleria d'Educació.

VV. AA. (2006b). Sax en 2.000 preguntas. Gentest Edición Especial [CD-ROM]. Elda, Sax: CEFIRE de Elda e Ilmo. Ayuntamiento de Sax.

VV. AA. (2007a). Historias visuales de Elda I [CD-ROM]. Valencia: Generalitat Valenciana/Conselleria d'Educació.

VV. AA. (2007b). Recursos educativos 2006-2007 [DVD]. Valencia: CEFIRE de Elda/Conselleria d'Educació.

VV. AA. (2007c). Tutoría virtual y e-moderación en red. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, octubre 2007. USAL. Disponible en: http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_08_02/monografico_n8_02.pdf [último acceso: 4 de junio de 2010).

VV. AA. (2008). Recursos educativos 2007-2008 [DVD]. Valencia: CEFIRE de Elda/Conselleria d'Educació.

VV. AA. (2009a). Historias visuales de Elda II [DVD]. Valencia: Conselleria d'Educació.

VV. AA. (2009b). Iniciar [CD-ROM]. Valencia: CEFIRE de Elda/Conselleria d'Educació.

VV. AA. (2010) Fotobook [DVD]. Valencia: CEFIRE de Elda/Conselleria d'Educació.

Waissbluth, M. (2008). *Gestión del cambio en el Sector Público*.

Wittrock, M. C. (2001). *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos*. Barcelona: Paidós Educador/MEC.

Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

Colecciones Aulas de Verano y Conocimiento Educativo

El Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa tiene como objetivo, entre otros, impulsar, incentivar, financiar, apoyar y promover acciones formativas realizadas por las instituciones, universidades y entidades sin ánimo de lucro, de interés para los docentes de todo el Estado español que ejercen sus funciones en las distintas comunidades y ciudades autónomas. Pero, tan importante como ello, es difundir, extender y dar a conocer, en el mayor número de foros posible, y al mayor número de profesores, el desarrollo de estas acciones. Para cumplir este objetivo formativo, este Instituto pondrá a disposición del profesorado español, con destino a las bibliotecas de centros y departamentos, estas **dos colecciones**, divididas cada una en cuatro series.

Con ellas se pretende difundir los contenidos de los cursos, congresos, investigaciones y actividades que se impulsan desde este Instituto, con el fin de que su penetración difusora en el mundo educativo llegue al máximo posible, estableciéndose así una fructífera intercomunicación dentro de todo el territorio del Estado.

La primera de nuestras colecciones se denomina **Aulas de Verano** y tiene como objetivo difundir entre el profesorado el contenido de las actividades profesionales docentes que se desarrollan durante la época estival en la *Universidad Internacional Menéndez Pelayo de Santander*, en los cursos de la *Universidad Complutense en El Escorial*, en los de *la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Ávila* y en los de la *Fundación Universidades de Castilla y León en Segovia*.

Se divide en cuatro series, dedicadas las tres primeras a la Educación Secundaria (la tercera a F.P.), y la cuarta a Infantil y Primaria, se identifica por el color de sus páginas:

- Serie "Ciencias" Color verde
- Serie "Humanidades" Color azul
- Serie "Técnicas" Color naranja
- Serie "Principios" Color amarillo

La segunda colección se llama **Conocimiento Educativo.** En sus obras se difunden investigaciones realizadas por el profesorado o grupos de profesores, el contenido de los cursos de verano de carácter más general y aquellas acciones educativas que desarrolla el Instituto durante el año académico.

La primera serie de esta colección está dedicada fundamentalmente a la investigación didáctica y, en particular, a las didácticas específicas de cada disciplina; la segunda serie recoge análisis de la situación educativa y estudios generales, en ella se darán a conocer nuestros congresos, y la tercera serie, **Aula Permanente**, recoge distintos cursos de carácter general que realizamos durante el periodo estival.

Los colores que identifican cada serie son:

- Serie "Didáctica" Color azul claro
- Serie "Situación" Color verde claro
- Serie "Aula Permanente" Color rojo

Estas colecciones, como hemos señalado, tienen un carácter de difusión y extensión educativa, y con ellas se pretende fomentar la intercomunicación entre los docentes que desarrollan sus tareas en las distintas comunidades y ciudades autónomas de nuestro Estado. También es su vocación ser un vehículo del máximo rigor científico y académico en el que encuentren su lugar el trabajo, el estudio, la reflexión y la investigación de todo el profesorado español, de todos los niveles, sobre el hecho educativo.

Esta segunda función es singularmente importante, porque incentiva en los docentes el imprescindible objetivo investigador sobre la propia función, lo que constituye la única vía científica y, por tanto, con garantías de eficacia, para el más positivo desarrollo de la formación personal y los aprendizajes de calidad en los niños y los jóvenes españoles.

NORMAS DE EDICIÓN DEL INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA:
• Los artículos han de ser inéditos.
• Se entregarán en papel y se añadirá una copia en disquete o CD con formato Word.
• Los autores deben dar los datos personales siguientes: referencia profesional, dirección y teléfono personal y del trabajo y correo electrónico.
• Se deben evitar los textos corridos y utilizar epígrafes y subepígrafes con la frecuencia adecuada.
• Se elaborará, al principio de cada artículo, un índice con los epígrafes y subepígrafes del texto.
• Cuando se reproduzcan textos de autores, se destacarán entre comillas.
• Al citar un libro debe aparecer la página de la que se toma la cita.
• Se adjuntarán fotografías, esquemas, trabajos de alumnos..., que ilustren o expliquen el contenido del texto.
• Al final de cada artículo, se recogerá la lista de la bibliografía utilizada que se citará siguiendo la normativa APA.

INSTITUTO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO, INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA

c/ General Oraa, 55. 28006 Madrid.
Teléfono: 917459412/18

- **Puntos de venta:**
  - Ministerio de Educación. C/ Alcalá, 36. Madrid.
  - www.educacion.es

TÍTULOS EDITADOS

COLECCIÓN: AULAS DE VERANO

SERIE: Humanidades

La iconografía en la enseñanza de la Historia del Arte
La dimensión artística y social de la ciudad
La lengua, vehículo cultural multidisciplinar
El entorno de Segovia en la historia de la dinastía de Borbón
Aprendizaje de las lenguas extranjeras en el marco europeo
El impacto social de la cultura científica y técnica
Lenguas extranjeras: hacia un nuevo marco de referencia en su aprendizaje
Habilidades comunicativas en las lenguas extranjeras
Didáctica de la Filosofía
Nuevas formas de aprendizaje en las lenguas extranjeras
Filosofía y economía de nuestro tiempo: orden económico y cambio social
Las artes plásticas como fundamento de la educación artística
La ficción novelesca en los siglos de oro y la literatura española
La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes
La dimensión humanística de la música: reflexiones y modelos didácticos
La enseñanza de las lenguas extranjeras desde una perspectiva europea
Valores del deporte en la educación (año europeo de la educación a través del deporte)

El pensamiento científico en la sociedad actual
Hacia el aula intercultural. Experiencias y referentes
La biblioteca: un mundo de recursos para el aprendizaje
El portfolio europeo de las lenguas y sus aplicaciones en el aula
Las lenguas españolas: un enfoque filológico
El espacio geográfico español y su diversidad
Personajes y temáticas en la literatura juvenil
Condición física, habilidades deportivas y calidad de vida
La articulación de los recursos en el funcionamiento de la biblioteca escolar
La educación artística como instrumento de integración intercultural y social
Los lenguajes de las pantallas: del cine al ordenador
El desarrollo de competencias en lenguas extranjeras: textos y otras estrategias
50 años de teatro contemporáneo: temáticas y autores
Nuevas enseñanzas en las escuelas oficiales de idiomas: renovación metodológica
800 años de Mío Cid: una visión interdisciplinar
La novela histórica como recurso didáctico para las ciencias sociales
Percepción y expresión en la cultura musical básica
Nuevas funciones de la evaluación
Las lenguas extranjeras como medio de comunicación intercultural
La web 2.0 como recurso para la enseñanza del francés como lengua extranjera
La pluralidad lingüística: aportaciones formativas, sociales y culturales
Hacia un mundo sin fronteras. La inserción de España en la Unión Europea. Aspectos económicos y culturales
Las escuelas oficiales de idiomas en el desarrollo de las políticas lingüísticas del Consejo de Europa

SERIE: Ciencias

La enseñanza de las matemáticas a debate: referentes europeos
El lenguaje de las matemáticas en sus aplicaciones
Globalización, crisis ambiental y educación
La Física y la Química: del descubrimiento a la intervención
El número, agente integrador del conocimiento
De la aritmética al análisis: historia y desarrollo recientes en matemáticas
Los sistemas terrestres y sus implicaciones medioambientales
Metodología y aplicaciones de las matemáticas en la ESO
Últimas investigaciones en Biología: células madres y células embrionarias
Ramón y Cajal y la ciencia española
Usos matemáticos de internet
Química y sociedad, un binomio positivo
La empresa y el espíritu emprendedor de los jóvenes
Nuevos enfoques para la enseñanza de la Física
Del punto a los espacios multidimensionales
Enfoques actuales en la didáctica de las matemáticas
Las matemáticas y sus aplicaciones en el mundo social y económico
La bioética en la educación secundaria
Fuentes de energía para el futuro
Dibujo técnico y matemáticas: una consideración interdisciplinar
Construcción de modelos matemáticos y resolución de problemas
Desarrollo de competencias básicas a través de las matemáticas

SERIE: Técnicas

Grandes avances de la ciencia y la tecnología
Nuevas profesiones para el servicio a la sociedad
Servicios socioculturales: la cultura del ocio
La transformación industrial en la producción agropecuaria
La formación profesional como vía para el autoempleo: promoción del espíritu emprendedor
Actualización de las competencias profesionales: Sanidad y Formación Profesional
Las competencias profesionales relacionadas con las TIC y el espíritu emprendedor

SERIE: Principios

La Educación Artística, clave para el desarrollo de la creatividad
La experimentación en la enseñanza de las ciencias
Metodología en la enseñanza del Inglés
Destrezas comunicativas en la Lengua Española
Dificultades en el aprendizaje de las Matemáticas
La Geografía y la Historia, elementos del medio
La seducción de la lectura en edades tempranas
Lenguas para abrir camino
Los lenguajes de la expresión
La comunicación literaria en las primeras edades
Los lenguajes de las ciencias
Educación científica ahora: el informe Rocard
Perspectivas para las ciencias en la Educación Primaria

Leer y escribir desde la Educación Infantil y Primaria
Números, formas y volúmenes en el entorno del niño
El lenguaje de las artes plásticas: sensibilidad, creatividad y cultura
Andersen, Ala de Cisne: actualización de un mito (1805-2005)
Aplicaciones educativas de las Tecnologías de la Información y la Comunicación
Aplicaciones de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de la Lengua Castellana
Juego y deporte en el ámbito escolar: aspectos curriculares y actuaciones prácticas
Descubrir, investigar, experimentar: iniciación a las ciencias
El cuento como instrumento para el desarrollo de la creatividad artística
Introducción temprana a las TIC: estrategias. Estrategias para educar en un uso responsable en educación infantil y primaria
Enseñar a pensar: sentando las bases para aprender a lo largo de la vida
La magia de las letras. El desarrollo de la lectura y la escritura en educación infantil y primaria
Aprender matemáticas. Metodología y modelos europeos
La competencia en comunicación lingüística en las áreas del currículo
Competencia matemática e interpretación de la realidad
El desarrollo del pensamiento científico-técnico en la educación primaria
La competencia artística: creatividad y apreciación crítica
La biblioteca escolar como espacio de aprendizaje
Autonomía e iniciativa personal en educación primaria
La música como medio de integración y trabajo solidario
Inmersión temprana en lenguas extranjeras

COLECCIÓN: CONOCIMIENTO EDUCATIVO

SERIE: Situación

EN CLAVE DE CALID@D*: La Dirección Escolar*
Investigaciones sobre el inicio de la lectoescritura en edades tempranas
EN CLAVE DE CALID@D*: Hacia el éxito escolar*
La convivencia en las aulas: problemas y soluciones
La disrupción en las aulas: problemas y soluciones
De la educación socioemocional a la educación en valores
Formación del magisterio en España. La legislación normalista como instrumento de poder y control (1834-2007)

SERIE: Didáctica

Didáctica de la poesía en la Educación Secundaria
Los fundamentos teórico-didácticos de la Educación Física
La estadística y la probabilidad en el Bachillerato
La estadística y la probabilidad en la Educación Secundaria Obligatoria
Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Infantil
Orientaciones para el desarrollo del currículo integrado hispano-británico en Educación Primaria
Bases para un debate sobre investigación artística

SERIE: Aula Permanente

Contextos educativos y acción tutorial
Imagen y personalización de los centros educativos
Nuevos núcleos dinamizadores en los centros de Educación Secundaria: los Departamentos Didácticos
Diagnóstico y educación de los alumnos con necesidades educativas específicas: alumnos intelectualmente superdotados
Gestión de calidad en la organización y dirección de centros escolares
La orientación escolar en los centros educativos
El profesorado y los retos del sistema educativo actual
Agua y sostenibilidad: recursos, riesgos y remedios
La estructura colegiada en los centros educativos. Trabajo coordinado y trabajo en equipo
Principales aspectos normativos para una escuela pública de calidad
El tratamiento de la diversidad en los centros escolares
Participación de las familias en la vida escolar: acciones y estrategias
La acción tutorial: su concepción y su práctica
Equipos directivos y autonomía de centros
Coeducación y prevención temprana de la violencia de género
El desarrollo de las competencias docentes en la formación del profesorado
La evaluación como instrumento de aprendizaje. Técnicas y estrategias
Funciones del departamento de orientación
Autonomía de los centros educativos
Educación emocional y convivencia en el aula

TÍTULOS EN COEDICIÓN

Internet en el aula: Abecedario para la Educación Primaria
Educación Intercultural en el aula de Ciencias Sociales
Prensa y educación: acciones para la desaparición de un gueto
Diagnóstico y educación de los más capaces
Colección Los Reales Sitios:
- *Palacio Real de Aranjuez*
- *Palacio Real de Madrid*
- *Real Monasterio de La Encarnación*
- *Real Monasterio de Santa Clara de Tordesillas*
- *Palacio Real de La Granja de San Ildefonso*
- *Monasterio de San Lorenzo de El Escorial*

TÍTULOS EN EL AÑO		
	COLECCIÓN	SERIE
Competencia en el conocimiento e interacción con el mundo físico: la comprensión del entorno próximo	AULAS DE VERANO	Principios
Las enseñanzas artísticas superiores en el espacio europeo de educación superior	AULAS DE VERANO	Humanidades
Nuevas formas de lectura en la era digital	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Didáctica
Niveles C: currículos, programación, enseñanza y certificación	AULAS DE VERANO	Humanidades
Isabel II y la mujer en el siglo XIX	AULAS DE VERANO	Humanidades
Códigos artísticos y desarrollo de la expresión en la competencia cultural y artística	AULAS DE VERANO	Humanidades
Materiales curriculares, integración de las TIC y atención a la diversidad	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente

TÍTULOS EN EL AÑO		
	COLECCIÓN	SERIE
La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
Competencia matemática. Instrumentos para las Ciencias Sociales y Naturales	AULAS DE VERANO	Ciencias
El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Primaria, elementos básicos del éxito escolar	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de Secundaria, elementos básicos de éxito escolar	CONOCIMIENTO EDUCATIVO	Aula Permanente
Escuela de Educación Matemática "Miguel de Guzmán": enseñar divulgando	AULAS DE VERANO	Ciencias

Este volumen tiene su origen en ACTAS DEL CONGRESO ESTATAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

«Conectando Redes». Junio 2010