



COMUNICACIONES



FORMACIÓN PERMANENTE Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO



FORMACIÓN PERMANENTE Y SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN Y EL CONOCIMIENTO

ÍNDICE TÍTULOS

ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO. UN ESTUDIO DE CASOS	6
APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS DE ANÁLISIS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIDEOGRABADA A LA MEJORA EDUCATIVA DE LA ESCUELA: IMÁGENES DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL AULA	16
DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO BASADO EN EL USO DE PLATAFORMAS DE FORMACIÓN.....	31
EL EQUIPO DOCENTE DEL <i>PRACTICUM</i> DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UB: UNA ARQUITECTURA CALEIDOSCÓPICA DESDE (O PARA) LA FORMACIÓN PERMANENTE	46
EXPECTATIVAS Y DESILUSIONES DEL ACOMPAÑAMIENTO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO	58
FORMACIÓ ENTRE IGUALS, METODOLOGIA P2P	175
FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.....	180
GESTIÓN Y TECNOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN: DESAFIOS DE UN MODELO QUE INCLUYE EL SISTEMA DE LA EDUCACIÓN COMO UN CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN COMO UNA ACCIÓN PERMANENTE.....	202
INNOVACIÓN APLICADA Y COOPERACIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO	73
L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A CATALUNYA, L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ	215
LA CAPACITACIÓN A TRAVÉS DE LOS ENTORNOS VIRTUALES: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO PROFESIONAL EN LA UNED	89
LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT A TRAVÉS D'ESPURN@, UNA XARXA TELECOOPERATIVA PER A LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENTATGE	104
LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO PROCESO CREATIVO.....	228
LA FORMACIÓN PERMANENT I LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS: EL SEMINARI DE PROFESSORAT DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA DEL GRUP DHIGECS	115
LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS EDUCADORES EN AL ÁMBITO DEL NUEVO SIGLO.	239
LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL LIBRO DE TEXTO DIGITAL, PERSPECTIVAS Y NECESIDADES FORMATIVAS.....	123
LA TRANSFERÈNCIA A L'AULA DIGITAL COMPETENCIAL	136
LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE: EL PAPEL DE LOS ADMINISTRADORES DE LA FORMACIÓN	144
LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: REPERCUSIONES EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES DE FORMADORES	153
LO QUE PUEDO APRENDER DE MIS ALUMNOS PARA MEJORAR MI PRÁCTICA DOCENTE. VOZ DEL ALUMNADO Y APRENDIZAJE REFLEXIVO.....	168



L'ORGANITZACIÓ A LES AULES DIGITALS.....	245
MÚSICA Y ARTE EN LOS ESTUDIOS HUMANÍSTICOS'. UN PROYECTO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA DESDE LAS ARTES	254
OBIPD, UN OBSERVATORIO INTERNACIONAL PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE	262
REFLEXIÓN SOBRE LA PEDAGOGÍA DEL ARTE COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE. UNA MIRADA TRIANGULAR.....	269

ÍNDICE AUTORES

Albert Tarragona, J. M.....	115
Antúnez Marcos, S.	6
Aranega Español, S.	215
Avellaneda Millán, A.....	46
Balagué Puxan, F.....	175
Barbero Andrés, J.....	73
Barlam Aspachs, J.	104
Barrera Corominas, A.....	144
Bozu, Z.	262
Callejon Chinchilla, M.D.	269
Carneiro Sarturi, R.	153
Carnicero Duque, P.....	6
Ceballos, N.	168
Crescenzi Lana, L.	123
Dalmau Fontcuberta, M.....	136, 245
Escoto Cervantes, N.E.....	239
Fernandez, E.....	115
Forés Miravallles, A.	46
García García, M.E.	269
Gedes Machado Mello, M.A.....	202
Gil, E.....	46
Giner Tarrida, A.	215
Ginjaume Pujadas, A.....	73
González López, J.J.....	6
Granados Conejo, I.M.	269
Grané Oró, M.....	123
Gutiérrez Porlán, I.	180
Hage Fialho, N.....	202
Ignacio Haya, I.....	168
Imbernon Muñoz, F.....	262

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Jarauta Borrasca, B.....	262
López-Peláez Casellas, M.P	254
Masalles Román, J.....	104
Moreno Montoro, M.I.	269
Navia Antezana, C.	58
Novella Cámara, A.M.	46
Olmedo Casas, K.	31
Pagès Mimó, A.	144
Pérez Chaverri, J.....	89
Pérez Simó, M.....	104
Pina Salomó, C.....	104
Roig Calatayud, J	228
Rubio Serrano, L.	46
Ruiz de la Peña, A.R	16
Sánchez Hernández, J.S.....	16
Silva García, P.....	6, 144
Suárez Gómez, R.....	123
Susinos, T.....	168
Tatjer Montana, J.M.	104
Tejero Gonzalez, F.....	215
Traver Vidal, I.	136, 245
Valladares González, M.G	269
Vallejo Delgado, C.....	228
Venceslao Pueyo, M	46
Villarreal Delgado, A.L.....	58



ANÁLISIS DE NECESIDADES DE FORMACIÓN DE LOS DIRECTORES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MÉXICO. UN ESTUDIO DE CASOS.

González López, J.J.; juan.jose.gonzalez@ub.edu - Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

Silva García, P.; patriciasilva@ub.edu - Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.

Antúnez Marcos, S.; santunez@ub.edu - Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

Carnicero Duque, P.; pcarnicero@ub.edu - Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.

RESUMEN

La comunicación que se presenta a continuación, describe el estudio desarrollado por parte de tres universidades (la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Autónoma de Baja California –ambas de México- y la Universidad de Barcelona), sobre las necesidades de formación de los equipos directivos de las escuelas de Educación Secundaria mexicanas.

El estudio, se ha circunscrito al país latinoamericano puesto que si bien en él podemos encontrar una gran proliferación de programas de formación de directores, no se han llevado a cabo de forma habitual procesos de análisis sobre sus resultados o sobre la manera en que ésta debería realizarse para propiciar el logro de la calidad educativa.

Además, tampoco existen muchos antecedentes a nivel de investigación sobre las necesidades de formación del citado colectivo profesional, lo que hace del trabajo que aquí se presenta un elemento novedoso que ha sido apoyado por la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) dentro del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica entre España e Iberoamérica.

PALABRAS CLAVE

Dirección escolar, necesidades de formación, desarrollo profesional.

DESARROLLO

Descripción de la Investigación

La presente comunicación es uno de los productos obtenidos a raíz del estudio “*Análisis de necesidades de formación de los directivos escolares en México*”¹, investigación enmarcada en el Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación Científica de la Agencia Española de Cooperación Internacional (PCI-AECID), desarrollado a lo largo del año 2010.

Dicho estudio se formuló como una continuación del trabajo iniciado durante el curso 2008-2009 por parte de la Universidad Pedagógica Nacional (México), la Universidad Autónoma de Baja California (México) y la Universidad de Barcelona (España).

En aquella ocasión, se planteó llevar a cabo una investigación cuyo fin último era incidir en las necesidades de formación de los equipos de gestión de las escuelas de nivel primario en la República Mexicana, como elemento fundamental para la mejora de la calidad del servicio educativo que en ellas se presta. Dicho estudio, demostró que, si bien es cierto que los equipos de gestión de estas escuelas merecían una atención especial por lo que respecta a su formación, no lo son menos los equipos directivos de los centros de secundaria, colectivo profesional en el que, en este segundo trabajo se intentó centrar la atención y de esa forma,

¹ El equipo de trabajo estaba conformado por los siguientes investigadores: UB: Serafín Antúnez, Patricia Silva, Paulino Carnicero, Juan José González. UABC: Graciela Cordero, Clotilde Lomelí, Rubén Roa. UPN: Rosa M^a Torres, Carmen Blanco y José Antonio Serrano



lograr una panorámica global de las necesidades de formación de los directivos en todos los niveles del sistema educativo.

Contextualización

En la actualidad, es un hecho ampliamente aceptado que la calidad de la enseñanza depende, entre otros factores, de las prácticas directivas que se llevan a cabo en el seno de las instituciones educativas. Múltiples aportaciones académicas, desde las ya clásicas (Buckley, 1985; Blackburn y Moisan, 1988; Bredeson, 1996), estudios sobre la función directiva (Antúnez, 1991, Gimeno, 1995; Isaacs, 2004; Camarillo, 2006; Wagner y otros, 2006); investigaciones específicas sobre análisis de necesidades de formación (Gairín, 1995, Bardisa, 1995, Armas, 1996), en el ámbito español, o Escamilla (2006), SEP-DGIE (2004)² entre otros, en el ámbito latinoamericano y también el peso de las evidencias, nos indican continuamente que la función directiva constituye un elemento que puede ser sustantivo y determinante tanto para hacer posible el buen funcionamiento y los procesos de mejora de las instituciones escolares como para interferirlos y perjudicarlos..

- Sin embargo, también es cierto que la dirección escolar se ha encontrado con problemas como:
- Falta de tradición del trabajo en equipo;
- Estructuras del centro educativo poco eficaces;
- Falta de preparación técnica en los líderes de coordinación;
- Falta manifiesta de recursos suficientes para motivar e incentivar a los grupos de trabajo.
- Etc.

Para intentar mitigar los efectos de este tipo de situaciones en el desarrollo de la función directiva se hace imprescindible disponer de una formación específica para directivos que resulte contextualizada y que incida en la carrera profesional.

En estos momentos, en casi todos los países latinoamericanos se está saliendo de un largo período de desconsideración de la formación específica para el desempeño de la función directiva. Durante los períodos recientes pasados, y con mayor profusión en los últimos cinco años, son perceptibles decididos y numerosos intentos por diseñar programas y acciones formativas con esa finalidad.

Dichos programas se están dirigiendo, sobre todo, hacia la capacitación de las personas que ya están desempeñando tareas directivas, bien al acceder al cargo –en muy pocas ocasiones-, bien más adelante –en la mayoría de los casos-. Sólo excepcionalmente han formado parte del currículo de la formación inicial o de grado dentro de determinadas licenciaturas universitarias o diplomados, a través de especialidades. Todas esas propuestas formativas concuerdan en tres ideas fundamentales:

Capacitar específicamente para la práctica de las tareas directivas a las personas que las desempeñan constituye una necesidad de primer orden. Para que dicha formación alcance sus fines principales debe estar enmarcada en un modelo de dirección claramente concebido y al que se tiende. Para que sea eficaz debe relacionarse con las prácticas de dirección reales y cotidianas que tienen lugar en las escuelas o, dicho de otro modo, con las necesidades sentidas de los directores y directoras.

² En la Subsecretaría de Educación Básica existe una Administración General de la Investigación Educativa. Está administración ha fomentado en los últimos años estudios en campos tales como: currículo y materiales para la enseñanza; capacitación y actualización de profesores y del proceso de enseñanza; cambio educativo; el ambiente educativo y valores; la integración educativa, la gestión escolar.



Teniendo en cuenta lo anteriormente señalado, podemos afirmar que el caso de México es paradigmático. El contexto en el que ha vivido la dirección escolar en México ha sido de constante transformación en los últimos años ya que se ha producido un proceso de Reforma (Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica ANMEB, 1992) así como la aplicación de una nueva Ley General de Educación (1993). Ese escenario, ha conllevado también la aparición de algunas disyuntivas. Por ejemplo, el director ha podido comprobar cómo se ha producido la escisión entre el desarrollo de sus funciones como líder pedagógico de la institución y la presión administrativo-burocrática a la que es sometido por parte de las Administraciones públicas, siendo las tareas más administrativas y burocráticas las que consumen una mayor parte de su tiempo.

Otra paradoja que se observa en el caso mexicano es que, salvo excepción en algún Estado, se accede al cargo de director/a sin tener que acreditar estudios ni preparación específica debidamente homologada. Dicha acreditación no se considera suficientemente entre los requisitos para el acceso. Es más, a menudo se llega al cargo justificando años de experiencia o méritos docentes, mediante procesos en los que no está presente la verificación de conocimientos teóricos o prácticos para el desempeño de la dirección. Se deduce que con la formación inicial y la experiencia docente acumulada será suficiente, cuando todos sabemos que el tránsito desde la docencia a la función directiva constituye un cambio de oficio que acontece de manera súbita y conduce a desempeñar tareas que poco tienen que ver con la docencia de un grupo de niños y niñas o de adolescentes. Tareas diferentes en escenarios distintos y con interlocutores nuevos, a menudo fuera del centro: comunidad, autoridades locales, etc., requieren de capacidades que difícilmente se adquirirán y desarrollarán sin la ayuda de procesos formativos.

También ha sido frecuente el diseño de los programas de formación considerando a la función directiva como un ejercicio en el que priman las acciones burocráticas y administrativas sobre las de innovación curricular. O bien programas de capacitación para personal directivo en los que suelen prevalecer aún los propósitos que enfatizan en el conocimiento de teorías o normativas escolares frecuentemente separadas de la acción práctica que comportará su trabajo cotidiano.

Ante todas estas circunstancias, parecía más que justificado efectuar un diagnóstico que permitiera identificar, conocer y analizar las necesidades de formación que derivaban de ese complejo desempeño con el fin de obtener informaciones relevantes que ayudaran a una mejor concepción, diseño, implementación y evaluación de programas de capacitación de directivos escolares en México.

Objetivos

Entre los objetivos más relevantes que pretendía alcanzar el estudio aquí descrito, podemos señalar los siguientes:

- Conocer y analizar las necesidades de formación de los directivos de las escuelas de secundaria mexicanas con el fin de proporcionar elementos de ayuda para el diseño, implementación y evaluación de un modelo de formación para dicho colectivo profesional.
- Identificar y proponer los principios que deberían orientar el modelo, las modalidades formativas más pertinentes, según cada situación y contexto, los criterios para tomar decisiones en relación con las estrategias metodológicas y para determinar la selección de los contenidos de formación.
- Ofrecer algunas orientaciones para construir una propuesta de itinerario de formación para las personas de este colectivo profesional.



Metodología

El estudio se desarrolló a partir de una metodología de orientación cualitativa desde una perspectiva fenomenológica cuyo eje central fueron las visiones, percepciones, valoraciones e interpretaciones de los agentes implicados en la investigación (directores y directoras de centros de secundaria en ejercicio).

Se escogió el enfoque cualitativo porque:

- Permite identificar la realidad que se está investigando en el contexto en el cual está situada. Puesto que las realidades son múltiples solo pueden entenderse cuando se observan y analizan desde el mismo contexto en el cual tiene lugar.
- Permite advertir la percepción que tienen los directores de su realidad.
- Permite descubrir la complejidad del contexto dentro del entorno.
- Capta las expectativas y experiencias personales de los directores.
- Las necesidades que se detectan tienen un carácter holístico.
- Propicia la inducción de temas que emergen durante la investigación.
- Facilita el contacto de los investigadores con el contexto, lo cual favorece la comprensión y la interpretación de cada situación.
- Favorece al investigador o investigadora observar minuciosamente, casi efectuar un “retrato” de la situación.

La estrategia de investigación utilizada a lo largo del proceso fue el “estudio de casos”. Stake, R. (1998) define el estudio de casos como *“el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”*. Por tanto, y siguiendo a Pérez Serrano (1994), los estudios de casos son particularistas, descriptivos y heurísticos, y se basan en el razonamiento inductivo, dado que manejan múltiples fuentes de datos.

El tipo de estudio de caso que se llevó a cabo es el denominado por Stake (1998) como “estudio instrumental de caso colectivo”. Con este tipo de estudio pretendíamos profundizar y comprender una problemática determinada. Estos casos fueron seleccionados siguiendo el criterio de “rentabilidad”, que suponía que las características de los mismos ofrecían buenas posibilidades de aprendizaje sobre el tema objeto de estudio, mediante la comprensión de la particularidad y unicidad de los mismos. Concretamente se seleccionaron para el presente estudio dos casos como son los del estado de México, D.F. y el de Baja California.

El estudio de casos fue descriptivo e interpretativo, en la medida que aportó informaciones básicas sobre ellos, y ofreció interpretaciones en base a categorías conceptuales y teóricas que las sustentaran.

Las posibilidades y ventajas que ofrecía el “estudio de casos”, compensaban las posibles limitaciones³. Para la resolución de éstas, y enfatizar también en los criterios de credibilidad, se propusieron estrategias como las devoluciones a los participantes, el contraste con otros investigadores, la triangulación, la delimitación clara de la intencionalidad, etc.

Técnicas de recolección de datos y caracterización de la muestra

Para detectar las necesidades de formación de los directores escolares, se hizo uso de instrumentos diversos que nos aportaron información desde diferentes perspectivas y que se

³ Las limitaciones que presenta el “estudio de casos” son las mismas que se plantean a la metodología cualitativa. Sin embargo, Walker (1989) incide especialmente en el problema de la dificultad de llevar a cabo la generalización del “estudio de casos”.



complementaron entre sí, y que al mismo tiempo permitieron desarrollar procesos de comparación y contraste.

Los instrumentos de recolección de datos utilizados fueron:

- Grupos de discusión
- Entrevistas en profundidad, e
- Informes de personas expertas.

Los datos obtenidos, junto con las de las entrevistas y los textos de los informes de expertos fueron analizados informáticamente (Sandín, 2003) y se establecieron las agrupaciones de las opiniones por categorías y las relaciones entre éstas. Se procedió a extraer las conclusiones tratando de integrar los resultados de los análisis de las informaciones recogidas.

Resultados y conclusiones

Algunos de los resultados y conclusiones del estudio aquí presentado inciden en varias líneas básicas de trabajo:

Aspectos generales

- Se constata de manera unánime, el reconocimiento de la fuerte carencia de formación para el desempeño del cargo que poseen los directivos escolares de escuelas secundarias en México, y en que, por consiguiente, la capacitación de este colectivo profesional resulta imprescindible e inaplazable.
- La oferta formativa, por ahora, parece ser insuficiente, irregular y episódica y, en cualquier caso, no se ofrece de manera equitativa entre las modalidades federal, estatal y telesecundaria.
- Los esfuerzos que llevan a cabo los directores y directoras por mantenerse actualizados (a menudo a costa de recursos personales) no son reconocidos ni tienen efectos en ascensos o movilidad ya que ambos se rigen por un sistema escalafonario que no se ha modificado desde hace mucho tiempo.
- Los directores consideran necesaria la formación para el desempeño de la función, existe, pues, una necesidad sentida, pero reconocen que las condiciones estructurales de la escuela limitan la efectividad de los procesos formativos.
- El perfil de los directores de secundaria está cambiando, se ha incrementado el número de personas universitarias con respecto a las normalistas. Dicho panorama debería considerarse la hora de diseñar e implementar acciones formativas.
- Las condiciones y formas de acceder al puesto directivo (a menudo con fuerte influencia de las instancias sindicales) plantean retos complejos para el diseño e implementación de acciones formativas para directivos de secundaria.
- Las ofertas formativas existentes evidencian a menudo la contradicción de pretender propósitos relevantes: formación sobre motivación de grupos humanos, liderazgo, innovación, etc., cuando, según lo que relatan las personas consultadas, en el sistema escolar mexicano, no ya tan solo los directores y directoras sino también los subdirectores, supervisores y jefes de sector consideran que su responsabilidad esencial es velar por el cumplimiento de la norma, sea ésta un acuerdo secretarial, una circular, el programa oficial de la materia o cualquier indicación proveniente de una autoridad de cualquier nivel.

En relación con las capacidades (ordenadas en base al grado de importancia que se le atribuye)



- Directivos y expertos coinciden en que las dos capacidades de primer orden de importancia son las asociadas a las “Habilidades sociales”, ésta reconocida de manera unánime, y al “Liderazgo”, sin alcanzar la unanimidad pero ampliamente destacada por el grupo de personas expertas. Parece colegirse, pues, que la formación para desarrollar las capacidades mencionadas debería considerarse preferentemente para satisfacer esa necesidad.
- Las tareas vinculadas a la “Evaluación”:
“Evalúa del trabajo de los demás, las experiencias que se llevan a cabo en la escuela, los materiales de uso didáctico y los resultados de la enseñanza. Discierne el valor, la utilidad y la pertinencia de las propuestas que diversas instancias externas plantean a la escuela”, son, asimismo, señaladas dentro de este primer rango de importancia, aunque con un grado menor de consenso entre las personas consultadas.
- Los directivos escolares, a diferencia de las personas expertas, consideran en un segundo grado de importancia, próximo al primero, el desempeño de las tareas relacionadas con la “Aplicación de la legislación y los reglamentos”. Las personas expertas las sitúan en un nivel de importancia considerable, aunque algo menor. En cambio destacan más la “Participación y el trabajo en equipo”, que incluyen en este segundo rango.
- Las “Tareas administrativas” son consideradas también en un segundo rango de importancia, si conciliamos las aportaciones de las personas del caso 2 (le atribuyen la importancia más alta) y las de las personas expertas (que le asignan una importancia significativa, aunque de segundo orden, dentro del epígrafe “Asunción y desempeño del rol directivo”) de la más alta importancia por las personas del caso 2. No son mencionadas como tales por las personas de caso 1.
- Las tareas asociadas a la “Consideración del contexto”: reconociendo las peculiaridades sociales y culturales de la comunidad educativa en que está inserta la escuela.; actuando de forma acorde con ellas y con las características del contexto social y geográfico que conforman y estableciendo vínculos con otras instituciones para beneficio de la escuela, son señaladas también dentro de este segundo nivel de importancia para el ejercicio eficiente y satisfactorio de la dirección.
- Las prácticas profesionales relacionadas con la “Orientación de la tarea” que involucra: “Orientación hacia el aprendizaje de los alumnos”, “Orientación del trabajo docente” e “Implementación de mejoras e innovaciones”, siendo relevantes y propuesta como objeto de consideración, ocupan un tercer nivel en cuanto a las importancia que se les atribuye (siempre en comparación con las tareas que hemos señalado en el primer orden).
- Capacidades vinculadas al “Desarrollo personal y profesional” que incluye “Dirección de sí mismo” y “Empleo de capacidades instrumentales cardinales”; a la “Asunción y desempeño del rol directivo” (especialmente las que afectan al “Compromiso profesional”, y al “Conocimiento y comprensión del currículo”) se sitúan también en el tercer nivel de importancia.

En relación con los contenidos de formación

Los bloques de contenidos considerados fundamentales que nunca deberían faltar en un Programa de Formación de Directores y Directoras Escolares de Secundaria son los siguientes:

- En el primer rango, y de manera muy destacada, se sitúan los contenidos relativos al “Currículo escolar”, tanto en lo que se refiere a su conocimiento, en general, como a su fundamento e implementación. Así lo propone de manera muy acentuada el grupo de personas expertas y los directivos de los dos casos. Y también, dentro de ese mismo primer rango de importancia, los relacionados con las “Habilidades sociales”.



- Capacidades relacionadas con el “Trabajo en equipo” se ubican en un rango de importancia, también destacada pero algo menor que los dos aspectos comentado en el punto anterior.
- Mientras el grupo de personas expertas destaca fuertemente los contenidos relativos al “Liderazgo” (en las conclusiones sobre las opiniones de este grupo profesional aparecía con una importancia de primer rango), los directores y directoras no lo mencionan entre el grupo de contenidos principales y sí, sin embargo, los contenidos relativos a “Legislación”, a los que atribuyen la mayor relevancia.
- Los contenidos relacionados con la “Organización Escolar”, la “Administración” y, vinculadas con ambos campos de conocimiento, la “Planificación” ocupan un segundo rango y son propuestos por todos los colectivos profesionales consultados.
- Los contenidos vinculados con el conocimiento y comprensión de las problemáticas y culturas adolescentes y juveniles en la contemporaneidad y de las consecuencias que comporta para la gestión de los centros escolares en los que se educa el alumnado de secundaria (“Conocimiento de la adolescencia”), fuertemente destacado por las personas expertas y apenas aludido por los directores y directoras, se incluyen también dentro de este segundo rango. Se completa con los contenidos correspondientes al conocimiento del “Sistema educativo mexicano”.
- “Política y educación” y “Escuela y Sociedad” emergen como contenidos de tercer rango propuestos de manera reiterada por las personas expertas pero apenas mencionados por los directores y directoras.
- Los bloques “Diversidad y desigualdad”, y “Tecnologías digitales” agrupan contenidos que, sin ser señalados de rango relevante, pueden ser considerados de carácter transversal y adecuado que estén presentes en el programa de cualquier acción y modalidad formativa de manera explícita o tácita.

En relación a los sistemas de formación y sugerencias para su mejora

- Respecto al **Diseño de los planes y programas de formación**, se debe asegurar que:
 - Quienes diseñen conozcan a fondo la realidad de las escuelas secundarias mexicanas, quiénes son las personas que las dirigen y cuáles las prácticas directivas que acontecen en ellas.
 - Se elaboren diagnósticos pertinentes y eficientes que consideren las necesidades de formación, las disponibilidades de espacios y tiempos y las condiciones reales en las que trabajan los directivos escolares.
 - Se consideren procesos inductivos, es decir: elaborar diseños más desde abajo (contextos escolares) hacia arriba (autoridades educativas) que desde arriba hacia abajo; desde la periferia al centro y no tanto desde el centro a la periferia.
 - Las personas destinatarias sean incluidas para participar en los procesos de diseño de su propio proceso formativo, con el fin de garantizar que las necesidades sentidas por ellas son tenidas en consideración.
 - Se diferencien proyectos y programas formativos en función de las peculiaridades de las personas destinatarias: según su antigüedad en el cargo, su experiencia en educación escolar, la tipología de la institución escolar, etc., y se evite subsumir la formación de directivos en el conjunto de contenidos y estrategias dirigidos a los docentes.
- Las modalidades deben establecerse en función de los objetivos que se pretenden y no decidirlos de antemano sin tener claros los propósitos formativos, como suele hacerse a menudo.



- La mejor alternativa es la combinación de modalidades (cursos, talleres, diplomados, especialidades, maestrías, etc.), dependiendo también de los objetivos que se pretendan y de la disponibilidad de recursos (tiempo, especialmente).
- Respecto a la **metodología didáctica** se propone que:
 - La variedad metodológica esté siempre presente y la necesidad de diversificar las estrategias docentes.
 - Se apoye siempre en un fuerte componente práctico y en estrategias innovadoras.
 - Se considere el contexto en el que se desempeñan los directores y directoras en formación y las situaciones reales que se viven en ellos.
 - Se promuevan aprendizajes activos y significativos, así como el intercambio de experiencias.
- Constituye un requisito que las personas formadoras posean: experiencia y un conocimiento amplio respecto a la escuela secundaria y su problemática; una formación especializada específica sobre los temas que deban tratar y un decidido y firme compromiso con su desempeño y desarrollo profesional.
- Es necesario implementar precisos y rigurosos programas de formación de formadores en el ámbito de la dirección escolar.
- Las personas formadoras especialistas deberían proceder de todos los ámbitos y sectores del sistema educativo –incluyendo preferentemente directores escolares en ejercicio-, como de fuera de él siempre que, en este caso, cumplan los requisitos mencionados anteriormente.
- Constituye una condición para la calidad reconocer y considerar tres momentos para la formación: antes de acceder al cargo, en la formación inicial, una vez que la persona accedió a él y, sobre todo y especialmente, de manera sostenida a lo largo del tiempo que ocupe su desempeño profesional.
- La elección de los momentos depende mucho de cada contexto particular, de cuáles sean las intenciones de las propuestas formativas y de las diferentes situaciones laborales y profesionales. Y, por consiguiente, se destaca la conveniencia de disponer de panoramas variados que permitan la alternancia, la flexibilidad y diversas periodicidades: mensual, quincenal, etc.
- Es necesario crear un dispositivo de **evaluación** que haga posible:
 - Evaluar la formación en todos sus momentos (diseño, implementación, final, tiempo demorado).
 - La necesaria retroalimentación para mejorar procesos (evaluación formativa).
 - Velar por la evaluación de los efectos e impacto de la formación.
 - Proporcionar un sistema de seguimiento y apoyo: que permita visitas de acompañamiento, asesoría, observación, etc.
- Se debe promover la edición de materiales curriculares (textos de apoyo) variados, de fácil lectura y comprensión, que sirvan de manera eficiente para posibilitar y facilitar el aprendizaje y que sean probados antes de emplearlos en las acciones formativas.
- Debe avanzarse en las tareas conducentes a conseguir una mayor vinculación y coordinación entre las instituciones e instancias responsables de la formación de directivos de secundaria: las de educación superior y los sistemas de formación continua estatal y federal con el fin de ofrecer mejores, más diversificadas y más coherentes propuestas formativas.

Aprendiendo de la experiencia

Si se consideran las recomendaciones que los directores y directoras en ejercicio hacen a quienes deseen ejercer la función directiva, además de preocuparse por formarse



adecuadamente para el desempeño (consejo más importante y compartido que se les brinda), resulta fundamental que sean capaces de:

- Observar y analizar todo lo que pasa en la escuela, con el fin de conocerla a fondo, especialmente a los profesores.
- Asumir el rol y sus consecuencias y, destacando entre ellas, ejercer la autoridad con responsabilidad y compromiso.
- Conocer la legislación (aunque esta última recomendación no se expresa con tanta intensidad y frecuencia como las anteriores).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (1992). ANMEB.

ANTÚNEZ, S. (1991). *Anàlisi de les Tasques dels Directors i Directores Escolars de Centres Públics d'Ensenyament Primari de Catalunya*. Tesis Doctoral Microfilmada. Col·lecció de Tesis Doctorals Microfitxades, núm. 1.653. Barcelona: Universitat de Barcelona

ANTÚNEZ, S. (2004). *Organización escolar y acción directiva*. México: SEP.

ARMAS, M. (1996). *Evaluación de necesidades formativas de los directores escolares de Galicia en el contexto de la Reforma Educativa*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago.

BARDISA, T. (1995). *La dirección de los centros públicos de enseñanza: un estudio de su representación social y estimación de necesidades*. Memoria de Investigación inédita. Madrid: CIDE

BLACKBURN, V.; MOISAN, C. (1988). *The in-service training of teachers in the twelve Member States of the European Community*. Maastrich: Presses Interuniversitaires Européennes.

BOLMAN, L.G.; DEAL, T.E. (1987). *Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

BREDESON, P.V. (1996). New Directions in the Preparation of Educational Leaders. En K. LEITHWOOD; J. CHAPMAN; D. CORSON; P. HALLINGUER; A. HART (Eds.), *International Handbook of Educational Leadership and Administration* (pp. 251-277). Dordrecht (The Netherlands): Kluwer Academic Publishers.

BUCKLEY, J. (1985). *The Training of Secondary School Heads*. Windsor: NFER-Nelson.

CAMARILLO, J.G. (2006). Factores de éxito y/o fracaso en la implementación del proyecto la gestión escolar en la escuela primaria. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación*, 4 (3), 84-107. Consultado el día 24 de mayo de 2008 en: <http://www.rinace.net/arts/vol4num3/art5.pdf>

ESCAMILLA, S.A. (2006). *El director Escolar. Necesidades de formación para un desempeño profesional*. Tesis Doctoral publicada en línea. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, España. Consultada el 12 de mayo de 2008 en http://www.tesisexarxa.net/TESIS_UAB/AVAILABLE/TDX-0412107-125929//saet1de1.pdf

GAIRÍN J. (1995). *Estudio de las necesidades de formación de los equipos directivos de los centros educativos*. Madrid:CIDE. Ministerio de Educación y Ciencia.

GIMENO, J. (Coord.) (1995). *La dirección de centros. Análisis de tareas*. Madrid: CIDE.

ISSACS, D. (2004). *Ocho cuestiones esenciales en la dirección de centros educativos*. Pamplona: Eunsa.

Ley General de Educación de la República Mexicana (1993).

MURILLO, F.J.; BARRIO, R.; PÉREZ-ALBO, M.J. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: CIDE

SANDÍN, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Madrid: McGraw-Hill.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



-
- PÉREZ SERRANO, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. Técnicas y Análisis de los datos*. Vol. II. Madrid: La Muralla
- SEP (2000). *Primer curso para directivos de Educación Primaria*. México: SEP.
- SEP- SNTE (1992). Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica. México: SEP. <http://ses2.sep.gob.mx/dg/dgespe/estados/df/index.htm>. 02 de diciembre 2008
- STAKE, R.E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- WAGNER, T. Y OTROS (2006). *Change Leadership. A Practical Guide to Transforming Our Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.



APORTACIONES DE LOS ESTUDIOS DE ANÁLISIS DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA VIDEOGRABADA A LA MEJORA EDUCATIVA DE LA ESCUELA: IMÁGENES DE LA PROFESIÓN DOCENTE EN EL AULA.

Ruiz de la Peña, A.R.; -arangel952@yahoo.com - Universidad Pedagógica Nacional – Mexico.
Sánchez Hernández, J.S. ; simsanhdz@yahoo.com.mx - Universidad Pedagógica Nacional-
Mexico.

RESUMEN

El propósito de este trabajo es analizar algunos de los estudios que sobre la práctica pedagógica se han realizado, desde qué enfoque y método se realizaron y cuáles son algunos de los hallazgos que nos ofrecen. Especialmente se propone describir los objetivos, método y resultados de estudios basados en el análisis de videos de lecciones de clase y sobre la práctica pedagógica en la enseñanza básica y como recuperarlos en los proceso de formación permanente del profesorado. (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2007; Stigler y Hierbert, 2002 y; TIMSS, 1994).

Bajo las anteriores consideraciones se describen los estudios de análisis de la práctica pedagógica Videograbada de lecciones de español y matemáticas del PEC realizado en México y el estudio de TIMMS videos que realiza una análisis comparativo de lecciones de matemáticas de EU, Alemania y Japón y se plantea una estrategia de formación permanente del profesorado a partir de la conformación de comunidades de práctica a través del análisis de las videograbaciones, experiencia que se realizo en 13 escuelas en distintas regiones de la República Mexicana.

PALABRAS CLAVE

Practica pedagógica videograbada, procesos formativos y análisis de las prácticas pedagógicas.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze some of the studies on pedagogical practice have been made, since what approach and method were carried out and what are some of the findings that we offer. Especially intends to describe the objectives, method and results of studies based on the analysis of lessons from class videos and on the pedagogical practice in basic education and how to recover them in the process of continuous training of teachers. (Loera, Hernández, Rangel and Sanchez, 2007;) Stigler and Hierbert, 2002, and; (TIMSS, 1994).

Under the above considerations are described studies of analysis of educational practice filmed of lessons of Spanish and mathematics of the PEC made of Mexico and the study of TIMMS videos that it carries out a comparative analysis of lessons of mathematics in America, Germany and Japan and there is a strategy of permanent training of teachers from the formation of communities of practice through the analysis of the recordings, experience that took place in 13 schools in different regions of Mexico.

Key words

Practice teaching filmed, learning processes and analysis of teaching practices.

DESARROLLO

Objetivos

Analizar las diferencias entre las prácticas pedagógicas de los maestros en los estudios del TIMSS con los del programa escuelas de calidad en México (PEC).



Analizar las implicaciones de las videograbaciones en el salón de clases su vinculación con la formación permanente de los maestros.

Descripción del Trabajo

Desde la década de los 70 las reformas educativas en México han puesto como objetivo central del cambio educativo elevar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos(as). No obstante han pasado cuatro décadas y la deseada mejora no se produce, al contrario se ha incrementado el rezago y los bajos niveles de aprendizaje como lo muestran las evaluaciones nacionales (ENLACE, 2008) e internacionales (PIPSA, 2006, 2008). Asimismo, como elemento decisivo en la mejora y el cambio educativo, se destaca la formación y actualización permanente de los docentes para mejorar la calidad. En tal sentido muchas de las evaluaciones y estudios sobre las reformas a los currículas, sobre financiamiento y gestión escolar tienden a enfocarse en las escuelas y aulas de clase para que ver qué está pasando.

En las últimas dos décadas, tanto en México como a nivel mundial, vienen realizándose estudios con una visión sistémica sobre la gestión escolar, la participación social en las escuelas y la práctica pedagógica. Su propósito ha sido ver cómo operan las escuelas y qué es lo que permite que las que funcionan bien lo hagan y qué es lo que hacen los docentes que tiene buenos resultados (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2006, 2007; Stigler y Hierbert, 2002). Las recomendaciones que derivan de estos estudios sugieren prioritariamente que los profesores dispongan de mecanismos efectivos para mejorar continuamente su docencia. Marcan que la mejora y cambio no radica en gastar en infraestructura, equipamiento o programas de educación especial, sino en crear condiciones y mecanismos de formación continua en colectivos. Se pone como ejemplo a Japón que cuenta con un sistema escolar que contempla instrumentos para que los profesores puedan mejorar su docencia mediante un continuo intercambio de experiencia y resultados, así como un permanente trabajo de aprendizaje en colectivo (Stigler y Hierbert, 2002).

En cuanto a la formación y profesionalización docente se ha marcado que está asociada al desarrollo de comunidades de práctica y a la escuela como un espacio de aprendizaje permanente (Palincsar, et al 1998; Thomas et.al., 1998; Brew, 2003). Y, en muchos sentidos, la docencia es una actividad cultural que se aprende observando y participando en *comunidades de práctica* (Wenger, 2001). Se aprende a enseñar haciéndolo durante largo tiempo dentro de la cultura escolar como si fuera un *libreto* (Stigler y Hierbart, 2002)

En este orden de ideas, las comunidades de práctica son promovidas como modelo de desarrollo profesional de los docentes. En las escuelas al promover este tipo de comunidades entre los docentes, se busca disponer de una estructura que de más oportunidades para compartir metas educativas, afinidad laboral e intercambio de experiencia y conocimientos. Participar en colectivos docentes y en la docencia como aprendices de la enseñanza. Propiciar aprendizaje entre colegas como miembros plenos de una comunidad escolar que genera conocimientos en el dominio de la práctica pedagógica, la enseñanza y cultura escolar (Palincsar, et al 1998).

Con respecto a las videoclases se afirma que constituyen recursos de aprendizaje que ofrecen referentes a los docentes y una fuente de nuevas ideas acerca de cómo enseñar. Las videograbaciones de clase muestran repertorios de cómo enseñar debido a que son ejemplos concretos y tienen un potencial práctico inmediato en la enseñanza (Marx y Cols, 1998). Por su parte un videoclub es un espacio que ofrece la oportunidad para observar y comentar dinámicas, interacciones, didácticas y contenidos a través del video de las clases en las aulas. Físicamente constituye un espacio para la reflexión más que para la acción.

El videoclub básicamente se refiere a reuniones en las cuales un colectivo de docentes observan, discuten y reflexionan sobre la secuencia o sobre segmentos de videos de sus propias clases (Shering y Han, 2004; Sánchez y Ortega, 2009; Shering, 2009). En este sentido, el videoclub se propone como dispositivo de aprendizaje e indagación sobre la enseñanza y el



aprendizaje en las aulas escolares reales. Es una oportunidad para lograr nuevas comprensiones tanto sobre la práctica pedagógica como acerca de la identidad profesional. Estudios, por ejemplo Sherin y Han (2004), reportan que los docentes aprenden de lo que ellos ven en los salones, de los estudiantes y nuevas formas de enseñanza. Reportan que las discusiones producen cambios en los participantes que van de poner atención en su enseñanza a centrarse en el aprendizaje de los alumnos.

En este contexto, este reporte en parte describe los resultados que se encontraron en torno a al análisis de videoclases y la caracterización de las secuencia de las lecciones de español y matemáticas. De esta última asignatura se presenta una comparación de las pautas de enseñanza en Japón, Alemania, Estados Unidos y México. En el apartado siguiente se describe el resultado de la implementación del un Videoclub como experiencia de formación. Los beneficios que reportan los docentes participantes en cuanto a la oportunidad que les ofreció al colectivo docente para reflexionar y aprender de sus colegas sobre la enseñanza en las aulas. Las dificultades que tuvieron los docentes principiantes para decidir grabar su clase en el aula y el valor y sentido profesional para exponerse ante colegas más experimentados. Una docente principiante muestran su interés por aprender no obstante la dura crítica de colegas, lo cual contrasta con los docentes experimentados que se resistieron y negaron a videogravar su clase y exponerse a la crítica y comentarios de sus colegas menos experimentadas.

Análisis de la práctica videogravada en imágenes de clase

Nuestro punto de partida fue la caracterizaron las secuencias didácticas y los rasgos típicos de lo que hacen los docentes con relación al manejo de los libros de texto, métodos de lectura y resolución de problemas matemáticos siguen en el aula. Particularmente en relación a las secuencias didácticas de clases típicas de español y matemáticas en el contexto del estudio del análisis de las prácticas pedagógicas videogravadas del programa escuelas de calidad desarrollado entre los años 2003 y 2007 en México. Este estudio formó parte de un proyecto amplio de evaluación del Programa de Escuelas de Calidad (PEC). Mediante este proyecto se evaluaron otras dimensiones del proceso educativo escolar: gestión educativa, la participación social, contexto escolar- comunidades, familias y estudiante- y los procesos de aprendizaje de los alumnos en más de 800 escuelas primarias del país que participaron en el PEC. (Loera, Hernández, Rangel y Sánchez, 2006).

El estudio de análisis de la práctica pedagógica videogravada tuvo como objetivo describir los desempeños docentes en clases de español y matemáticas de 4º grado. Entendiendo como práctica pedagógica los desempeños, perspectivas y actitudes que maestros y alumnos desarrollan en el espacio áulico, así como sus sentires, saberes y haceres. Privilegia las ejecuciones concretas del proceso de enseñanza aprendizaje particularmente las ejecuciones del docente (Loera, et.al., 2006).

Bajo un enfoque descriptivo tuvo la finalidad de caracterizar las clases o lecciones típicas de español y matemáticas y recuperar pautas prácticas en función de estar asociadas a alto rendimiento de los alumnos. Para ello contó con una muestra de clases videogravadas que se transcribieron y analizaron de 204 lecciones de matemáticas y 232 de español de 4º de 476 escuelas primarias del país del PEC. Los docentes participaron voluntariamente y aceptaron videogravar sus clases. La grabación inició y concluyó cuando la docente lo determino. El video fue autoevaluado por los docentes con base en cinco preguntas: 1) cómo me veo como docente, 2) hay algo que quisiera cambiar de mi práctica, 3) cómo me hubiera gustado verme, 4) cómo veo a mis alumnos y, 5) que necesito para verme como me hubiera gustado.

El análisis se realizó mediante la descripción de la secuencia de clase, microanálisis, con el fin de identificar las recurrencias prácticas a niveles de logro o eficacia social, es decir, la asociación del desempeño con el rendimiento de los alumnos. Se caracterizó la práctica pedagógica e identificó modelos típicos de enseñanza en español y matemáticas. Asimismo se realizó un macroanálisis estadístico del total de lecciones de las clases con relación a



características de las lecciones: introducción a la lección, desarrollo, uso del tiempo por actividad relación e interacción profesor alumnos.

En el caso de las lecciones de *español* el análisis derivó en la siguiente secuencia y pautas de enseñanza:

Inicio:

Introducen preguntas. Recupera experiencias relacionadas a un contenido previamente trabajado, que sea significativo al contexto y a sus experiencias personales. Introduce juegos para estimular el interés del grupo a participar y orientar la atención al tema que se va a abordar

Desarrollo:

Utilizan dos estrategias de lectura orientadas a la comprensión: Intercalan lectura con ejercicios de escritura que complementan los ejercicios sugeridos en los libros de texto. Dan oportunidad de generar situaciones para la composición de escritos realizados en los cuadernos de trabajo. Promueve una constante interacción interpersonal entre el maestro y los estudiantes. Atiende demandas individuales, a través de una retroalimentación directa y la organización de trabajo para todo el grupo o cuando se trabaja en equipo. Propicia la interacción dirigiendo su atención hacia el grupo, modulando su voz y el contacto simultáneo a un proceso continuo y diverso de evaluación y monitoreo hacia las actividades de aprendizaje. Retroalimenta ejercicios y tareas, Distribuye la participación entre los estudiantes. Emplea los materiales de apoyo al docente de manera flexible y propone actividades diversas y complementarias

Cierre:

El docente propone ejercicios de evaluación. Revisa el resultado de las actividades de clase en forma individual o grupal. Promueve la evaluación colectiva mediante exposición de productos de trabajo de clase.

En el caso de las lecciones de *matemáticas* la secuencia y pautas fueron:

Inicio.

La clase inicia planteando un problema, formula preguntas, retroalimenta tema de clase anterior o introduce un juego. Recupera la experiencia previa de los alumnos, los problemas que surgen de alguna situación cotidiana. Diseña tema o contenido que se desea trabajar o se toma del libro de texto

Desarrollo:

Explica el tema/problema apoyándose en materiales diversos. Trabajan en la solución del problema manera individual, en equipo o en grupo. En la resolución recurren al cálculo mental y/o escrito. Consultan el libro de texto o buscan la información en otros materiales. Escriben la respuesta descubierta y piensan el procedimiento de solución. Explicitan su estrategia para sí mismos y observan la actividad, se aclaran dudas y explica algún aspecto del contenido. Se exponen la solución para reafirmar el tema y discuten las soluciones, si hay diferencias, las analizan para llegar a acuerdos o construyen una respuesta colectiva de las soluciones individuales. Se formulan preguntas que provocan la reflexión y la búsqueda de otras alternativas de resolución. Realiza actividades de evaluación a lo largo de la clase, mediante la observación de la actividad de los estudiantes a través de la revisión de ejercicios en cuadernos y del libro de texto.

Cierre:

Recupera las estrategias de solución de los problemas. Precisa nociones o conceptos relacionados con la actividad. Introduce lenguaje y símbolos matemáticos convencionales. Retroalimenta y establece relación con otros temas. Sugiere alguna actividad del libro o solicita tarea Como elemento contextual de la práctica descrita es importante agregar que los docentes realizaron una autoevaluación de su clase. Mostraron un sentido de crítica y autocrítica a su labor. Respondieron con una actitud positiva hacia los alumnos e identificaron necesidades concretas de formación y una mayor preocupación por aspectos pedagógicos y mayor exigencia a su desempeño docente. A diferencia de docentes de bajos logros en el rendimiento



de sus alumnos, quienes por el contrario mostraron una mayor preocupación por aspectos poco o nada vinculados con lo pedagógico, más atentos a aspectos emocionales. Además de que justificaron su actuación en la indisciplina de sus alumnos y la pobreza de los contextos familiares.

Por otro lado, los análisis realizados en el marco del Tercer Estudio Internacional sobre la Matemáticas y las Ciencias (TIMSS por sus siglas en inglés). Específicamente el estudio comparativo sobre la enseñanza de matemáticas en tres países desarrollados; Estados Unidos, Japón y Alemania, que en las evaluaciones internacionales de rendimiento de los alumnos en 1995 obtuvieron altos puntajes. El análisis comparativo se justificó de acuerdo a dos razones centrales. La primera tiene que ver con el hecho de que permite a los educadores a examinar sus propias prácticas de enseñanza desde una perspectiva nueva, ampliando las posibilidades conocidas. Examinar cómo los profesores a través de su propio enfoque de las matemáticas, abren su visión para incluir un examen de cómo los profesores en otro país hacen su propia práctica docente más visible y más abierta a la reflexión y la mejora sobre el mismo tema. La segunda señala que comparar puede revelar alternativas y estimular el debate acerca de las opciones que se realizan en un país. Aunque una variedad de prácticas de enseñanza se pueden encontrar en un solo país, se requiere a veces mirar afuera de la cultura propia, ver algo nuevo y diferente. (NCES.ED.GOV, 2003).

Los resultados del análisis de esos videos se reporta en la “Brecha de la enseñanza” y de la cual tomamos los datos y caracterización de la práctica pedagógica que se realiza sobre la enseñanza de las matemáticas. Especialmente el análisis comparativo de las lecciones típicas en matemáticas en cada uno de estos tres países. Se describen las pautas reveladas, sus diferencias y similitudes entre estos países. Nos interesan tales pautas para saber en qué medida tienen alguna semejanza o diferencias con las pautas encontradas en el estudio de la práctica videograbada del PEC realizado en México. (Loera, et al. 2006 y Loera et al. 2007). La descripción de las pautas típicas de enseñanza en EU, Alemania y Japón que a continuación presentamos, expresan los elementos más recurrentes del análisis de las videoclases realizadas por los investigadores del TIMSS. Estos elementos recurrentes definen las distintas partes de una lección y la forma en que ellas se organizan.

Pautas típicas EU. El modelo consiste básicamente en la ejercitación de términos y procedimientos. Integra las cuatro actividades siguientes:

1. Repaso de la materia anterior. Se revisa la tarea de casa o en realizar actividades preparatorias de la lección.
2. Demostración de la forma de resolver problemas del día. Consiste en exponer materia nueva o repasar lo anterior mediante demostración de la resolución. Participan alumnos en las demostraciones pasos por paso a través de preguntas que deben responder.
3. Ejercitación. Los alumnos generalmente realizan trabajo de forma individual, trabajando en su banca y resolviendo problemas similares mediante el método demostrado.
4. Corrección del trabajo individual y entrega de la tarea para la casa. Se revisan algunos de los problemas de los alumnos al término de la lección. Luego se presenta la tarea que consiste en problemas de ejercitación. Se dan algunos minutos para iniciar la tarea antes de salir

En su análisis Stingler y Hiebert,(2002) sintetizaron estas pautas como “Interacción entre profesor y alumnos. No aparecen las matemáticas”

Pautas típicas Alemania. El modelo consiste básicamente en desarrollar procedimientos avanzados en una sucesión de cuatro actividades.

1. Repaso de la materia anterior. Los alumnos recuerdan lo que han aprendido hasta ese momento o revisan la tarea de casa. Puede adoptar otras formas.



2. Presentación del tema y de los problemas del día. El profesor presenta tema y problema conforme a contenidos específicos
3. Desarrollo de los procedimientos para resolver problemas. El profesor hace demostración desde el pizarrón o los alumnos trabajan en el pizarrón recogiendo sugerencias de alumnos y profesor con el control del desarrollo de este último.
4. Ejercitación. Asignación de problemas durante la clase o como tarea que se realizan de forma individual los alumno

Pautas típicas Japón. Básicamente consiste en resolver problemas en forma estructurada en una sucesión de cinco actividades.

1. Repaso de la lección anterior. Breve disertación del profesor o un debate llevado por él o en la repetición en voz alta de los alumnos. La lección se basa en la del día anterior y se usan el método empleado previamente para resolver el problema del día.
2. Presentación del problema del día. Presentar un problema clave que establece el contexto de la mayor parte de las actividades realizadas durante la lección.
3. Los alumnos trabajan individualmente o en grupos. Los alumnos trabajan la solución después de plantear el problema. Previamente a hacerlo en grupo lo hacen primero individualmente.
4. Discusión de los métodos de solución. Discutir uno o más métodos de solución. Profesor pide que compartan sus soluciones y conclusiones a que llegaron. Elige a los alumnos considerando distintos métodos para que pasen a exponerlos. El profesor después resume y profundiza.
5. Destacar y resumir los puntos centrales por profesor. El profesor durante y al término de la lección expone los puntos principales de la clase.

Para Stingler y Hierbert estas pautas se pueden sintetizar en “Alumnos trabajan con las matemáticas. Profesor actúa de intermediario entre alumnos y matemáticas”.

A continuación se describe lo que caracteriza la práctica de la enseñanza de las matemáticas del estudio de la *práctica pedagógica grabada en México*.

1. Profesora inicia planteando un problema, formula preguntas, retroalimenta tema de clase anterior o introduce un juego. Diseña tema o contenido que se desea trabajar o se toma del libro de texto
2. Profesora explica el tema/problema apoyándose en materiales diversos y realiza ejercicio del libro. Consiste en Trabajar en la solución del problema manera individual, en equipo o en grupo. Consultan el libro de texto o buscan la información en otros materiales.
3. Profesora exponen la solución para reafirmar el tema y resuelve con todo el grupo. Consiste en exponer y discutir las soluciones, si hay diferencias, las analizan para llegar a acuerdos o construyen una respuesta colectiva de las soluciones individuales. Realiza actividades de evaluación durante la clase, mediante la observación de la actividad de los estudiantes a través de la revisión de ejercicios en cuadernos y del libro de texto.
4. Profesora para terminar lección Recupera las estrategias de solución de los problemas, a tarea. Consiste en presentar las estrategias de solución e Introducir lenguaje y símbolos matemáticos. Precisa nociones o conceptos relacionados con la actividad. Retroalimenta y establece relación con otros temas. Sugiere alguna actividad del libro o solicita tarea

En la tabla 1 se muestran las pautas de los cuatro países.

Como se puede observar hay similitudes en el repaso material/lección anterior, la formulación de problema del día por el profesor, la resolución por alumnos del problema en asiento y la ejercitación.



Por nuestra parte vemos que en el caso de México, el profesor(a) dirige toda la lección, los alumnos hacen los ejercicios del libro y ven las respuestas que da la profesora tomados del libro en colectivo y explica conceptos. No se explicitan, muestran ni realizan procedimientos de solución como en EU y Alemania. Ni tampoco se trabajan procedimientos alternativos de los alumnos como en Japón. Y como ya señalamos, es una lección básicamente centrada en el docente guiada por el libro de texto.

Luego se compararon con las pautas de enseñanza de las matemáticas en donde se incluyo a México

México	Estados Unidos	Alemania	Japón
1) Profesora inicia planteando un problema 2) Profesora explica el tema/problema apoyándose en materiales diversos 3) Profesora exponen la solución para reafirmar el tema 4) Profesora para terminar lección Recupera las estrategias de solución de los problemas, da tarea.	1) Repaso de la materia anterior 2) Demostración de la forma de resolver problemas del día 3) Ejercitación. 4) Corrección trabajo individual y tarea para casa	1) Repaso de la materia anterior 2) Presentación del tema y problema del día. 3) Desarrollo de los procedimientos para resolver problemas 4) Ejercitación.	1) Repaso lección anterior 2) Presentación problema del día 3) Alumnos trabajan individualmente o en grupo 4) Discusión métodos de solución 5) Profesor destaca y resume los puntos centrales

Tabla 1. Cuadro comparativo pautas de enseñanza en matemáticas incluido México

A partir de este trabajo basado en las videograbaciones y en el uso de videos de clase se instrumento en 13 escuelas de distintas entidades federativas un proceso de formación tomando como ejes centrales el análisis de la práctica pedagógica a través de instalación de Videoclubes de formación bajo el principio de revisar y reflexionar sobre la práctica en la comunidad educativa en el contexto escolar.

Formacion continua en videoclub: Aprender sobre la enseñanza entre colegas

De este reporte mostramos, en este texto, los resultados de una escuela primaria de la Ciudad de México en donde participaron ocho docentes. Se realizaron cuatro videoclubes, de noviembre de 2008 a junio de 2009. Cada sesión se videograbo y transcribió con el propósito de analizar los temas de discusión, así como los comentarios y reflexiones del colectivo en torno a las clases. Se entrevistó a los participantes grabados para conocer qué les significa el videoclub y para autoevaluar su clase. Las sesiones de videoclub se desarrollaron como parte de la agenda del Consejo Técnico Escolar que se realiza mensualmente para planear, revisar y evaluar el desarrollo de su proyecto educativo escolar.

Procedimiento

- Se videograba y edita la clase antes de la sesión y reducen a un máximo de duración de 20 minutos. Previamente el coordinador y la docente se reúnen para ver la clase editada, se realiza una entrevista centrada en la autoevaluación de la clase y sobre los motivos de participación en el videoclub.
- En la sesión de videoclub el coordinador marca el objetivo y describen el procedimiento de intervención para conversar en la sesión. Se distribuye un texto transcrito con los comentarios y temas tratados en la sesión previa de videoclub y pregunta a los asistentes si hay algún comentario.

En seguida se pasa a ver la videograbación y al terminar, el docente protagonista expone su plan, explica y justifica las actividades que realizó para darle contexto a su desempeño



observado ante el colectivo. El coordinador(a) anima la participación indicando que habrá tres momentos de la conversación. Exposición, replicas y aclaraciones.

- El coordinador anima la conversación con preguntas relativas a qué se les hizo relevante o significativo de la clase, qué reflexión les genera. Para concluir la sesión el coordinador(a) vuelve a preguntar qué les oporto a la reflexión sobre su práctica. Toda la sesión del videoclub se graba para su transcripción y análisis posterior.

Para finalizar se reflexiono sobre las implicaciones de las prácticas pedagógicas videogradas en la formación profesional de los maestros en 13 centros escolares de las cuales en particular presentamos los resultados de un caso a continuación.

Contexto escolar

La escuela está ubicada en una colonia popular del sur de la ciudad de México. Es una escuela pequeña que atiende 6 grupos, uno por grado. El 100% de los docentes (10), cuentan con licenciatura en educación básica. Ninguno tiene estudios de maestría. El 20 % están en su primer año como docentes. Otro 30% tiene un promedio de 2 años de experiencia. Todos estos aceptaron videogravar su clase y verla en el colectivo. El otro 50% de docentes participantes, tienen una experiencia promedio de 10 años. Participaron en las sesiones de videoclub de forma activa haciendo observaciones, críticas y recomendaciones puntuales pero se negaron a videogravar y exponer sus clases.

El director tuvo la iniciativa de proponer el videoclub como parte del programa de formación y trabajo anual de la escuela. Promovió y animó la participación del colectivo en tal sentido. A pesar de que durante el proceso hubo cambio de director, el sustituto acepto continuar los trabajos de videoclub porque le pareció interesante e importante para los enseñantes.

Conversando sobre lecciones de clase en videoclub

A continuación se describen los puntos centrales de la conversación del colectivo docente, los temas que surgieron y comentarios sobre las lecciones vistas transcritas de cada videoclub.

1er Videoclub. Lección: "Erosión y sedimentación"

La sesión inicio con la presentación del propósito y procedimiento del videoclub, indicando que primero el colectivo observaría la clase, luego la profesora explicaría su plan y resultados obtenidos y, finalmente, iniciarían los comentarios y reflexiones en tres turnos. Los comentarios y puntos de interés surgidos en la conversación sobre esta clase destacan los siguientes puntos:

- 1) La importancia de la congruencia entre el plan y el desarrollo de la clase observada y la manera en cómo se manejo el método experimental, así como la estrategia de trabajo que favoreció el involucramiento de los alumnos en las actividades
- 2) Discutir la importancia de diferenciar o no las asignaturas para no confundir a los alumnos en asignaturas por ejemplo como geografía y ciencias naturales. Pero, a su vez, se planteo que no hay que diferenciar sino integrar transversalmente y realizar una enseñanza conjunta de las asignaturas, dado que se trabaja por competencias. El eje de la integración es español.
- 3) Manejo de contenidos y definiciones conceptuales vinculadas al nivel y experiencia de los niños, por ejemplo "maremoto". Disipar dudas planteadas en el momento sobre los conceptos. Manejar adecuadamente los conceptos y mostrar el dominio, por ejemplo en el caso de "erosión", y "sedimentación" no quedo claro.
- 4) Discutir alternativas para que el trabajo grupal y en pequeños equipos se lleve realmente a cabo. Se consideró que en realidad lo que se observó fue trabajo individual. Los niños



trabajan de maneras distintas, las dificultades de integración es porque los papas no se llevan bien, por lo que se hace difícil y complicado lograrlo.

2º Videoclub. Lección: "Inclusión e integración"(USAER)

Se siguió el propósito y procedimiento establecido en el primer videoclub respecto los comentarios y reflexiones en tres turnos. Los puntos de interés surgidos en la conversación fueron:

- 1) Integrar a los niños con NEE a las actividades mediante trabajo de equipos. Es necesario ponerles límites marcándoles sus errores pero aceptándoles. Que vean que son aceptados por los demás a trabajar en equipos. Se reconoce que el hecho de organizar a los grupos en equipos no significa que se integren o que los alumnos trabajen como equipo. Se reitero que en realidad los niños trabajan de manera individual
- 2) Existe el problema del aprendizaje de normas. Estas no se adquieren rápidamente. Se requiere tiempo para establecerlas entre los niños, por ello es necesario recordarles permanentemente las reglas.
- 3) Se ve la relevancia de integrar en equipos a los alumnos con NEE. El video permitió reflexionar y ver su relevancia para no excluir a los niños indisciplinados. "Nos puso a pensar qué hacer. Ser más metódicos en eso" se expreso.
- 4) Insistir en el trabajo con padres de niños con problemas aunque estos no nos ayuden. Retomar la estrategia que nos mostró en clase sobre cómo integrarlos mediante trabajo de equipo. Es difícil el trabajo con niños como Marcos porque es agresivo, no se controla y arrastra al grupo.
- 5) Hay que trabajar con los niños como llegan, dejar de lamentarse de que llegan con déficit y problemas, de lo que hizo o no con ellos previamente. Si establecer límites y reglas. Es importante emplear los términos de "Integración", "Necesidades Educativas Especiales". El trabajo colaborativo ayuda a integrarlos. Los materiales y uso de juegos hay que adaptarlos, aunque se usan materiales didácticos es complicado por su actividad y constante inquietud. Los padres y las familias son responsables, hay poca colaboración y participación, pero hay que hacer en la escuela lo que nos corresponde.
- 6) Llamar a los papas para hacerles ver lo que pasa en el aula con los videos. Tienen una gran responsabilidad en lo que son los niños. De que les ayuden a sus hijos también depende que mejoren.
- 7) Recuperar el método RUTA de ACCIÓN para que los niños conozcan los objetivos, lo que van hacer y cómo en las clases. Es importante trabajar con lo que los niños saben y promover aprender a aprender. Los docentes tenemos que ser buenos modelos para que lo hagan.

3er videoclub. Lección: "Separación de oraciones, sinónimos y antónimos"

Se siguió el propósito y procedimiento previamente establecido de comentarios y reflexiones en tres turnos. Los comentarios y puntos de interés surgidos en la conversación en esta lección de clase del 1er grado fueron:

- 1) Se explicó el plan y resultado de la clase con la idea era de reafirmar el tema. Se comento que el grupo cuenta con niños muy inquietos y que la mayoría ya podía leer como se mostró en sus intervenciones. Se empleo actividad lúdica compitiendo entre niños. Se planteo la duda al colectivo de si los niños manejaban términos como sinónimos-antónimos. Aún no captan el significado de las palabras y tienen dificultades al separar las oraciones.
- 2) Se coincidió en que hubo muchas actividades y saturo el trabajo de temas. La actividad realizada los niños la entendieron sobre la marcha. Qué vamos hacer. La motivación se manejo asociada al juego y las palomitas como estimulo y estableció el objetivo de la actividad, pero se indicó visualmente lo qué se iba hacer." Se cuestiono cómo se recupera



lo que se lee a través de leer, escribir. Se demanda más atención al trabajo individual, personal. Se observó a niños que querían participar y no pudieron porque no se les atendió diferencialmente.

- 3) Se cuestionó si realmente los niños leían. Se da la lectura pero hay desorden, no hubo orden. Llevar la ruta de acción para que queden claros objetivos, estrategias, actividades y evaluación. Los niños están conscientes de lo que se va hacer si se sabe desde el principio y les gusta competir. Se sugirió no manejar taches, reafirmar las cuestiones positivas mas que las negativas, los niños se desilusionan con los taches No dar tres temas en una misma clase, diferenciar. No ver tantos temas porque los niños se inquietan y distraen con tantos temas. Ir de tema en tema para que la atención no se disperse. Más activo hacerlos participar pegando, recortando.
- 4) Con los años de servicio se va mejorando la atención. mantenerla es difícil, requiere de lo visual, kinestésico, auditivo. En 1º aunque sea un repaso es difícil. Se mostró por docente experimentada una estrategia de cómo pasar de un tema a otro para mantener atención de niños. Se modelo y dieron pautas para llevarla a cabo frente al pizarrón.
- 5) Se reconoció el valor de la maestra por haberse videograbado. Se comento la importancia de identificar las necesidades de los niños, ir buscando nuevas alternativas de no saturar de información. La clase es un buen espejo de lo que hacemos. Finalmente se sugirieron actividades alternativas para enriquecer el trabajo manejando en Enciclomedia, así como pedir opinión alumnos sobre qué hacer para que les ayude a relajarse.

4º videoclub. Lección “Carta y producción de textos”

Siguiendo el procedimiento establecido en los videoclubes anteriores, los comentarios y puntos de interés surgidos en la conversación en este videoclub fueron:

La maestra expuso su plan “...vieron el tema de la carta, lo que yo trate de trabajar aquí fue una producción de textos y, principalmente, fue el de la carta. La producción de textos se maneja dependiendo del grado, yo estoy en cuarto grado y se maneja una semana la producción de textos, por ejemplo la planeación se ve un día, la organización de ideas se ve al otro día, después al siguiente día empezamos con el primer borrador, posteriormente lo checan los niños. Aquí lo que se trata, que ellos mismos encuentren sus propios errores y no el maestro ya que lo hizo el niño, entonces y como maestro tengo que revisar la carta, pero son varios borradores, borrador 1, si el niño ya reviso y tiene un error vuelvo a regresarle la carta al niño y vuelve a hacer su 2do borrador,... Estos pasos yo los maneje si se dan cuenta en un solo día para que ustedes vieran como es la producción de textos o como lo manejo yo en 4to año, y de hecho se maneja de 1ro a 6to año, me imagino que todos los maestros si lo llevan a cabo, entonces, es tardada la producción de textos...”

Comentarios del colectivo “...”, siento que es importante pasear entre los niños porque precisamente los de atrás no te ponían atención y checar de repente, y la última que ellos te hubieran ayudado a escribir todos los pasos o los elementos de la carta que ellos ya habían pasado...”En el método fue,”...”, muy expositiva, incluso demostrativa de ahí esa parte recuperaste en el sentido de realización, o sea en el ejercicio, ahí concretas un poco lo que tú estás manejando como método. La ruta si se planteo pero en algunos momentos los niños no la retomaban, yo lo había marcado como que si estaba un poco amplio – el tema- pero tú nos estas diciendo que estas recuperando el trabajo de una semana porque estas recuperando el uso reglas de escritura otros elementos que de un mismo tema se trabajaría en siguientes sesiones que es lo que tu ya explicaste...”

Con respecto a la atención del grupo se señaló: “...”, fue muy cansado para ellos, si ustedes se dan cuenta es un grupo muy indisciplinado que hablan y hablan, yo creo que es en todos los grados.” Por lo de más el grupo pues si yo también reconozco que el grupo es disperso y precisamente por eso es necesario acortar la actividad para recuperar de manera inmediata conceptual y procedimental, por lo demás siento que los recursos fueron atractivos y a los niños en algún momento levantan la mano y les jala a participar en algo nuevo.” ..., la revisión



entre iguales, el trabajo entre iguales es muy fundamental desde mi punto de vista en el aula, cualquier materia de cualquier razón y se me hizo muy interesante cuando reconocen sus deficiencias... primero te centras para que ellos trabajen, 2ª les dices qué, y 3ª les dices cómo.” “..., pues igual vemos que es un grupo inquieto y pues se tiene que estar uno al pendiente con sus trabajos. A mi también me pareció una forma de trabajar muy atractiva y pues a veces lo hemos comentado que en ocasiones se nos hace difícil llevar todas las asignaturas de esa manera.”

“Que fácil o que padre sería que terminamos la carta, ya jugamos, ya esto, vamos a jugar a hora con matemáticas, números tarjetitas..., esto requiere mucho tiempo y a veces el tiempo nos presiona que lo vemos de una manera más rápida. Y, como lo comentan a horita, que bueno sería que cualquier situación, en cualquier asignatura, lo hagamos así o lo utilicemos para reforzar, a veces caemos en eso, que los tiempos no permiten y nada más como lo vayan permitiendo los niños... A mi me gusto mucho como se trabajó, me gusto la participación de los niños y siempre lo hemos manejado, cuando sean juegos vamos a tener la atención de los niños, eso yo creo que no es nuevo, el juego para el niño siempre va hacer primordial, igual que con el juego el niño va a aprender -¿te acuerdas cuando jugamos la sopa de letras?- ya con eso automáticamente recuerdan.”La maestra comentó “A pesar que yo tengo más años dando clase que Areli parece que fue mi primer día.”

Estos registros de las conversaciones en el videoclub muestran el efecto inmediato que tiene sobre las docentes observar y comentar las lecciones videograbadas en colectivo. La reflexión sobre los contenidos de las lecciones, la forma de enseñarlos, así como las consideraciones hechas por las docentes sobre las necesidades y nivel de desarrollo de los niños que se intercambiaron. Las sugerencias y orientaciones ofrecidas para mejorar la atención de los niños. Todo esto da evidencia del valor del videoclub como oportunidad para aprender de los colegas y verse en el espejo como las docentes lo expresan en la conversación.

Un caso ejemplar fue cuando una maestra, de las menos experimentada, sometió su clase “Separación de palabras. “Al análisis. Fue puntualmente criticada por desarrollar una lección muy cargada de contenidos, considerando que estaba trabajando con niños de primer grado. En la secuencia de la clase se observó cómo fue perdiendo el control de la clase. La lección duro más de una hora por lo que le fue difícil mantener la atención de los niños. Como parte de las recomendaciones una de las maestras más experimentada modelo frente al colectivo de docentes una técnica específica para captar y mantener la atención de los niños de primer grado, compartiendo de esa manera su conocimiento sobre la enseñanza. Por su parte la maestra expreso que para tener la atención de los niños, buscarles un modo, buscarles una forma diferente la clase, ahora implementa, cuando ya están muy inquietos, un juego como sentados-parados, aplaudir. Eso señaló, no lo hacía, ahora se apura a borrar el pizarrón cuando ya termina un trabajo, considera que ha cambiado la conducta de los niños, su forma de maduración, los niños hacen los trabajos solos.

Por otro lado, en una de las conversaciones una de las maestras comento los problemas y tensiones que tenía con alguno de los padres, quienes, por falsa información o malas interpretaciones, creían que la docente no trataba bien a sus hijos. Como parte de sus tareas las docentes deben convocar a los padres a una reunión para hablarles e informarles de sus planes, como trabajan y avanzan los niños. En la exposición que la maestra realizó con ese fin, tuvo la iniciativa de presentarles a los padres el video de su clase para que vieran directamente su labor. Comento que los padres salieron de la reunión completamente satisfechos de lo expuesto y visto. Así, a partir de este hecho, la docente supero las tensiones y problemas de comunicación que tenía con los padres.

Este último evento, para este estudio, reveló otro de los usos y beneficios que ofrecen los videos de clase como material de difusión de la labor docente ante los padres como se aprecia en este hecho. Asimismo, los docentes expresaron que ese material sirve también para atender la demanda de autoridades de evidencias sobre su quehacer docente. Los videos de clase,



entonces, podrían ser así un material muypreciado en otros aspectos de evaluación de los docentes y de la propia escuela en general.

Se esperaba que los puntos temáticos identificados en las conversaciones anteriores se integraran, junto con los derivados de los videoclubes siguientes, en una agenda para un programa de actualización interno a la escuela sobre las cuestiones comentadas o que llamaron la atención de las participantes. Ya no se pudo realizar. Hubo cambio de director por tercera ocasión y más del 50% del personal docente cambio en el ciclo escolar siguiente. Al nuevo director no le intereso continuarlo, por tal motivo se cancelo. Esta situación expresa otro de los rasgos característicos de las escuelas de enseñanza básica en la ciudad de México, la movilidad permanente de directivos y docentes.

Un caso de evolución en una docente participante

La maestra es principiante, fue su primer año dando clase. Fue fuertemente criticada por la cantidad tan amplia de contenidos que trabajó y, por tanto, del control que perdió del grupo. El colectivo reconoció el valor de la maestra por haberse videograbado. Le recomendaron identificar las necesidades de los niños, ir buscando nuevas alternativas, no saturar de información a los niños. Como colectivo se reconoció que la clase analizada "... Es un buen espejo de lo que hacemos". Por su parte la maestra respondió

"... tampoco me justifico ni nada apenas este es mi primer grupo porque anteriormente estuve trabajando, pero estuve de ATP no tuve un grupo..., ahorita tengo primero, entonces mis inicios. Es complicado, si vi el video y vi algunas cositas que por ejemplo que estaba enfocada al pizarrón y que me faltaba voltear a ver algunos niños que se están parando, yo creo que las maestras se han dado cuenta que es incontrolable"

Sobre los cambios que ha realizado y cómo le ayudo la experiencia de videoclub

"..., para tener la atención de los niños, buscarles un modo, buscarles una forma diferente la clase y vamos a hacer otra cosa ¿no? Ahora implemento eso o igual cuando ya están muy inquietos les pongo un juego o sentados, parados, aplaudir, eso yo no lo hacía, simplemente se sientan por favor y vamos a continuar el trabajo. Y a hora lo que hago es apúrense, empiezo a borrar el pizarrón cuando ya tengo un trabajo y empiezo a borrar por renglón."

Respecto al comportamiento del grupo señala

"..., Y si ya ha cambiado la conducta de los niños, yo creo que su forma de maduración, ya ellos hacen los trabajos solos, ya su escritura se ve más amplia, su comportamiento, damos ciertas reglas y ya las respetan más, ya empiezan a madurar en el sentido de que hay reglas. Tengo pensado cambiar ciertas reglas para que ellos no vean que va hacer lo mismo"

Finalmente expresa,

"... Yo siento que si me ayudo mucho y es una ventana para ver tus errores y transformarlos, verle el lado positivo a esto, pero si ya que está un poco mejor mi grupo, me ayudo mucho el video."

Este caso muestra el significado particular que tuvo el videoclub, tanto para el colectivo como para la docente que aceptó exponerse a la crítica, como en este caso a pesar de ser una principiante. Así como para aquellas, las más experimentadas, que se negaron a ser videograbadas, sin que ello influyera decididamente en su participación o al emitir sus observaciones y críticas sobre el desempeño de sus colegas en cada una de las sesiones.

Conclusiones

El análisis de las pautas de enseñanza derivadas del análisis de los videos de lecciones de nos ofrece un panorama de los rasgo de cómo se enseña al recoger imágenes que muestran lo que hacen en las aulas. Lo interesante de esto es que constituyen actividades que son fácilmente



comprensibles para cualquier docente y podrían constituir referentes para pensar la propia práctica. Constituyen en sí imágenes que habría que considerar sobre todo como en el caso de la enseñanza que muestra un trabajo más centrado en la actividad de los alumnos apoyada en la ayuda de los profesores.

Vemos la importancia de los videos como medio de captar las pautas y rasgos de las prácticas de enseñanza al realizar las lecciones en el salón de clase. De esta manera se está haciendo posible generar modelos de práctica basados y asociados a imágenes de práctica reales en el aula. Si bien existen similitudes en las actividades realizadas en la enseñanza de las matemáticas, estas como se vio tiene funciones distintas en cada país. No obstante nos permite ver actividades que son nuevas o distintas y que pueden servir de referentes para orientar el trabajo cotidiano y articularlo a la formación del profesorado tal y como se desarrollo en las 13 escuelas a las que hemos hecho referencia y en lo particular a la que se ubica en la Cd. de México.

La virtud de todo esto es que permite los docentes reconocer actividades que expresan un lenguaje común, pues estos modelos parten de actividades recurrentes en el aula. Lo interesante aquí es que además corresponde a formas de enseñanza de países donde los alumnos son los que obtuvieron los rendimientos más altos. Es decir, los resultados de las evaluaciones del rendimientos de los alumnos son los más altos y los modelos derivados de este análisis corresponden a la forma de enseñanza que lo favoreció o hizo posible.

Las descripciones ofrecen conocimiento sobre lo que realmente sucede y cómo se da la enseñanza. Útil para recuperar lo bueno de las prácticas, a diferencia de la prescripción teórica sobre cómo enseñar, que se toman como guías y no como dogma. Útil para orientar y ofrecer herramientas conceptuales sobre cómo enseñar

Para evitar la brecha que separa los modelos de los investigadores y las prácticas de los docentes, hay que actuar a la vez como docentes e investigadores. Ayudar a hacer explícitos nuestros marcos teóricos y metodológicos que sobre la enseñanza tenemos a través de la reflexión. Hacernos conscientes de lo que hacemos y pensar por qué y para qué lo hacemos y cómo podemos mejorarlo.

En esta perspectiva hay que destacar la oportunidad que brinda el videoclub al colectivo docente para reflexionar, aprender sobre la enseñanza en las aulas de sus colegas y sobre el sentido profesional de su labor. Esto se evidencia en las conversaciones que se dieron durante los videoclubes en torno a la lección de “erosión y sedimentación”, sugiriendo experimentar y hacer un trabajo transversal; en la de “Inclusión e integración” cómo abordar en clase niños con NEE y el papel del trabajo en equipo en ello; en la lección de “separación de oraciones, sinónimos y antónimos”, la recomendación de no abordar varios temas y contar con técnicas para mantener la atención de niños de 1er grado. En particular, la modelación que se realizó por una docente experimentada de una técnica para mantener la atención de los niños de los primeros grados.

Hay que subrayar las dificultades que implican para los docentes decidir o aceptar grabar su actividad docente en el aula, el valor y sentido profesional para exponerla ante colegas, como en el caso de docentes principiantes. Su disposición para mejorar no obstante lo difícil que es exponerse a la crítica en una cultura escolar en la que esto no es muy común. Hacer notar el contraste con los docentes experimentados que se negaron a videograbar sus clases para no exponerse ante la crítica y comentarios de compañeras. Negativa que generó tensión por los comentarios en corrillos de la escuela y la molestia que produjo entre docentes que si se grabaron y expusieron, a pesar de su poca experiencia.

No obstante estas dificultades y temores, como el nerviosismo que provoco la presencia de la videocámara en clase, sobresale el potencial que tiene esta estrategia tanto como medio de formación y aprendizaje de la enseñanza entre colegas e instrumento de reflexión sobre la práctica docente, como un “espejo” de lo que hacen en el aula al decir de los mismos docentes.



Además de la revelación de otros usos de las videograbaciones de clase relacionados con la evaluación de su labor y la entrega de cuentas como profesionales que son a padres y autoridades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CLARKE, D.; HOLLINGSWORTH, H. (2002). Elaborating a model of the teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18, 947-967.
- COLOMINA R.; ONRRUBIA J. (2001). Interacción educativa y aprendizaje escolar. En C. COLL; J. PALACIOS; Á. MARCHESI (Comp.) (2001), *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. II. Madrid: Alianza.
- HOPKINS, D.; AHTARIDOU, E.; MATTHEWS, P.; POSNER, CH. (2007). *An analysis de of the Mexican school system of light of PISA 2006*. London: OCDE.
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). Situated learning. Legitimate peripheral participation. USA: Cambridge University Press.
- LOERA, A.; HERNÁNDEZ R.; RANGEL, A.; SÁNCHEZ, S. (2006). *Análisis de la práctica pedagógica videograbada*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- (2007). *Cambios en la práctica pedagógica videograbada*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- MARX, R.; BLUMENFELD, P.; KRAJCIK, J. (1998). New technologies for teacher professional development. *Teacher and teaching education*, 14 (1), 33-52.
- PALINCSAR, A.; MAGNUSSON, S.J.; MARANO, N.; FORD, D.; BROWN, N. (1998). Designing a community of practice: Principles and Practices of the GLsML Community. *Teaching and Teacher Education*, 14 (1), 5-20.
- ROTH, K.J.; DRUKER, S.L.; GARNIER, H.E.; STIGLER, J.; GONZALES, P.; OKAMOTO, Y. (2006). *Teaching science in five countries. Results from the TIMSS 1999 videostudy*. <http://nces.ed.gov/pubs2003/timssvideo/index.asp>
- SÁNCHEZ, E. (2008). Análisis de la práctica educativa y las propuestas instruccionales: integración y enriquecimiento mutuo. *Infancia y Aprendizaje*, 31 (2), 233-258.
- SÁNCHEZ, J.S.; ORTEGA S.M.C. (2009a). Videoclub como medio de formación continua y reflexión sobre la práctica pedagógica en una escuela primaria. En Comité Regional Norte de Cooperación con Unesco. Conferencia Internacional en Tecnología e Innovación Educativa. REDIIEN 07. México. UNESCO.
- (2009b). Videoclub en escuela primaria de la Ciudad de México. En, J.S. Sánchez; A. Rangel A (2009). *Maestros y comunidades de práctica*. México: UPN.
- SÁNCHEZ, J.S.; RANGEL A. (2010). *Maestros y formación en comunidades de práctica. Colegio de estudios de posgrado*. México: UPN.
- SEP. Evaluación Nacional del Logro Académico en Centro Escolares. ENLACE 2006. México: Secretaria de Educación Pública. Dirección General de Evaluación de Políticas.
- SHERING, M.G. (2009). Selecting video clips to promote, mathematics teachers' discussion of student thinking. *Journal of teacher education*, 60 (3), 213-230.
- SHERING, M.G.; HAN S. (2004). Teacher learning in the context of a video club. *Teaching and teacher education*, 20, 163-183.
- STIGLER, J. W.; HIEBERT, J. (2002). La brecha en la enseñanza. En J.W. Stigler; J. Heibert, *The Teaching gap: Best ideas from the worlds teacher for improving education en classroom*. New York: The Free Press. De la Traducción capítulos 1-7, Estudios Públicos, 86.

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



THOMAS, G.; WINEBURG, S.; GROSSMAN, P.; MYHRE, O.; WOOLWORTH, S. (1998). In the company of colleges: an interim reports on the development of a community of teacher learners. *Teaching and teacher education*, 14 (1), 21-32.

Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.

— (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27 (2), 165-187.

WELLS G.; GLAXON, G (2002). *Learning for life in the 21st century. Sociocultural perspective of future of education*. Oxford: Blackwell. Publishing.

WENGER, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.



DIAGNÓSTICO DE COMPETENCIAS TECNOLÓGICAS DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO BASADO EN EL USO DE PLATAFORMAS DE FORMACIÓN.

DIAGNOSTIC OF PROFESSORS TECHNOLOGICAL SKILLS BASED ON THE USE OF LEARNING PLATFORMS.

Olmedo Casas, K.; kolmedo@lmi.ub.es - Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.

RESUMEN

El conjunto de competencias que deben adquirir las personas para desempeñar ciertos roles es un tema que resulta de interés en la actualidad. Conocer las habilidades y conocimientos tecnológicos necesarios para llevar a cabo la docencia universitaria es el punto de partida de esta comunicación. A partir de un estudio de carácter exploratorio y descriptivo, se plantean dos metodologías para conocer las competencias tecnológicas de profesores de la Facultad de Pedagogía de la UB. En un primer momento, se selecciona un grupo de cursos alojados en el Campus Virtual para analizarlos, considerando un conjunto de categorías establecidas a partir de las funcionalidades propias de Moodle. Del análisis se obtiene información de tipo cuantitativa. Una segunda metodología, basada en entrevistas como medio de recogida de datos, permite establecer relaciones y comparaciones entre las opiniones y aportes de los profesores entrevistados. Los resultados de la investigación permiten llegar a conclusiones asociadas a los objetivos planteados, además de generar una interrelación entre el uso de la tecnología en el ámbito de la enseñanza universitaria y los perfiles del profesorado.

PALABRAS CLAVE

Competencias, perfil del profesorado, tecnología.

Abstract

The set of skills that an individual must acquire to play a role has been a topic that has interested a lot in recent years. Due to the need to understand the technological skills of the staff of the Faculty of Education in the University of Barcelona (UB), an exploratory and descriptive study has been developed using two different methodologies. In first place a set of courses hosted on the Virtual Campus of UB has been selected and they were analyzed. A set of categories established from the specific functions of Moodle were used for this process. From the analysis, a set of quantitative data were obtained. A second methodology based on interviews was applied as a way to collect qualitative data, establishing a set of relationships between both analyses. Finally we conclude that there is a need to link the use of technology in the field of university education with the models and profiles of teachers themselves.

Key words

Competences, teacher profile, technology.

DESARROLLO

Introducción

Conocer las posibilidades que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo, es uno de los temas que más interés despierta en el campo de la formación y la investigación.

Esta comunicación es la continuación de una línea de investigación del autor sobre el uso que hacen los profesores universitarios de las tecnologías.



En primer lugar se plantea la necesidad de buscar las metodologías adecuadas para conocer el uso de las TIC's, tanto a nivel personal como profesional, a partir de las competencias asociadas al uso pedagógico que hacen de las mismas. Estas metodologías sugieren una relación entre los modelos de enseñanza, las competencias tecnológicas y el perfil del profesorado universitario, lo que define el objetivo fundamental de la investigación.

En la investigación se hace una revisión actualizada sobre las plataformas educativas, así como del contexto específico asociado al uso de Moodle dentro del ámbito de la Universidad de Barcelona.

Autores como Prendes (2009) y Castaño (2009) explican las ventajas y posibilidades del software libre en educación superior y, por otra parte, se refieren a los Campus o Aulas Virtuales como espacios educativos que favorecen la innovación y la centralización de ciertos procesos desde una perspectiva global. Otras experiencias en diferentes universidades como las expuestas por Galea (2008), Iglesias y Molina (2008) explican el uso de la plataforma Moodle en el ámbito de la educación superior.

Otros temas como el uso educativo de las herramientas Web 2.0 y la integración de estas herramientas en plataformas formativas como Moodle, son importantes para explicar la relación entre las competencias del profesorado en términos de modelos y perfiles. Autores como Cabero, López y Llorente (2009) aclaran los retos que debe asumir el profesor con respecto al uso de la Web 2.0 en el ámbito educativo.

A partir de la revisión de estos aspectos surge la necesidad de profundizar en el uso de las tecnologías por parte del profesorado universitario. En este contexto, se presentan un conjunto de preguntas que permiten determinar el objeto de investigación haciendo preciso generar una estrategia para responder a los objetivos planteados. Las preguntas están basadas en dos aspectos fundamentales: 1) las competencias tecnológicas del profesorado a través del uso de la plataforma Moodle y 2) la competencias tecnológicas del profesorado de la UB de forma más general.

Objetivos

Como respuesta a las preguntas de investigación asociadas a los dos aspectos mencionados previamente surge un objetivo general del que derivan algunos específicos.

Objetivo general

- Determinar las competencias tecnológicas de los profesores de la Facultad de Pedagogía a través del análisis del uso del Campus Virtual de la Universidad de Barcelona.

Objetivos Específicos

- Conocer las competencias relacionadas con el uso de las herramientas para el diseño del Campus Virtual.
- Indagar sobre las competencias relacionadas con el manejo de las herramientas por parte de los profesores.
- Establecer el perfil de competencias de los profesores respecto al uso del Campus Virtual a través de un análisis de contenido.

Descripción del Trabajo

A partir de la revisión de un conjunto de experiencias educativas descritas, en las que se utilizan las plataformas de aprendizaje y de manera más específica, el uso de la plataforma Moodle en el contexto universitario, surge la necesidad de indagar sobre el uso pedagógico de estas herramientas por parte de los profesores de la UB.



Al plantear las preguntas asociadas a cuáles son las habilidades y destrezas que necesita un docente universitario para dar un uso efectivo de estas tecnologías, se presentan los términos “competencias” y “perfiles”.

La definición de estos dos términos obliga a diseñar una metodología que permita: 1) estudiar las competencias tecnológicas de un colectivo específico; y 2) finalmente saber si el perfil de cada docente guarda alguna relación con la adquisición de estas tecnologías.

Una primera metodología se llevó a cabo con el fin de obtener datos de tipo cuantitativo en relación al uso de las funcionalidades del Campus Virtual de la UB por parte de los profesores. Para esta fase se construyó un instrumento de observación de cursos virtuales.

La segunda metodología es la entrevista basada en un cuestionario desarrollado con el fin de profundizar en los indicadores asociados a la primera metodología.

A partir de un análisis de frecuencias, así como del porcentaje de uso de cada una de las funcionalidades del Campus, se explican los resultados obtenidos para cada una de las categorías. Para realizar este análisis se contrastó la información recogida mediante las entrevistas realizadas y el análisis de contenido de los cursos.

Este diseño de investigación se describe a continuación de forma detallada, explicando en profundidad ambas metodologías. Se especificará el uso de técnicas de muestreo, los instrumentos utilizados y finalmente se presentan las conclusiones y resultados.

1 Diseño de la investigación

Para profundizar en el conocimiento del objeto de estudio, en este caso las competencias tecnológicas del profesorado, es necesario definir un conjunto de acciones de tipo metodológico.

Entenderemos como competencia al conjunto de habilidades y destrezas que posee un individuo para resolver algún problema o llevar a cabo cierto rol o actividad. Las competencias, en la mayoría de los casos vienen determinadas por algunos indicadores.

En este caso particular, las competencias asociadas al uso que dan los profesores universitarios a las TIC's, tanto en el ámbito personal como en el ámbito profesional, lleva a la construcción de indicadores que de alguna manera permiten establecer perfiles basados en niveles de desempeño.

Para analizar el constructo “competencias tecnológicas del profesorado universitario”, se estableció el conjunto de categorías que se presentan en la figura 1, a partir de las cuales se desarrollan las dos metodologías utilizadas en la investigación.



Figura 1. Categorías que definen el constructo "Competencias Tecnológicas del Profesorado Universitario"

A partir de este conjunto de categorías se diseñan los indicadores de observación para el análisis de contenido de los cursos y el diseño del guión para las entrevistas.

1.1 Análisis de contenido

Para analizar el contenido de los cursos que componen la muestra, se diseñó un instrumento, el cual consiste en una plantilla con ítems agrupados en categorías que permiten establecer los indicadores. Este instrumento denominado "Guía de Observación de Cursos Virtuales" será explicado en un apartado posterior.

Los ítems sobre los cuáles se desarrolla el instrumento están asociados a las funciones de los recursos disponibles en el Campus Virtual de la UB. Este instrumento permitió realizar una observación estructurada y así obtener información necesaria para el estudio.

Con los resultados obtenidos de la observación directa de los cursos se hace un análisis estadístico de tipo descriptivo. Este análisis resulta de identificar la presencia o no de ciertos ítems y con estos datos se obtiene el porcentaje de uso de cada una de las herramientas Moodle por parte de del grupo de profesores que componen la muestra.

Las categorías utilizadas para el diseño del instrumento y la puesta en marcha del análisis son las que se han explicado en el apartado anterior, excepto aquellas que no podían ser observadas directamente con el rol de invitado en Moodle, por contener información de tipo personal y carácter experiencial.

Las categorías no observadas en esta metodología y que fueron abarcadas en la segunda, mediante el segundo instrumento son las siguientes: las herramientas de evaluación, la experiencia y uso cotidiano de herramientas tecnológicas, así como las herramientas de investigación.

Basado tanto en los datos de los informes anuales ofrecidos por los administradores de la plataforma Moodle de la UB como en la observación, se establecen algunas relaciones de tipo cuantitativo. Estos datos cuantitativos se consideran insuficientes al momento de responder a los objetivos de investigación.



1.2 Entrevistas

A partir de la necesidad de profundizar en el conocimiento del objeto de estudio, se procede a desarrollar un guión para el desarrollo de entrevistas. Para el diseño de las preguntas del guión se diseñan preguntas que permiten reflexionar sobre aspectos observados en el análisis de contenido, además de otros interrogantes basados en las categorías establecidas y que no se pudieron responder mediante la primera metodología.

La única categoría que no se abarca directamente en esta metodología es la asociada a los aspectos organizativos y de diseño ya que con la simple observación fue suficiente para realizar un análisis y establecer algunas comparaciones.

Para llevar a cabo las entrevistas se solicitó a través de un correo electrónico, a través del Campus Virtual, una cita con los profesores de los cursos analizados. Una vez asignado el horario de encuentro por parte de los profesores que colaboraron, se procedió a realizar las entrevistas, utilizando el cuestionario y un grabador para registrar cada una de ellas.

Estas entrevistas fueron desarrolladas en el marco de un estudio de tipo descriptivo y de carácter exploratorio. Los resultados forman parte de un proyecto piloto y por tanto se han ido modificando a partir de las respuestas obtenidas por parte del profesorado para darle validez al cuestionario y por ende al estudio.

Aunque las categorías de estudio permanecieron igual, las preguntas fueron adaptándose para profundizar más en algunos puntos que permitirán enriquecer el análisis cualitativo y la comparación con los datos arrojados en la metodología anterior.

2. Muestreo

La Universidad de Barcelona se encuentra entre los primeros diez sitios, según Moodle.org (2010), con mayor número de usuarios de esta plataforma con un total de 139,925 personas. Esta estadística fue ofrecida en el mes de mayo a través del sitio Web citado.

Por otra parte, según se indica en el resumen oficial del primer trimestre del curso académico 2009 – 2010, elaborado por los administradores del Campus Virtual UB, la plataforma contó con un total de 7019 cursos alojados y 9924 en el transcurso de todo el año académico 2008 – 2009. Esta información implica aproximadamente que en sólo medio período de diferencia hay un 25% menos.

Partiendo del contexto antes descrito, se realizó una muestra de tipo no probabilístico a conveniencia para seleccionar los cursos que se analizarán a través de la metodología asociada a la observación estructurada. Para ello se escogieron los cursos alojados en el Campus Virtual en el primer trimestre del año académico 2009 – 2010. Específicamente los cursos que pertenecen a la categoría de enseñanzas de grado y que pertenecen a la carrera de pedagogía.

Para poder analizar cada uno de los cursos, es evidente que se debe tener acceso a los mismos. Por cuestiones de tiempo y conveniencia, así como por el carácter exploratorio de la investigación, se seleccionaron sólo aquellos cursos a los que se podía acceder sin solicitar ningún permiso particular para ingresar con el rol de invitado.

La carrera de pedagogía durante el primer período del curso 2009 – 2010 contaba con un total de 114 cursos, entre los cuales se ubicaban asignaturas optativas y obligatorias en el marco del primer y segundo ciclo de carrera. De esta cantidad de cursos, 18 de ellos, es decir, un 16% de todos los cursos de pedagogía, permite el acceso a personas con el rol de invitado, es decir, a cualquiera que ingrese al Campus Virtual de la UB.

Mediante un correo electrónico a través del Campus Virtual y contando con el apoyo de



profesores y directivos, se pudo entrevistar a 10 de los 18 profesores, contando así con un 55,56% de la totalidad de contactados.

3. Instrumentos de recolección de datos

Se desarrollaron dos instrumentos de recolección de datos basados en las dos metodologías expuestas. Un primer instrumento buscaba obtener datos que permitieran un análisis estadístico descriptivo de carácter cuantitativo. Un segundo instrumento, permitió ahondar en los datos de tipo cuantitativo, así como obtener datos basados en factores personales y experienciales asociados a información de tipo cualitativo. El diseño de ambos instrumentos se basa en un conjunto de categorías conformadas por ítems o preguntas según el caso.

3.1 Guía de observación de cursos virtuales

El diseño del instrumento “Guía de observación de cursos virtuales” (*tabla 1*) está basado en el presentado por Area, San Nicolás y Fariña (2008) de la Unidad de Docencia Virtual de la Universidad de la Laguna, y que fue utilizado para desarrollar el Informe de análisis del Aula Virtual. En el instrumento propuesto por estos autores se utilizan categorías asociadas a la funcionalidad de los recursos que ofrece su Campus Virtual, así como algunos otros aspectos de evaluación. Para esta investigación se han realizado algunos ajustes asociados a las posibilidades específicas que ofrece el Campus Virtual de la UB. Se han hecho adaptaciones ajustadas a la actualización de las funcionalidades de Moodle y se han establecido categorías relacionadas al análisis específico del objeto de estudio.

Información del curso	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	F	%
ID1	Nombre del curso																			
ID2	Nombre del profesor																			
ID3	Curso del profesor																			
ID4	Facultad																			
ID5	Modalidad																			
ID6	Nivel																			
Herramientas pedagógicas																				
HP1	Ficheros																			
HP2	Glosarios																			
HP3	Enlaces Web																			
HP4	Archivos HTML																			
HP5	Libro o lección																			
HP6	Archivos																			
HP7	Presentaciones																			
HP8	Archivos de audio																			
HP9	Actividades de contenido interactivo																			
HP10	Archivos de video																			
HP11	Tareas																			
HP12	Consultas																			
HP13	Cuestionarios																			
HP14	Talleres																			
HP15	Base de datos																			
Herramientas Web 2.0																				
HW1	Wiki																			
HW2	Blog																			
Herramientas de comunicación																				
HC1	Foros de noticias																			
HC2	Foros de debate																			
HC3	Chat																			
HC4	Calendario																			
Organización y diseño																				
OD1	Organización de los contenidos por niveles																			
OD2	Organización de contenidos en bloques																			
OD3	Imágenes																			
OD4	Etiquetas																			
Diseño de instrucción																				
DI1	Inter-CPAD																			
DI2	Programa formativo																			
DI3	Itinerario del curso																			

Leyenda	
Nivel: G - M - D - O	
G:	Grado
M:	Máster
D:	Doctorado
O:	Otros
Modalidad: P - V - S	
P:	Presencial
V:	Virtual
S:	Semipresencial
0 =	No está presente
1 =	Si está presente
Categorías	
ID:	Identificación del curso
HP:	Herramientas pedagógicas
HW:	Herramientas Web 2.0
HC:	Herramientas de comunicación
OD:	Organización y diseño
DI:	Diseño de instrucción

Tabla 1. Guía de observación de cursos virtuales y leyenda



A partir de las categorías antes definidas se genera una plantilla que permite registrar de manera sistemática la presencia o ausencia de ciertos indicadores. Los indicadores, por su parte, se asocian a las posibilidades que ofrece Moodle y que se encuentran presentes en el Campus de la UB.

En el momento de aplicar el instrumento se realizó una depuración de categorías e ítems debido a la posibilidad de visualizar o no ciertos aspectos bajo el rol de visitante dentro del Campus. Entre los ítems eliminados se encuentran principalmente los asociados a las categorías de gestión, evaluación y seguimiento. El uso de la mensajería interna no fue posible observarlo mediante el análisis, por tanto, se eliminó de los ítems y se agregó al conjunto de preguntas asociadas a la entrevista. Este instrumento permitió registrar cada una de las observaciones, agregando un número uno (1) en el caso de la presencia de los ítems y un cero (0) en caso contrario para facilitar la interpretación de los datos.

Finalmente, tal y como se muestra en la tabla 1, se añade al instrumento una columna para las observaciones generales, lo que facilitó las modificaciones y en algunos casos permitió agregar información considerada de importancia que no podía ser registrada simplemente a través de la presencia o no de algún elemento en particular.

3.2. Guión de la entrevista

Con el fin de indagar y conocer más sobre cada una de las categorías asociadas al objeto de estudio, se construyó un guión, presentado en la tabla 2 para la llevar a cabo las entrevistas.

Experiencia
¿Ha trabajado anteriormente con alguna plataforma educativa que no sea Moodle? ¿Cuál? ¿Qué ventajas y carencias encuentra usted que tiene Moodle como plataforma educativa? ¿Qué dificultades se le han presentado en el momento de utilizar Moodle? (gestión, diseño, interacción, comunicación) ¿Con qué frecuencia ingresa usted al Campus Virtual? ¿Cuál es la herramienta que considera más útil de Moodle? ¿Cuál de las herramientas Moodle es la que más utiliza en su curso?
Comunicación
¿Utiliza el correo interno del aula para responder las dudas de los estudiantes o transmitir información o lo hace a través de otras herramientas? ¿Cuáles? ¿Con qué frecuencia utiliza el correo electrónico con fines formativos? ¿Con qué herramienta Moodle se comunica con los estudiantes de su curso? ¿Qué uso le da al Chat? ¿Qué uso le da a los foros? ¿Genera usted foros de discusión o de noticias?
Gestión
¿Establece grupos de trabajo dentro de un mismo curso? ¿Cree usted necesario establecer grupos para el trabajo colaborativo en Moodle? ¿En qué caso? ¿Consulta la lista de sus estudiantes? ¿Consulta los perfiles de sus estudiantes?
Evaluación y seguimiento
¿Utiliza las herramientas de seguimiento y evaluación de Moodle o lo hace de manera externa? ¿Considera usted que los informes de evaluación son útiles para hacer un seguimiento del trabajo de sus alumnos?
Herramientas pedagógicas
¿Utiliza la plataforma para la entrega de trabajos? ¿Diseña actividades y tareas en la plataforma? ¿Diseña usted mismo los documentos, contenidos, presentaciones que utiliza? ¿Actualiza los contenidos que utiliza en su Aula Virtual cada semestre, año o período?
Herramientas 2.0
¿Qué herramientas 2.0 conoce? (Se sugieren respuestas) ¿En qué caso las utiliza?
Uso cotidiano
Para sus cursos: ¿Utiliza otras herramientas tecnológicas (aparte de Moodle) en el proceso de enseñanza? ¿Cuáles? En su práctica docente. ¿Qué uso le da Usted al ordenador? En su práctica docente. ¿Qué uso le da Usted a Internet?



¿Participa Usted en discusiones a través de foros de discusión?
Investigación
¿Utiliza alguna herramienta tecnológica al momento de investigar?
¿Qué herramienta utiliza principalmente en el ámbito de la investigación?

Tabla 2. Guión de la entrevista

Además de permitir la exploración de aquellos aspectos que no son fácilmente observables con el simple ingreso a la plataforma Moodle, las entrevistas permiten profundizar en lo que se refiere a actitudes y experiencias particulares.

El desarrollo de una entrevista debe basarse en una guía que permita direccionar hacia un fin las preguntas. Sin embargo, siempre permite abordar aquellos puntos considerados relevantes asociados a información que suministren los entrevistados.

En este caso, se desarrollaron treinta preguntas que conforman un cuestionario. Estas preguntas, basadas en las categorías antes expuestas, sirven como base para el análisis de datos cualitativos.

En la tabla 2 se presentan cada una de las preguntas asociadas al guión, sin olvidar que en el proceso se añadieron algunas de manera informal, dependiendo de cada uno de los casos.

Con el uso de ambos instrumentos, fue posible profundizar en cada uno de los aspectos y categorías planteados.

3. Resultados y conclusiones

La información obtenida no permite hacer generalizaciones sobre los resultados debido al tamaño de la muestra. Sin embargo se obtuvieron datos de tipo cuantitativo y cualitativo que permitieron realizar un análisis de información relevante para reforzar ambas metodologías. A continuación se presentan los y las conclusiones en las que se incluyen sugerencias y continuaciones para la investigación.

3.1. Resultados

A partir de un análisis de frecuencias, así como del porcentaje de uso de cada una de las funcionalidades del Campus Virtual se explican los resultados obtenidos para cada una de las categorías. Para este análisis se contrastan las entrevistas realizadas a los 10 profesores y el análisis de contenido de los 18 cursos.

La primera categoría se relaciona con la identificación del curso. Sin embargo, estos datos no son relevantes en el momento de realizar el análisis. No obstante, sirvieron como guía para el investigador. El único punto considerado de relevancia con respecto a esta categoría es que todos los cursos se utilizan como apoyo a la clase presencial. Por tanto el 100% de los cursos pertenece a esta modalidad.

Una segunda categoría poco explotada a través del análisis de contenido es la relacionada con las herramientas de gestión. Como se ha comentado anteriormente, la mayoría de las actividades asociadas a la gestión de los cursos son imposibles de apreciar desde el rol de visitante. Por tanto, la investigación se ha valido de la información suministrada por los profesores entrevistados.

Se debe destacar que todos los profesores plantean que una de las ventajas del Campus Virtual es la posibilidad de tener las listas de los estudiantes e incluso ver sus fotografías y perfiles. Es una herramienta de gestión que utilizan a menudo.

Por otra parte, ninguno de los profesores entrevistado utiliza la posibilidad de administrar grupos. Aunque 6 de ellos declaran trabajar de manera colaborativa en grupos, no lo hacen



utilizando la opción que brinda el Campus. Solo uno de los estudiantes miembros de cada grupo hace entrega de los trabajos sin la posibilidad de hacer un seguimiento a través de la plataforma.

En el 100% de los cursos se pueden encontrar documentos subidos a la plataforma, lo que demuestra que los profesores saben subir archivos y para ello deben hacerlo a través de la gestión de los mismos. Sin embargo, el hecho de gestionar estos ficheros es distinto. Por tanto se solicitó a los profesores entrevistados que mostrasen la organización de estos ficheros para gestionar los contenidos y de los 10 entrevistados, 5 de ellos muestran de manera organizada estos archivos en relación con los archivos incluidos en el curso.

Los procesos de gestión dependen también en gran medida de la modalidad de los cursos. Por lo general en cursos cuyo carácter es eminentemente presencial, este tipo de actividades de carácter más administrativo suele administrarse directamente en la relación cara a cara con los estudiantes. Lo que sí es indudable es que los profesores utilizan las listas y consultan los perfiles de los estudiantes al momento de enviar correos y tener la necesidad de comunicarse, aspecto que se comenta al explicar el uso de las herramientas de comunicación.

Las herramientas pedagógicas son una de las categorías principales, ya que en ésta se incluyen la mayoría de funcionalidades de Moodle. Los ítems de observación, así como la frecuencia y porcentaje de uso de cada una de ellas se presentan en la tabla 3, información que se contrasta con las opiniones de los profesores.

Herramientas pedagógicas		
Ítem	Frecuencia	%
Ficheros	9	50%
Glosarios	2	11%
Enlaces Web	10	56%
Archivos HTML	9	50%
Libro o lección	0	0%
Archivos	17	94%
Presentaciones	12	67%
Archivos de audio	1	6%
Actividades de contenido interactivo	2	11%
Archivos de vídeo	2	11%
Tareas	7	39%
Consultas	0	0%
Cuestionarios	1	6%
Talleres	2	11%
Base de datos	1	6%

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de los ítems asociados a "Herramientas Pedagógicas"

Se puede observar como los profesores hacen uso principalmente de las posibilidades que ofrece la plataforma Moodle al momento de presentar archivos, documentos y material a los estudiantes. En gran medida se puede decir que el Campus Virtual sirve como repositorio de documentos asociados a cada una de las asignaturas.

Con respecto al uso de los recursos de tipo texto para exponer contenidos existe una relación directa con la información aportada por los profesores en las entrevistas, ya que todos los profesores entrevistados aseguran hacer uso del Campus como un importante repositorio de material y contenido formativo.

Incluso en el caso del único curso en el que no se incluía contenido, a través de la gestión de ficheros ni de archivos tipo texto, la información aportada asociada con la identificación del curso, está incluido en este tipo de formato.



Por otra parte, observamos que el 50% de los profesores ubica estos documentos en ficheros para permitir al estudiante el acceso a los materiales de manera organizada.

Otra información que puede ser contrastada es la asociada a los enlaces Web que, aunque en la muestra se presenta en un 56% de los casos, en el resto de los cursos de la UB es el tipo de recurso más utilizado, representando un 86.69% del total de recursos disponibles para su uso. Los cursos observados también presentan en algunos casos enlaces a sitios Web, como ya se ha especificado, pero en un menor porcentaje que los archivos de texto como tal. En este caso 10 de los 18 cursos hacen enlaces directos a este tipo de recursos. Sin embargo, a través de las entrevistas realizadas y la observación de los recursos internos, se puede determinar que aunque no utilizan el recurso ofrecido por el Campus, dentro de los textos y presentaciones incluyen enlaces a sitios externos en un total de 12 cursos, lo que representa un 67% de la muestra. Por otra parte, se pudo observar que el editor HTML que ofrece la plataforma es utilizado en 3 de los 18 cursos analizados, lo que corresponde a un 25%.

Los archivos asociados a presentaciones de diapositivas de tipo .ppt o .pps, son también una muestra del uso del Campus para gestionar contenidos. El 67% de los cursos contienen al menos un archivo de este tipo. A partir de esta observación se solicitó a los profesores información sobre el diseño de este tipo de recursos. De los 10 profesores entrevistados, 9 de ellos declaran que ellos mismos los diseñan, en la mayoría de los casos los utilizan para sus clases presenciales y antes o después de la clase los cuelgan en la plataforma.

Uno de los aspectos que llama más la atención es la escasa utilización de archivos de vídeo y de audio. En el caso del primero se observa la presencia de dos archivos de este tipo en dos cursos diferentes, en contraste con la información suministrada por los profesores, quienes aseguran utilizar este tipo de recurso en sus clases presenciales pero que los vinculan a sus presentaciones o textos directamente a través de enlaces Web. Con respecto al audio, podemos decir que está presente en uno de los cursos como refuerzo a los contenidos de la asignatura.

Si bien las características asociadas a los contenidos de las asignaturas pueden determinar el uso o no de ciertas herramientas, existen puntos de coincidencia con respecto a la presencia de recursos multimedia como lo son el vídeo y el audio con actividades interactivas o como las que se desarrollan con software como *hot potatoes* o *jclíc*. Se puede decir por tanto que el 11% de la muestra, es decir, 2 de los cursos, incluyen vídeos y actividades interactivas.

Los archivos de tipo SCORM, a pesar de formar parte de las posibilidades que ofrece el Campus Virtual de la UB, no se utilizan en ninguno de los cursos como módulo o estrategia de enseñanza, lo que es totalmente proporcional al uso de este tipo de herramienta en el total de los cursos que se encuentran alojados en el Moodle de la UB, ya que sólo existen 2 archivos de este tipo en todo el Campus UB.

La plataforma Moodle, como se ha señalado anteriormente, ofrece diferentes tipos de actividades y recursos. En el caso del Campus de la UB, se han integrado algunas en relación con las características propias de la Universidad.

De los 18 cursos analizados en 7 de ellos se utilizan las tareas, en las que se permite subir un archivo como parte de las actividades que forman parte del curso. Esto representa el 39% de nuestra muestra. Cuatro de los profesores entrevistados forman parte de los que utilizan esta actividad para el proceso formativo de sus alumnos y señalan que es una buena manera de hacer un seguimiento.

Los profesores que no utilizan esta funcionalidad señalan que al ser la asignatura de carácter presencial, así como por la necesidad de mantener un registro en papel de las actividades realizadas por los estudiantes, prefieren no hacer uso de las mismas.

Tres de los profesores entrevistados señalaron que no es posible que los estudiantes suban



más de un archivo al momento de entregar las tareas, aunque es una de las opciones que ofrece la plataforma. Por otra parte, también uno de ellos se mostró en desacuerdo con la posibilidad de que los estudiantes puedan compartir sus documentos libremente dentro de la plataforma y que, aunque se ocupa de subir estos trabajos, comenta que requiere de una inversión de tiempo.

Se han incluido los glosarios como recurso que ofrece la plataforma por presentarse de esta manera a los editores. Sin embargo, en los dos cursos en los que se incluyen se les dan usos completamente diferentes. En un caso es utilizado como apoyo o refuerzo a los contenidos y es diseñado por el propio profesor. En el otro se utiliza como estrategia colaborativa y con fines educativos como parte de las actividades formativas, aspecto que pudo conocerse a partir de la entrevista directa con el profesor del curso.

Se encontraron dos recursos que se presentan en una sola asignatura, las bases de datos y los libros o lecciones, lo que guarda relación con la presencia de este tipo de recursos en todo el Campus Virtual de la UB, donde las bases de datos representan un 0,13% de la totalidad de los recursos utilizados y las lecciones o libros como forma de presentar el contenido en un 0,06%.

Otras herramientas con finalidades pedagógicas pero con diferentes características son las wikis y los blogs, que forman parte de las posibilidades de la Web 2.0. Las herramientas 2.0 que ofrece Moodle actualmente son actividades asociadas al desarrollo de wikis o blogs.

En el caso específico del Campus de la UB existe la posibilidad de trabajar con las wikis como parte de las actividades dentro de los cursos. Sin embargo, según las estadísticas que muestra este Campus, están presentes en un total de 257 cursos, es decir, en un 3,53% de todos los cursos que se encuentran alojados actualmente en el Campus y con respecto a otros recursos es usado en un 0,14%.

En el caso específico de esta investigación ninguno de los cursos presenta estas actividades, por tanto, se solicitó a los profesores a través de la entrevista que expresaran que conocimientos tenían sobre este tipo de herramientas. En primer lugar se les preguntó que herramientas Web 2.0 conocían. Para responder 6 de ellos pidieron ejemplos. Una vez nombradas algunas de estas herramientas aclararon que las conocen.

Por otra parte, 5 de ellos declararon haber utilizado alguna de estas herramientas y 3 aclaran que este uso ha sido personal a nivel de investigación para colaborar con colegas o compañeros de trabajo. Dos de ellos señalan haber utilizado los blogs o las Wikis en algún curso pero que estas herramientas fueron diseñadas por los propios estudiantes.

El 40% de los profesores entrevistados señala las ventajas que ofrece *googledocs* al momento de editar documentos de manera colaborativa. Declararon utilizarlo de manera habitual en sus grupos de investigación.

Con respecto a las redes sociales, uno de los profesores señaló que es administrador de una red creada en Ning, asociada a un grupo de trabajo relacionado con la investigación de su equipo. Por otra parte, ninguno de ellos expresó que utilizaran las redes sociales como parte de su práctica pedagógica y, aunque todos las conocen, 3 de ellos declararon hacer uso personal de redes como Facebook.

En el gráfico 1 puede observarse el uso de cada una de los recursos que ofrece el Campus Virtual de la UB, en los cursos analizados en esta investigación.

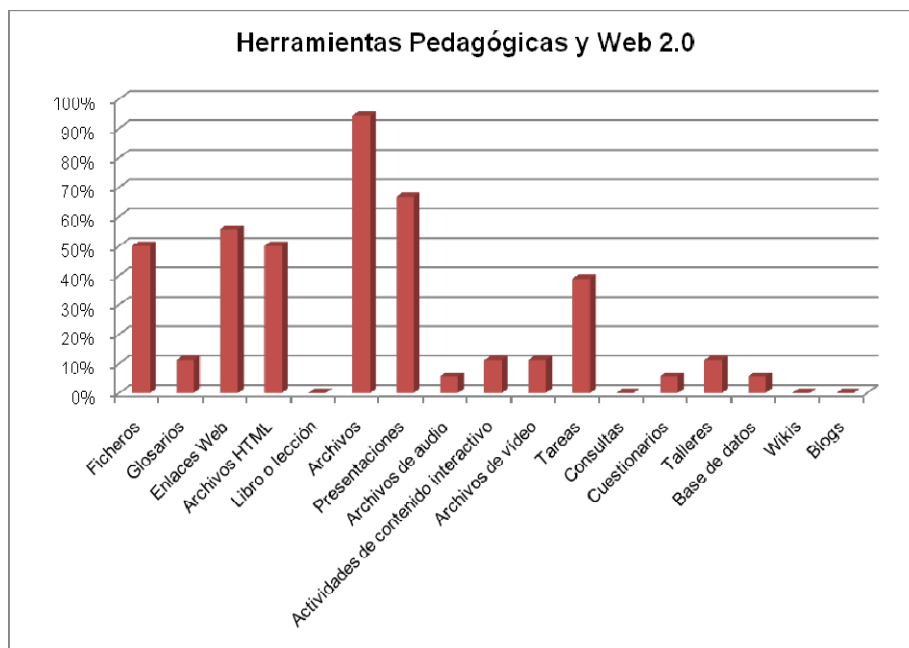


Gráfico 1. Uso de las herramientas pedagógicas y la Web 2.0

Otra de las categorías importantes a resaltar está asociada al uso de las herramientas de comunicación que ofrece el Campus Virtual. A continuación se observan las frecuencias y porcentajes asociados al uso de estos recursos.

Herramientas de comunicación		
Ítem	Frecuencia	%
Foros de noticias	16	89%
Foros de debate	4	22%
Chat	0	0%
Calendario	1	6%

Tabla 4. Frecuencias y porcentajes de los ítems asociados a las “Herramientas de comunicación”

Entre las herramientas de comunicación presentes en la plataforma Moodle se puede contar con los foros en sus diversas modalidades, el Chat como herramienta de comunicación síncrona, la mensajería interna y el calendario como herramienta comunicativa y de gestión. A través de la observación de los cursos que forman parte de la muestra se pudo determinar que los foros de noticias son los más utilizados por los profesores. Este tipo de foros no admiten la discusión por parte del alumnado. Los profesores utilizan esta herramienta como la forma principal de notificar eventos o situaciones especiales de manera general a todo el curso. En un total de 16 cursos de los 18 revisados hay foros abiertos en el primer bloque. Sin embargo, tan solo 4 cursos, es decir, un 22%, presentan foros de discusión abiertos para el debate o para aclarar dudas con respecto a algún tema en específico.

A partir de la observación realizada, se preguntó en las entrevistas a los profesores sobre el uso que daban al foro como estrategia pedagógica, a lo que contestaron reafirmando lo visto anteriormente: principalmente los utilizan como estrategia de comunicación.

Uno de los profesores entrevistados señala que para cada módulo genera un foro de dudas y que por lo general los alumnos hacen preguntas, pero que por el carácter presencial de la clase, suelen recapitularlas de manera presencial.

Por otra parte, de los 10 profesores entrevistados, 8 señalaron haber utilizado los foros en algún curso bien sea anterior o actualmente, pero de estos 8, el 50% declaró que los estudiantes participan poco, planteándose como incógnita una autocrítica sobre el manejo de

este tipo de estrategia pedagógica. Señalaron que uno de las razones para no utilizarlos se basa en el tamaño de los grupos y la dificultad para leer todas las intervenciones. Finalmente dos de ellos, en concordancia con lo observado, manifiesta la participación constante de los alumnos en sus foros de discusión.

En los dos últimos casos los foros forman parte de la evaluación formativa en los cursos. Además los profesores generan preguntas y participan activamente en el proceso de la actividad. Esta metodología podría ser de gran utilidad en el momento de conocer el uso pedagógico que los profesores hacen de la herramienta. A su vez es importante hacer una revisión sobre las características de los grupos y de las asignaturas.

En el gráfico 2 puede observarse cómo las herramientas menos utilizadas son el chat y el calendario. En el caso del Chat encontramos una relación con el hecho de que los cursos son completamente presenciales. Por tanto, no se hace necesario un tipo de comunicación de este estilo. Con el calendario pasa lo mismo que con el Chat aunque uno de los profesores hace uso de este recurso para recordar a los estudiantes eventos como la entrega de tareas y proyectos.

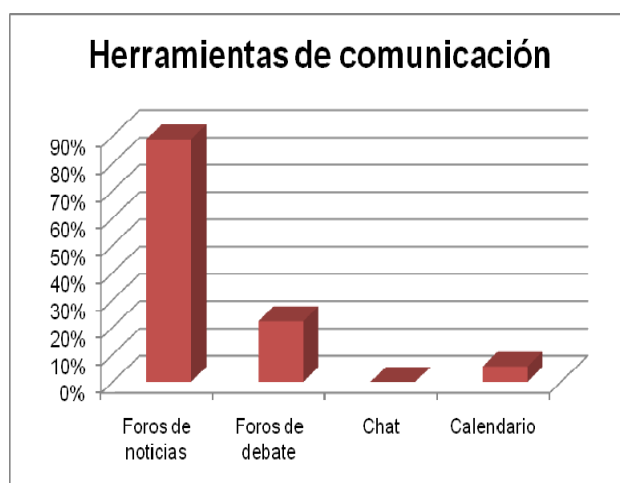


Gráfico 2. Uso de las herramientas de comunicación

Aunque forma parte de las herramientas de comunicación, no se ha incluido la mensajería interna ya que no pudo observarse su uso con el rol de visitante. Sin embargo, todos los profesores entrevistados señalaron la importancia del correo electrónico para comunicarse directamente con los estudiantes. La mayoría de ellos envían información cuando es preciso a través de la visualización de las listas y perfiles.

En el caso de los cursos analizados se observaron ciertas diferencias en la forma de organizar los contenidos, aunque la mayoría se encuentran separados en forma de bloques, tomando en cuenta los temas a tratar en la asignatura. Otros han utilizado un solo módulo para toda la asignatura.

En otros casos se utilizan estas divisiones para trabajar por grupos, bien sea de diferentes carreras, como en el caso de los Prácticum, o por ser dos profesores los que trabajan con el mismo grupo. Lo cierto es que de los cursos en su totalidad, 14 presentan una diferenciación de estos módulos e incluso utilizan etiquetas para identificarlos. 4 de ellos utilizan el primero para volcar los contenidos. Es decir, el 78% de los cursos presentan etiquetas como identificadores para cada tema o módulo según el caso. Este hecho se hace evidente en el gráfico 3.



Gráfico 3. Uso de las herramientas de organización y diseño

De los 14 cursos que utilizan etiquetas, 3 de ellos utilizan imágenes para identificar cada uno de los módulos en congruencia con los temas o contenidos a abarcar en cada uno de ellos.

Por otra parte, en el gráfico 3 se observa la escasa utilización de las imágenes por los profesores en el momento de identificar los contenidos (sólo 2 cursos, es decir un 11%). Aunque algunos de los cursos incluyen imágenes en los archivos internos, la presencia de imágenes no es identificable en la estructura del curso.

Por lo general el diseño de instrucción de una asignatura se ve plasmado en su plan docente. En los cursos de la UB existe un apartado en el que se incluyen los datos del GRAD, en lo que se incluye el plan docente de la asignatura y la bibliografía.

En los cursos observados, como se evidencia en la Tabla 5, los profesores han incluido un plan formativo aunque en algunos casos lo han hecho independientemente de los requerimientos del GRAD. Con respecto a la bibliografía pasa lo mismo, donde la frecuencia de uso del bloque GRAD para este aspecto es de 5.

Diseño de instrucción		
Ítem	Frecuencia	%
Información GRAD	5	28%
Programa formativo	7	39%
Bibliografía del curso	4	22%

Tabla 5. Uso de las herramientas de organización y diseño

3.2. Conclusiones

El carácter heterogéneo de los resultados con respecto a las habilidades y destrezas tecnológicas del profesorado invita a preguntarse cuáles son los factores que pueden influir en el nivel de adquisición de estas competencias.

Esta reflexión, acompañada de la experiencia descrita en la aplicación de la segunda metodología, implica que tanto las actitudes como los estilos propios de cada profesor pueden influir de manera directa en el uso de la tecnología, tanto en el ámbito personal como en el profesional.

El uso de la tecnología en la práctica pedagógica ha de ser necesariamente un factor intrínseco en el desempeño del profesorado, no una competencia aislada. A partir de esta premisa y de los factores observados con respecto a las actitudes y estilos, se sugiere ahondar en estas relaciones en futuras investigaciones.

Una posible línea que pudiese surgir a partir de este estudio es la de encontrar relaciones entre



los aspectos ya nombrados: actitudes, estilos y uso de la tecnología en profesores universitarios, permitiendo así la triangulación y establecer un modelo de profesor basado en las necesidades actuales en el marco del espacio europeo de educación superior (EEES).

Por su parte, las competencias tecnológicas tendrán que ir asociadas a los avances de la tecnología, ya que pensar en el uso de una herramienta específica puede limitar el alcance de estudios de este tipo. Se hace necesario, por tanto, pensar en las competencias del profesor y en cómo estas afectan en su capacidad de innovar y adaptarse a los cambios.

Las competencias que tenga el profesor con respecto al uso de la tecnología deben ir asociadas a las necesidades que se plantea el mismo sobre su práctica pedagógica. De nada le servirá aprender a utilizar diversidad de herramientas si no pueden aplicarla directamente en su ámbito. De esta manera, el profesor no perderá tiempo, sino que lo invertirá en función de sus propias necesidades y las de sus estudiantes.

Otros dos factores que surgen de esta investigación están asociados al uso de las tecnologías en el aula y la percepción del estudiante. Respecto a estos dos aspectos surge la necesidad de ampliar el estudio. Por un lado, la observación directa de las aulas de clase podría ayudar a indagar estos aspectos, así como también profundizar en los modelos de enseñanza de cada profesor.

La opinión de los estudiantes, la autocritica y la reflexión del profesorado también podrían generar procesos de triangulación para indagar sobre las competencias. Para futuras investigaciones podría plantearse esta posibilidad a través de modelos de evaluación por competencias basados en la integración de todos los individuos involucrados en el proceso de enseñanza.

Finalmente, aunque no se determinaron las competencias tecnológicas del profesorado como se propuso en los objetivos de investigación, surgen ideas que pueden facilitar la continuidad de la investigación y que han permitido generar nuevas líneas para el desarrollo de investigaciones con un mayor alcance en ámbitos más generalizados.

Investigaciones como esta, implementando las sugerencias descritas, permitirían determinar relaciones entre modelos de enseñanza y competencias tecnológicas en todos los ámbitos del conocimiento, lo que implicaría la posibilidad de aplicación en otras facultades y universidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AREA, M.; SAN NICOLÁS, B.; FARIÑA, E. (2008). *Evaluación del Campus Virtual de la Universidad de la Laguna. Análisis de las Aulas Virtuales. Período 2005 - 07*. La Laguna: Laboratorio de Educación y Nuevas Tecnologías de la Universidad de la Laguna.
- CABERO, J.; LÓPEZ, E.; LLORENTE, M.C. (2009). *La docencia universitaria y las tecnologías Web 2.0. Renovación e innovación en el espacio europeo*. Sevilla: Mergablum.
- CASTAÑO, C. (Coord) (2009). *Web 2.0. El uso de la web en la sociedad del conocimiento. Investigaciones e Implicaciones Educativas*. Caracas: Universidad Metropolitana.
- GALEA, J.; LEGARRETA, J.; GISBERT, M. (2009). *Entorno Virtual de Formación en la Universidad Rovira i Virgili. Servicios y análisis de uso*.
- IGLESIAS, M.T.; MOLINA, S. (2008). Formación y evaluación de competencias específicas relacionadas con las TIC en Educación Superior. En B. CABREIRO; C. FERNÁNDEZ (Coords). *EDUTEC: Las TIC, Puente de culturas, Iberoamérica y Europa*. Santiago de Compostela: Nino Editores.
- PRENDES, M.P. (Dir) (2009). *Plataformas de campus virtual de software libre: Análisis comparativo de la situación actual en las universidades españolas*. Disponible en: <http://www.um.es/campusvirtuales/informe.html>



EL EQUIPO DOCENTE DEL *PRACTICUM* DE EDUCACIÓN SOCIAL DE LA UB: UNA ARQUITECTURA CALEIDOSCÓPICA DESDE (O PARA) LA FORMACIÓN PERMANENTE.

Venceslao Pueyo, M.; mvenceslao@ub.edu - Universitat de Barcelona.
Novella Cámara, A.M.; anovella@ub.edu - Universitat de Barcelona.
Avellaneda Millán, A.; aavellaneda@ub.edu - Universitat de Barcelona.
Forés Miravallles, A.; annafores@ub.edu - Universitat de Barcelona.
Rubio Serrano, L.; lrubio@ub.edu - Universitat de Barcelona.
Gil, E.; esthergil@ub.edu - Universitat de Barcelona.

RESUMEN

El presente trabajo recoge una experiencia formativa de aprendizaje en el seno del Equipo Docente de la asignatura del *practicum* del Grado Educación Social de la Universidad de Barcelona. Proponemos un análisis de esta experiencia aproximándonos a ella como espacio de generación de conocimiento pedagógico a partir de la reflexión y la formación que nos brinda la práctica docente, cuando ésta es compartida y discernida en el Equipo. Asimismo, consideramos los puntos medulares que dan cuenta de la sistematización de una práctica de formación permanente a partir de la reflexión “en”, “sobre” y “desde” la acción. Se trata de una experiencia urdida con las diferentes voces de los miembros del Equipo, que propician una mirada caleidoscópica para el abordaje del *practicum* en su globalidad.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje reflexivo, formación permanente, equipo docente.

DESARROLLO

Objetivos

El Equipo Docente del *Practicum* es uno de los pilares que vela por la calidad de la formación de los estudiantes. Incardinado en el ejercicio de esta responsabilidad se ha instituido un espacio de encuentros para la reflexión-construcción de nuestra práctica docente desde una arquitectura calidoscópica que ha supuesto una formación permanente como Equipo y como profesionales docentes.

El objetivo de esta comunicación es presentar la experiencia formativa de aprendizaje en el seno del Equipo Docente de la asignatura del *practicum* del Grado Educación Social⁴. Asimismo, tratamos de analizar esta experiencia como espacio de generación de conocimiento pedagógico a partir de la reflexión y la formación que la propia práctica docente, compartida en el Equipo, nos brinda.

Descripción del trabajo: Consideraciones preliminares

La Coordinación del *Practicum* y el Equipo Docente de esta asignatura, trabaja en la mejora de la práctica docente desde el curso académico 2001-2002, con motivo de la implementación gradual de un nuevo modelo de *practicum* en el marco del Plan de Estudios 93 Revisado⁵. Esta primera reforma fue un momento de inflexión que permitió una revisión en profundidad del *practicum*, que coincidió con la propuesta por parte del consejo de Estudios de Educación social de iniciar el proceso de adaptar los Planes docentes al sistema de créditos europeos, en

⁴ Configurado en el curso 2010-2011 por los siguientes integrantes: Ana Avellaneda, Anna Forés, Esther Gil, Sandra Costa, Carles Vila, Marta Caramés, Maribel Mateo, Anna Novella, Xei Pastor, Nuria Pérez Escoda, Segundo Moyano, Montse Obradors, Laura Rubio y Marta Venceslao. Este equipo ha configurado un espacio de formación permanente para once de sus catorce integrantes.

⁵ Algunos de estos estudios son: “La evaluación y selección de centros de prácticas de educación social” (2001, 10/V/AD-A1/07/FREI); Diseño y elaboración de la guía “El *Practicum* als estudis d'educació social: pla formatiu” (2005); y el Proyecto de transversalización de los estudios de educación social (2006PID-UB/08).



aquel momento los desconocidos ECTS (European Credits Transfer System). La Coordinación del *Practicum* consideró oportuno empezar a trabajar en esta doble línea, que en cierto modo coincidía con la concepción que teníamos de integrar diferentes formas de formación teórica y práctica dentro y fuera del aula universitaria, y de cómo el estudiantado debería trabajar para lograr los objetivos educativos. Este proceso de implantación del nuevo plan no hubiese sido posible sin el trabajo coordinado con los diferentes equipos docentes implicados en aquel momento en las tres asignaturas que configuraban el *practicum* dentro de la Diplomatura. En el curso 2006-2007, a partir del momento en que empezamos a trabajar por un nuevo cambio en el Plan de Estudios con motivo del paso de la Diplomatura a la configuración de Grado. En esta ocasión la optimización de la formación práctica se hacía desde la perspectiva de identificar los elementos de innovación necesarios para optimizar la formación práctica a partir del estudio de la transferencia de competencias profesionales en centros de prácticas que destacan por su calidad formativa. Nuevamente planificar una reforma de la asignatura del *practicum* se convierte en una oportunidad para analizar, evaluar y “diagnosticar” las fortalezas y debilidades de esta asignatura, y de su docencia. De aquí, que el Equipo docente y la coordinación sumen esfuerzos a través del proyecto de innovación docente el “Análisis y evaluación de la transferibilidad de competencias profesionales de la Educación Social en los centros de prácticas” (2008MQD155)⁶. Este estudio nos dio los elementos necesarios para diseñar tres cuadernos de prácticas, uno para cada agente (tutor-centro, tutor-universidad y estudiante). El objetivo de los cuadernos era presentar el modelo de *Practicum* del Grado de Educación Social, algunos elementos del proceso para favorecer la transferencia de competencias desde la función docente del tutor-profesional y del tutor-universitario, y desde el trabajo autónomo del estudiante. Es en el curso 2010-2011 donde el actual Equipo docente del *practicum* de Diplomatura, centra sus esfuerzos en diseñar el contenido y la metodología del nuevo modelo de prácticas externas integrando todos los elementos de innovación y mejora que en anteriores procesos se habían identificado⁷.

La asignatura del *practicum* de Educación Social se articula en torno a seminarios quincenales. Como docentes de prácticas dinamizamos los seminarios con el objeto de habilitar un espacio de reflexión sobre la experiencia formativa del estudiante durante la estancia en los centros. Se trata de un espacio donde entablar un diálogo entre la teoría y la práctica, para reflexionar sobre la praxis profesional. Es al mismo tiempo, una plataforma de acompañamiento de los estudiantes a lo largo de un proceso de formación donde, muchos de ellos, despliegan por primera vez sus competencias y saberes profesionales: un tránsito no exento de incertidumbres, dudas y contradicciones. Los seminarios del *practicum* se instituyen precisamente en un espacio de palabra para albergar y resignificar los elementos teóricos, experienciales y éticos de la experiencia de las prácticas. Al mismo tiempo, se realizan tutorías individuales con los estudiantes. Éstas constituyen un espacio de atención donde acoger inquietudes e interrogantes particulares en relación al contenido de los seminarios, la realización de la memoria de las prácticas, o cualquier aspecto que los estudiantes necesiten abordar respecto a su experiencia en la institución de prácticas.

Los docentes responsables de cada seminario (tutores-universidad), se coordinan con los tutores de los centros de prácticas para potenciar al máximo el proceso de transferencia de competencias y el acompañamiento al estudiante. El inicio de las prácticas viene marcado por una relación tripartita en la propia institución entre el tutor-universidad, el tutor-centro y el estudiante, donde se acuerda su plan de trabajo: funciones, tareas, horarios, proyecto, etc. A lo largo del curso, ambos tutores continuaran coordinándose telefónicamente para valorar el desempeño del estudiante. En la recta final, los dos agentes realizan un informe de valoración donde recoge los aspectos principales del proceso del estudiante, que también hace un informe

⁶ De este proyecto han participado: la coordinación del *Practicum* formada por Inés Massot, María Padrós, Sandra Costa, Sandra Montané; los estudiantes del grupo deliberativo: Clarissa Castaño, Anna Fabregat, Daniel Ortega, Anna Muñoz, Natàlia Trascastro y Àngel Merino; y los tutores profesionales del grupo deliberativo: Judith Berraco, Vanessa Gómez, Mónica González, Núria Llopis, Begonya Leyva, Daniel Muntané y Contxita Vila.

de autoevaluación. Consideramos el trabajo conjunto entre ambos tutores como una pieza clave en el éxito del acompañamiento de los estudiantes.

El Equipo Docente del *Practicum* del Grado de Educación Social

El Equipo docente es un espacio atravesado por la voluntad de sus miembros de compartir su práctica docente con el objeto de habilitar una plataforma desde la cual pensar (y pensarnos) nuestra función como acompañantes del proceso de prácticas de los estudiantes. En el Equipo se intercambian experiencias, estrategias de aprendizaje, e incluso consideraciones de orden ético con respecto al ejercicio profesional y docente.

En un proceso de retroalimentación permanente entre lo que acontece en los seminarios y en el seno del Equipo, diseñamos estrategias metodológicas, creamos instrumentos de evaluación, consensuamos el programa docente. Fruto de este enriquecedor e intenso trabajo, podemos hoy destacar la existencia de un proceso de transformación como Equipo, y como docentes. Más concretamente, nos referimos a la construcción de una identidad docente compartida, aguijoneada por un proceso de formación y reflexión permanente. Quizás, una de las claves del Equipo es la combinación equilibrada entre la búsqueda de la coherencia que supone el trabajo coordinado y la libertad y el estilo individual que cada uno imprime en su manera de trabajar con su grupo de estudiantes.

Son varios los agentes que, en interacción continua con el Equipo docente, aportan los elementos necesarios para la reflexión y la formación del propio Equipo. Se trata de relaciones y espacios diversos, que conforman una red rizomática de interacciones y relaciones que nos alimentan como Equipo y como docentes. Identificamos los siguientes:



Lo anteriormente expuesto nos permite subrayar que el actual Equipo Docente de la asignatura del *practicum* del Grado Educación Social es deudor del trabajo colaborativo interdepartamental y transdisciplinar, de sus predecesores. Un Equipo que comparte, se interroga y aprende de los errores y de las buenas prácticas. Sintetizamos a continuación algunos de sus principales objetivos:



- Diseñar el contenido curricular de la asignatura desde la transferencia de competencias.
- Planificar estrategias didácticas dentro de una línea metodológica consensuada.
- Consensuar los criterios de evaluación, a partir de la definición de estándares e indicadores.
- Avanzar en la idea de mejora en el aprendizaje y puesta en marcha de las competencias de los alumnos.
- Marcar tendencias sobre temáticas emergentes en el campo social.
- Construir con los tutores-profesionales y otros agentes sociales, situaciones de aprendizaje óptimos para la transferencia de competencias de los estudiantes.
- Garantizar la coherencia interna como Equipo docente de los principios que fundamentan las prácticas y que se operativizan en los seminarios y supervisión de los alumnos.
- Establecer un espacio vivo de debate y reflexión sobre el *practicum* que permita su adecuación a las nuevas exigencias formativas y la integración de nuevos miembros al Equipo.
- Habilitar un espacio de reflexión sobre la globalidad del *practicum* con el objeto de mejorarlo.

Resultados de una arquitectura caleidoscópica en la formación permanente

Nos proponemos en este apartado abordar los aspectos medulares que hacen de nuestro Equipo Docente un espacio de formación permanente y aprendizaje reflexivo. Abordaremos los puntos medulares que dan cuenta de la sistematización de una práctica de formación permanente a partir de la reflexión “en”, “sobre” y “desde” la acción. Se trata de una experiencia urdida con las diferentes voces de los miembros del Equipo, que propician una mirada caleidoscópica de abordaje del *practicum* en su globalidad.

Articulamos el recorrido en torno a los ejes siguientes:

1. Identificación de contenidos formativos
2. Estrategias a través de las cuales nos hemos formado-aprendido
3. Periodos-fases de la formación
4. Algunos ejemplos de las transformaciones en el proceso de formación
5. Transformación y construcción de una identidad docente compartida

1. Identificación de contenidos formativos

El aprendizaje en el seno del Equipo no puede desligarse de una particular dinámica de retroalimentación entre construcción-aprendizaje-transformación. Se aprende y aprehende, al mismo tiempo que se construye y transforma lo aprendido.

Señalada esta característica distintiva del Equipo, podemos pasar a identificar los aprendizajes-construcciones más relevantes:

- *Entender-construir el sentido del practicum.* Conocer los contenidos, compartir propuestas metodológicas, intercambiar los interrogantes e inquietudes surgidas de la práctica docente, son entre otros, los elementos que conforman el trabajo cotidiano del Equipo. En este sentido, cabe subrayar que el espacio que éste ofrece, es de vital importancia en el momento de integrarse al *practicum* como docente (tutor-UB).
- *Reconstrucción del marco lógico de las prácticas externas en el Grado de Educación Social.* La configuración del Equipo en torno a los objetivos expuestos en el anterior



apartado, nos permiten compartir y significar los referentes teórico-ideológicos que atraviesan la docencia. El actual modelo de Prácticas Externas es deudor de la trayectoria reflexiva de anteriores equipos de coordinación del *practicum*. La constitución de nuestro Equipo nos llevó a configurar los referentes, para establecer nuestro propio marco referencial integrado dentro de los antecedentes y las innovaciones establecidas.

- *Dotar de sentido los seminarios.* Este espacio con los estudiantes deviene una pieza clave del engranaje del *practicum*. Las dinámicas que lo atraviesan, la filosofía que lo permea, los contenidos que circulan... son objeto de trabajo en el interior de un Equipo, que mantiene abierta la pregunta acerca del sentido de los seminarios. Entendemos que éstos, son un espacio para la praxis, esto es, un lugar donde poner a dialogar la práctica profesional con el corpus teórico que los estudiantes han construido en la recta final de su carrera. Es un territorio de palabra, diálogo y reflexión crítica, donde se invita a los estudiantes a que protagonicen su propio proceso de formación.
- *La transferencia de competencias en las prácticas y la evaluación de resultados de aprendizaje* mediante los estándares para cada competencia. Para ello y fruto de la investigación y los proyectos de mejora se han establecido tres sistemas de evaluación de competencias, evaluación por parte de los tres agentes: estudiantes, tutor de centro y tutor de universidad.
- *La Corresponsabilidad del tutor-universitario y del tutor-centro: la función de supervisión.* En este engranaje de actores que comparten un escenario dinámico e interactivo, la supervisión cumple una función básica de acompañamiento. Pero además permite, tal y como destaca Julià, *crear un espacio donde la palabra, en relación con temas ligados con el trabajo, con la práctica socioeducativa, puede fluir con total libertad.* Es por eso indispensable garantizar tiempos y espacios con las y los estudiantes donde compartir, reflexionar, cuestionar y analizar aquellos elementos teórico- prácticos que ponemos en acción en nuestro quehacer diario. Pero además es la oportunidad perfecta, a través del trabajo que presenta el estudiante, para conectar al ámbito laboral, con el ámbito universitario y es en esta conexión donde la corresponsabilidad de los tutores de prácticas cobra una importancia relevante.

La función docente del tutor-centro y del tutor-universitario, en el marco del grado de educación social, comparten las mismas finalidades: a) Ofrecer un espacio de intervención socioeducativa para movilizar los recursos: conocimientos, actitudes, habilidades para funcionar en las diferentes situaciones de este espacio; y b) Adquirir las competencias específicas del perfil profesional del educador social a partir de las competencias desarrolladas en el grado mediante la reflexión “en” y “de” la acción. Pero, no sólo podemos compartir finalidades, el paso hacia delante es compartir el marco de las competencias donde cada uno de los agentes deberá definir su propio plan de acción y formación para alcanzarlo. Las competencias que formamos todos, incluyendo al estudiante como formador, son:

- Actitud exploratoria hacia la institución de prácticas y su contexto.
- Comprensión del contexto del centro de prácticas y de su proyecto educativo.
- Interpretación y significación de documentación de programación, regulación y evaluación.
- Observación y sistematización de la práctica del educador/a social.
- Identificación de las funciones de los profesionales que integran el Equipo.
- Actitud profesional ante la institución y en el desarrollo de las acciones profesionalizadoras
- Diseño e implementación de proyectos y acciones socioeducativas a partir de un análisis de la realidad y una priorización de necesidades.
- Actitud autorreflexiva y autovalorativa sobre las propias capacidades y competencias.
- Avaluar sus intervenciones y relaciones educativas establecidas en el centro.



- *El estudiante como activista de su formación y la de sus compañeros, y no sólo como protagonista.* Entendemos el practicum como un proceso participativo, reflexivo y dialógico. En él, se pretende que el estudiante construya el marco de referencia de su práctica, que, a partir de elementos teórico-prácticos, vaya analizando, interpretando y estableciendo referentes, con la finalidad de consolidar contenidos y experiencias que surgen en la práctica profesional. Desde esta perspectiva, el proceso de interiorización que hace el estudiante es resultado de, como dice Zabalza, diferentes espacios de conversación donde uno va generando su propio discurso en relación al discurso de los otros. El conocimiento, aun cuando se mantiene como una adquisición personal, va surgiendo de las aportaciones de los otros y del contraste entre las propias ideas y la de los otros. Aprendemos en un marco cultural, en el seno de las instituciones, en relación a los intercambios con los otros. Por ello, la representación del estudiante como activista en su formación y en la de sus compañeros es una de las claves como Equipo docente para el desarrollo de la función docente.

2. Estrategias a través de las cuales nos hemos formado o hemos aprendido

Las sesiones de Equipo de trabajo son un espacio de reflexión abierta y compartida donde las diferentes voces se encuentran, intercambian, resuelven y se interrogan de forma conjunta. En este caso, cabe destacar el hecho que no haya distinción entre personas con mayor o menor experiencia en el tema. Es un espacio definidor de los principios que orientan el ejercicio docente en el seno de las prácticas. A partir de las diferentes miradas y experiencias analizamos la concreción de orientaciones específicas que configuran los referentes docentes. Las sesiones evolucionan a partir de compartir el mismo marco referencial -la prácticas externas dentro del Grado de Educación Social- así como de las competencias que proponemos impulsar en ellas. Buscamos enriquecer la metodología de trabajo a partir de compartir diferentes estrategias. Y consensuar elementos evaluativos para el desarrollo de los aprendizajes adquiridos.

Este espacio no puede ser entendido sin enmarcarlo en un proceso de retroalimentación permanente entre el Equipo y los elementos e interacciones externos. Se trata de un permanente proceso de investigación-acción en donde los miembros del Equipo traen aspectos que son reflexionados y analizados, y que después son puestos en práctica, para volver a ser devueltos al grupo, pero esta vez, transformados, modificados, enriquecidos. Este es, sin duda, una de nuestros aspectos más distintivos.

Podemos identificar y concretar algunas de las estrategias clave para el ejercicio de la función docente del tutor-universitario. Estas nos han permitido impulsar el protagonismo y la autonomía del estudiante en su formación.

- Impulsar el apoderamiento de los estudiantes. Facilita que el estudiante exprese libremente sus deseos formativos y que tome autoría de aquello que quiere aprender y cómo lo quiere aprender.
- Fomentar la autorregulación del aprendizaje. Provee momentos y estrategias para que los mismos estudiantes regulen el aprendizaje.
- Construir espacios colectivos para fomentar la reflexión sobre la práctica. Promueve la reflexión como una de las principales herramientas para aprender. Indica vínculos entre lo aprendido y las experiencias prácticas.
- Acompañar el proceso de las prácticas desde un proceso de investigación acción. Incorpora la investigación-acción como metodología docente al fomentar la construcción del conocimiento desde el análisis y sistematización de lo acontecido y vivido en las prácticas.
- Ser capaz de compartir referentes teórico-prácticos. Facilita la expresión de situaciones y emociones significativas a partir de las que se pueda acompañar el proceso de construcción de saber. Así, el seminario acontece un eje clave para teorizar desde la práctica profesional.
- Facilitar el análisis de modelos educativos y competencias de los educadores. Fomenta la reflexión crítica de los diferentes modelos educativos, de las particularidades de cada ámbito de la educación social, de los diferentes estilos profesionales.



- Contrastar experiencias educativas y extraer buenas prácticas. Posibilita la identificación de buenas prácticas y de las que no lo son, analizando qué procesos de mejora se podrían llevar a cabo y como contribuir a ello.

3. Periodos-fases de la formación

El proceso de trabajo en Equipo, y de formación permanente, ha pasado por diferentes periodos que han caracterizado diferentes momentos en la evolución de los contenidos trabajados y en la maduración como Equipo. Estos son:

a) Periodo de planificación pre-ejercicio de docencia (antes de empezar las clases)

1. Fase inicial: de individualidades docentes a constitución de grupo.

Los nuevos docentes que se incorporan al Equipo parten de una primera acogida de su pareja de trabajo, quien les informa de los objetivos del *practicum*, componentes del Equipo, circuito ante las primeras dificultades, forma de evaluación, horarios, actividades.

2. Fase de definición del proyecto docente.

Esta definición pasa por dos planos que se retroalimentan y definen. Por un lado, ante la toma de decisiones de asumir la docencia hay una primera aproximación a la definición personal de la docencia. Seguidamente, o a la vez en un espacio de encuentro, se construye la definición de proyecto docente compartido y se inicia la significación del Equipo de trabajo: qué nos une y cómo queremos desarrollarlo. Inevitablemente, este segundo momento resignifica el proyecto docente individual y facilita la apropiación personal del proyecto docente compartido

3. La antesala de la primera clase: miedos, incertezas, retos, curiosidades y acuerdos colectivos...

b) Periodo de acoplamiento (primeros contactos con el grupo clase)

1. Contextualización de la docencia: conocimiento del grupo clase y escenario de prácticas.

2. Reestructuración del programa desde el conocimiento del grupo: definición del plan docente (redefinición del plan conjuntamente con los estudiantes, concretando contenidos y metodología).

3. Reestructuración del proyecto docente colectivo a partir de las experiencias docentes individuales.

c) Periodo de planificación en la acción docente desde la reflexión colectiva (docencia)

1. De la inseguridad docente a la identificación de primeras consolidaciones: puesta en común y reflexión en el seno del Equipo sobre la práctica docente individual.

2. Identificación de elemento de innovación y mejora al Equipo docente (cómo de la experiencia concreta, se identifican elementos conceptuales para la reformulación de aprendizajes docentes en seno del Equipo).

d) Periodo de implementación (Equipo docente consolidado con capacidad de sistematizar la práctica docente)

1. Diseño y construcción de materiales-herramientas docentes (guía, evaluación, guión tutoría).

2. Definición del plan docente curso 2011-12 del nuevo grado de educación social.



4 Algunos ejemplos de las transformaciones en el proceso de formación

Presentamos a continuación cuatro “viñetas” que vienen a ilustrar algunos de los cambios más relevantes del trabajo interno del Equipo:

a) Compartir experiencias docentes y metodológicas

Esta cuenta con dos sustratos: el segundo subsumido en el primero. En primer lugar el del propio Equipo Docente, y en segundo lugar, el de las “parejas docentes”⁸.

En las reuniones del Equipo de *practicum* compartimos las actividades que hemos desarrollado con los estudiantes en el espacio de seminario. Por un lado, aquellas que nos han supuesto alguna dificultad, buscando profundizar en lo que no ha funcionado, pero especialmente compartimos de cada una de nosotras, o de cada pareja de trabajo una experiencia en las reuniones que nos haya resultado de éxito con los alumnos. Podríamos decir que se trata de nuestra modalidad particular de compartir las *Buenas Prácticas* de Seminario.

Se buscan diferentes perspectivas, construyendo conocimiento a partir de lo que cada una aporta. La comprensión es el objetivo, la reflexión conjunta, la construcción de un nuevo conocimiento para una nueva acción.

b) Seminarios

Los seminarios de prácticas son un espacio de reflexión-deliberación sobre la práctica y los contenidos formativos que emergen en el ejercicio profesional. Su finalidad es favorecer la reconstrucción del conocimiento profesional y ofrecer recursos para la construcción de la identidad profesional a partir de la reflexión sobre las competencias en la acción. Son por excelencia, un espacio para el trabajo cooperativo y en red entre los estudiantes participantes. En el seminario, toma especial relevancia conceptual el análisis del proceso personal y profesional de los estudiantes, la experiencia que van adquiriendo, los procesos de aprendizaje, la interpelación y la interrogación constantes, las competencias que se ponen en juego, las nuevas propuestas - creaciones y su aplicación. Así, los contenidos acordados como Equipo docente y Equipo de Coordinación son:

- Les prácticas externas, el seminario y el proceso formativo del estudiante.
- Análisis institucional: contexto social, cultural, legal, y educativo.
- Análisis relacional: análisis y autoanálisis del contexto de relaciones educativas entre los diferentes agentes.
- Elementos teórico-prácticos del ámbito de intervención.
- Diseño, planificación, implementación y evaluación de un proyecto.
- Análisis y autoevaluación del proceso formativo y madurativo.

Es preciso subrayar en este apartado la importancia del tutor de la universidad como arquitecto de las condiciones para que el seminario sea un espacio de aprendizaje clave para el estudiante. Su función docente, y sus propias competencias profesionales, son las claves para conseguir que el seminario posibilite el desarrollo de las competencias y de la identidad profesional del estudiante.

c) Tutorías en el marco del Plan de Acción Tutorial de Educación Social (PATES)

Dedicamos unas sesiones a compartir nuestras modalidades de trabajo en las tutorías: qué entendía cada una por este espacio, cómo lo estructurábamos, cuáles son los puntos de abordaje fundamentales, cómo nos dirigimos al estudiante... A partir de un proceso de análisis

⁸ En la asignación de créditos de docencia, los profesores con un pocos créditos (y por tanto con pocos estudiantes por seminario), pueden fusionar su grupo con otros profesores en la misma situación. Son experiencias muy interesantes.



y valoración de cada uno de estos aspectos, creamos una especie de cuaderno de bitácora, un guión que recoge los aspectos que consensuamos necesarios para el seguimiento individual del estudiante en las tutorías.

d) Visitas a las instituciones de prácticas y relación con los tutores-centro

Como Equipo, también consensuamos los aspectos fundamentales en las visitas a los centros de prácticas. Ideas sobre cómo mantener la relación con los tutores, los elementos a valorar conjuntamente con estos tutores en la evaluación de los estudiantes o la revisión de los criterios de calidad de un centro de prácticas de excelencia son algunos de los temas que el Equipo docente ha abordado conjuntamente.

Los espacios de encuentro han sido centrales para impulsar la importancia de caminar juntos y tejer la corresponsabilidad formativa. Hemos alcanzado más proximidad, más conocimiento mutuo y compartido en el plan formativo que nos proponemos desarrollar para que el estudiante impulse la transferencia de competencias. Además, como Equipo, hemos construido la representación del tutor-profesional como docente y hemos querido concienciarles de esta función.

e) Evaluación continuada

Entendemos que la evaluación debe ser entendida como un proceso abierto de feedback constante entre los diferentes agentes que intervienen en el *Practicum*. Un proceso en el que la evaluación debe ser explícita y clara; válida; consistente; flexible; justa; coherente; constructiva; propia; y formativa.

A través de la propuesta se defiende la evaluación como un elemento clave del proceso formativo, que permita superar su perspectiva meramente acreditativa. Una propuesta de evaluación de las competencias que toda persona que trabaja en educación social debería poseer. Sin olvidar que antes de ser competente hay que ser educador.

La propuesta de evaluación que se presenta pretende definir los estándares finalistas del *Practicum* de Educación Social en clave de competencias y resultados de aprendizaje de manera que los estudiantes puedan conocer mejor y de antemano los criterios a través de los que van a ser evaluados. También quiere ofrecer un instrumento de seguimiento y valoración que puede ser utilizado por los diferentes agentes implicados en el *Practicum*: tutor-universidad, tutor-centro y estudiante (a modo de autoevaluación). La corresponsabilidad de los agentes favorece la evaluación de las competencias y posibilita la metacognición de los procesos evaluativos que se dan en cada uno de los espacios formativos. La evaluación como proceso permite que tutor-universitario y tutor-centro puedan acompañar al estudiante en la reflexión sobre la evolución de las competencias que toman forma concreta en acciones profesionales y en aportaciones reflexivas del estudiante.

Más allá de la metodología que impregna el funcionamiento como Equipo docente, consideramos que una de las claves que han favorecido nuestra formación permanente pasa por la emergencia de un clima de trabajo atravesado por unos valores y sentimientos que particulares, y que, como Equipo, hemos podido identificar. No se trata de aprendizajes propiamente dichos, ni de elementos teóricos al uso, sino más bien de un sustrato intangible que nos permite habitar el Equipo como un espacio para la construcción de una identidad docente individual, a la vez que compartida. En otras palabras, ciertas convicciones que hemos adquirido a lo largo de nuestro interaccionar en el Equipo, que posibilitan un hábitat de confort y seguridad. Destacamos los siguientes elementos:

- Encontrar el justo equilibrio entre el grupo y la individualidad de cada uno. Desde este punto de vista, quizás lo más interesante es ofrecer criterios de referencia básicos y un espacio permanente para compartir el día a día de la tarea docente.



- Un grupo es más que la suma de aportaciones; es más inteligente y enriquecedora la combinatoria de ideas de los diferentes miembros del Equipo.
- La docencia universitaria, en contra de lo que estamos acostumbrados, no tiene por qué vivirse en solitario. Sabemos que puede ser una experiencia compartida y enriquecedora junto a otros/otras.
- Mostrar las fortalezas y debilidades como docentes sin miedo a ser evaluada-juzgada sino como oportunidad para formarse y transformar el estilo docente.
- Relaciones de respeto y autoridad.
- Relaciones de horizontalidad más allá de los diferentes grados de experiencia docente.
- Reconocimiento del legado generacional de las docentes que nos precedieron.

5. Transformación y construcción de una identidad docente compartida

Hemos señalado con anterioridad, la transformación y la construcción de la identidad docente como uno de los aspectos medulares de esta experiencia. Es por ello que consideramos oportuno dedicar un apartado en el que ahondar en esta cuestión.

Identificamos a continuación varios de los elementos que coadyuvan en este complejo proceso identitario:

a) Potencialidad del pensamiento compartido

La toma de conciencia de la potencialidad de las dinámicas instituidas en el seno del Equipo ha constituido, sin duda, uno de los resortes más reseñables para el empoderamiento de sus miembros. Este elemento, que fortalece y relanza nuestra conciencia como grupo, pivota principalmente en torno a dos elementos.

- Dar sentido a la práctica docente, a nuestra propia formación permanente y al espacio que constituye el propio Equipo docente: un espacio real de autorreflexión, investigación-acción, transformación profesional, interés por la búsqueda de elementos de innovación en nuestra práctica.
- Fortaleza del Equipo que formamos, reflejada en la potencialidad de trabajo y transformación, y en la capacidad de elaborar un nuevo plan de trabajo, con identidad propia, con reconocimiento.

b) Sentimiento de pertenencia y apoyo

La construcción de lo que podríamos llamar *sentimiento de membresía*, se ha urdido con diferentes y valiosos mimbres que dan cuenta de una disposición particular de los miembros del Equipo a construirse en tanto tal:

- Abrir la mirada, pensar que otras formas de hacer son posibles, dejarse contagiar con el entusiasmo del otro, sentirse parte del grupo.
- Transmisión a los (nuevos y antiguos) miembros del Equipo que pertenecen a él.
- Sentimiento de pertenencia a un Equipo y un proyecto compartido en el que todos sus miembros están en proceso de aprendizaje.
- Sensación de seguridad que aporta el Equipo a la hora de presentar o llevar a cabo actividades y propuestas en los seminarios con los alumnos, en los centros... Lo que se propone responde a un trabajo que, muchas veces, trasciende al docente tomado de forma individual.
- Apoyo de la Coordinación del Practicum (algunos de sus miembros forman parte del equipo docente) cuando se plantean dificultades en cuando centro o estudiantes.

c) Idea de cambio-transformación personal y colectivo



Nuestro camino no ha estado exento de obstáculos, incertezas y dificultades. Lejos de afrontarlas como un problema, hemos significado estas pequeñas crisis como posibilidades de cambio para crecer y madurar como docentes. Las crisis, como sostuvo Arendt (1996), nos brinda la oportunidad de adentrarnos en nuevos lugares, y plantear nuevos interrogantes. Supone pasar de una situación de incertidumbre, de duda, de ensayo a partir de las diferentes aportaciones, inputs de los diversos alumnos, centros y situaciones, y aprovechar todo esto compartiéndolo en el equipo de *practicum*, para salir fortalecidas, y con más herramientas para nuevas situaciones a nivel personal como docente y a nivel colectivo como integrante del Equipo docente.

d) Sistematización del trabajo

Creemos imprescindible ordenar, estructurar y organizar el trabajo de reflexión y creación desarrollado en el interior del Equipo. Consideramos necesaria esta tarea en relación a dos ejes:

- Sistematización de la docencia y la evaluación de una materia nueva en la que uno se integra pero siente que no parte de cero ni se siente sólo para hacerlo.
- Sistematizar el contenido de las tutorías con los alumnos, la estructura de los seminarios, el sistema de evaluación del alumno y de seguimiento del centro de prácticas.

A modo de conclusión, otros aprendizajes que forman parte de nuestro imaginario

El corolario de este recorrido nos lleva a subrayar la idea de que aprendemos permanentemente, transformamos permanentemente pero, paso a paso, evolucionamos y sistematizamos las claves del modelo de *practicum*. Sin olvidar que nunca alcanzamos plenamente la utopía de su calidad, entre otras cosas porque redefinimos esta calidad que llega a ser inalcanzable pero que nos permite no parar nunca de caminar y soñar juntos por una formación profesional de mayor calidad.

No se nos ocurre mejor manera de concluir este trayecto con un haikú: una alegoría a la naturalidad, la sencillez (no el simplismo), la sutileza, la austeridad, la aparente asimetría que sugiere la libertad... Es el arte japonés de saber expresar algo complejo con sencillez, así entendemos nuestro papel dentro del *practicum*, es una tarea compleja: por los tipos de centros, por la realidades sociales que debemos acompañar, por las personas que integran los seminarios y los procesos que se generan, por todos y cada un de los compañer@s de viaje pero a la vez y gracias al grupo puede devenir algo sencillo y bello.

Y lo haremos con haikú de Octavio Paz:

ALBA

Sobre la arena

escritura de pájaros:

memorias del viento.

Que lo aquí recogido quede en nuestra memoria, más allá del viento o de las olas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENDR, H. (1996). *La crisis de la educación en Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- HABERMAS, J. (2001). *Teoría de la acción comunicativa*. Tomos I y II. Madrid: Taurus.
- HERNÁNDEZ ARISTU, J. (2002). La supervisión como sistema de evaluación continua que garantiza la calidad de los servicios. *Documentación Social*, 128, 219-240.
- KISNERMAN, N. (1999). *Reunión de conjurados (Conversaciones sobre supervisión)*. Buenos Aires: Editorial Lumen-Humanitas.



- LE BOTERF, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gedisa.
- NOVELLA, A.; COSTA, S.; FORES, A.; PÉREZ ESCODA (2011). La supervisión como construcción del conocimiento profesional. *Actas del XI Symposium internacional sobre Prácticum y prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio, Pontevedra: AIDU, Universitat de Santiago, Universitat de Vigo, Universitat de la Corunya.
- NOVELLA, A.; FORES, A.; FUENTES, N.; PÉREZ ESCODA, N.; FREIXA, M.; S. COSTA; CARAMÉS, M. (2010). *Quadern de pràctiques externes. Material del tutor/a de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: Facultat de Pedagogia. Universidad de Barcelona (inédito).
- NOVELLA, A.; FREIXA, M.; PÉREZ N. (2010). La funció docent del tutor-professional en el marc del practicum. *Congrés Internacional Docència Universitària i Innovació. "Nous espais de qualitat en l'Educació Superior. Una anàlisi comparada i tendències"*. Barcelona, 30 de junio y 1-2 de julio.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la pràctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de Centros Escolares*. Madrid: Akal.
- SCHÖN, D. (1992). *La Formación de profesionales reflexivos hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós
- (1998). *El Profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- TEJADA, J. (2007). Estrategias formativas en contextos no formales orientadas al desarrollo socioprofesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (6).
- VÁZQUEZ, C.; PORCEL, A. (1995). *La supervisión espacio de aprendizaje significativo instrumento para la gestión*. Zaragoza: Certeza.
- ZABALZA, M.A. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.
- (2009). Practicum y formación: ¿En qué puede formar el practicum? En M. RAPOSO ET AL. (Coords.). *X Symposium internacional sobre practicum y prácticas en empresas en la formación universitaria*. Poio, 29 junio-1 julio de 2009.
- (2011). El practicum en la formación universitaria: Estado de la cuestión. *Revista de Educación*, 354, 21-43
- ZABALA, A; ARNAU, L. (2007). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

- FULLANA, J. (Coord.) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en Educació Social*. Barcelona: AQU - Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Consultado el 20 de octubre de 2010 en http://www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_educacio_social.html.
- MATEO, J. (Coord) (2009). *Guia per a l'avaluació de competències en el treball de grau en l'àmbit de les ciències socials i jurídiques*. Barcelona: AQU - Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya. Consultado el 15 de marzo de 2011 en http://www.aqu.cat/doc/doc_95455311_1.pdf.
- NOVELLA, A.; FUENTES, N.; FORES, A. (2011). El disseny d'uns quaderns de pràcticum des de la millora docent i el treball corresponsable per la transferència de competències i desenvolupament professional. [En línia] *REIRE, Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 4 (2), 40-58. Disponible en: <http://www.raco.cat/index.php/REIRE>



EXPECTATIVAS Y DESILUSIONES DEL ACOMPAÑAMIENTO EN EDUCACIÓN PREESCOLAR EN MÉXICO.

EXPECTATIVE AND DISAPPOINTMENT OF MENTORING IN MEXICO.

Villarreal Delgado, A.L.; ana_luisavd@hotmail.com – México. Estudiante del Doctorado en Ciencias para el Aprendizaje de la Universidad Pedagógica de Durango.

Navia Antezana, C.; ceeeeci@yahoo.com - Profesora de la Universidad Pedagógica de Durango.

RESUMEN

En México, a partir del 2002 se ha impulsado una reforma educativa que sugiere el desarrollo de prácticas de acompañamiento a docentes de preescolar. En este nivel educativo, la asesoría a sus docentes se ha caracterizado por seguir un modelo vertical, de supervisión y prescriptivo, el cual se intenta transformar por un modelo de acompañamiento.

En una investigación que recupera la narrativa de seis asesores educativos y tres autoridades educativas (director, supervisor y jefe de sector) se ha encontrado un discurso marcado por elevadas expectativas ante un modelo de asesoría centrado en el acompañamiento. Sin embargo, tanto en el análisis de las normas y documentos derivados de esta reforma, como en las mismas experiencias y significados que los asesores otorgan a estas, se han encontrado fuertes debilidades, imprecisiones y contradicciones, que conducen a afirmar que se está lejos de asegurar, al menos en corto plazo, una transición favorable de un sistema de asesoría centrado en la supervisión a un sistema de asesoría centrado en el acompañamiento.

PALABRAS CLAVE

Acompañamiento, expectativas, desilusiones.

Abstract

In Mexico, since 2002 it has been promoted an educative reform that suggests the development of mentoring practice to preschool teachers. In this educative level, the mentoring has been performed by following a vertical, controlled and prescriptive model which is trying to transform by a mentoring model.

In a research that collects the narrative of six educative assessor's and three educative authorities (principal, supervisor and sector chief), it has been found a distinguished discourse for high expectative towards a model centered in mentoring.

However, so far in the analysis of the rules and documents produced in this reform, like the same experiences, meanings and senses that the assessors give to these, it has been found strong weakness, imprecisions and contradictions that guide towards affirming that these is far from assuring, at least in a short term, a positive transition of a mentoring assessment model.

Key words

Mentoring, expectative, disappointment.

DESARROLLO

Los acelerados cambios científicos y tecnológicos acontecidos en las últimas décadas, han marcado el rumbo de nuestras vidas. Estamos inmersos en una cultura dinámica, compleja y cambiante en donde el futuro es cada vez más incierto. En el ámbito educativo se han generado cambios en las formas de enseñanza y aprendizaje, donde se transita de una simple transmisión de información hacia el desarrollo de conocimientos donde la persona en formación



va adquiriendo mayor protagonismo en su proceso formativo. Esto se ha dado a la par de que el sistema educativo mexicano ha introducido reformas educativas en las que se propone entrar a la sociedad del conocimiento, a un modelo de formación en competencias, entre otras transformaciones esperadas, donde el acompañamiento poco a poco va ocupando un lugar en el discurso educativo.

La presente contribución expone las expectativas y desilusiones del acompañamiento en educación preescolar en México. Se presenta como resultados preliminares de la investigación “Acompañamiento en la construcción de la identidad del asesor de educación preescolar en Durango”.

Mundialización, globalización y sustentabilidad son términos que han aparecido en los discursos económicos, políticos y académicos, aunado a los cambios vertiginosos que han venido operando en las últimas décadas a nivel mundial. Las reformas educativas han estado ligadas a estos cambios así como a aquellos que las naciones enfrentan en los diversos sectores de la vida social (Popkewitz y Pereyra, 1994). En el marco de los análisis y evaluaciones que organismos internacionales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Mundial (BM) sobre la realidad educativa, se han sugerido políticas educativas que conducen a la implementación de reformas que impactan en la formación y profesionalización docente.

Las reformas educativas en México son dictadas a partir de las políticas educativas reguladas por el Estado, mediadas por la Secretaría de Educación Pública. En el nivel de educación preescolar, en el 2004 se ha puesto en marcha una reforma curricular que enfatiza que los grandes cambios que se han operado en la sociedad demandan transformación en las prácticas educativas, las formas de organización y el funcionamiento de los planteles (SEP, 2004). Esta reforma emana de las políticas nacionales enmarcadas en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PRONAE 2001-2006), que plantea una nueva propuesta pedagógica para la atención de los niños de tres a cinco años de edad, lo que derivó en la elaboración e implementación del Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP 2004).

La reforma en preescolar ha implicado un proceso en el que no sólo se han visto involucradas los docentes, por ser quienes directamente aplican dicho programa, sino también el personal directivo (Directores Técnicos, Supervisores y Jefes de Sector) y Asesores Técnico Pedagógicos (ATP's), a quienes se les propone como una de sus actividades pedagógicas sustantivas la función de acompañamiento a las educadoras de preescolar. En este trabajo, tanto a directivos como a ATP's, por ser los actores a quienes institucionalmente les es atribuida la práctica de asesoría y acompañamiento, serán denominados en este trabajo como asesores). El acompañamiento, se señala, debe impactar la formación de las docentes, para que les permita transformar su práctica docente. Sin embargo, ante la falta de precisión e información de esta, que consideramos práctica atribuida (Dubar, 2002), los asesores enfrentan expectativas y desilusiones. A continuación las exponemos, considerando que estas van adquiriendo matices particulares en la medida en que el asesor se encuentra en la transición de dejar antiguas formas de asesoría caracterizadas en su mayoría por la fiscalización, para llegar al acompañamiento.

Pero ¿cuáles son las expectativas que desde lo institucional se tiene sobre el acompañamiento?, ¿qué es lo que esta política educativa está demandando al asesor como acompañante?, ¿cómo significan y dan sentido los asesores a una práctica que les es atribuida institucionalmente? ¿cuáles son las apuestas y las desilusiones de los asesores en la puesta en contexto del acompañamiento?

Planteamiento del problema

Desprendido del análisis de diversas investigaciones se puede decir que el acompañamiento no ocurre como un proceso acabado, donde los saberes que se privilegian son predefinidos. El



acompañamiento responde a un proceso de negociación de los saberes (Honoré, 1980), a una sensibilización de los acompañantes sobre la articulación entre la teoría y la práctica, que implica dominio y visualización de los saberes, así como también una dimensión de poder (Domingo, 2003). En el acompañamiento los saberes son recuperados no solamente desde lo teórico sino también desde la práctica, considerando que estos saberes son negociados con los docentes (Perrenoud, 2001).

En diversos documentos la SEP (SEP 2006, 2008), plantea que el asesor participa también en acciones de actualización, sin embargo los asesores no reciben cursos o asesorías para ejercer su práctica como acompañantes.

Suponer que sólo siguiendo los lineamientos educativos los asesores van a transformar sus prácticas de asesoría hacia prácticas cercanas al acompañamiento sin generar espacios formativos, implica problemáticas para el asesor y el sistema educativo, que pueden conducir, entre otras cuestiones a la simulación, sin que se generen en el sistema de representaciones ni en las prácticas educativas, transformaciones reales, así como transformaciones identitarias, que rompan la figura de asesor, centrado en la fiscalización hacia un asesor centrado en el acompañamiento, pues para que ocurra tal transición no basta con la emisión de un dictado de política educativa.

Se sabe que en ausencia de un perfil profesional explícito, los asesores van construyendo su identidad profesional en la práctica (Navia, Ceniceros, Rivas y López, 2008). En sus trayectorias profesionales los ATP's, en el proceso de transitar a la función de acompañamiento, viven momentos cruciales y acontecimientos importantes en su historia personal, que los conduce a rupturas y desequilibrios, que pueden ser analizados con lo que Dubar (2002) propone como crisis identitarias. Estas crisis sin duda pueden ser identificadas no solo a partir de la reforma de la educación preescolar en el 2004, sino desde que inició como asesor. Sin embargo, probablemente a partir de esta reforma el asesor, esté en condiciones de configurar una identidad como acompañante atribuida desde las políticas educativas.

En este trabajo se ha puesto énfasis en la reconstrucción biográfica que permite significar y dar sentido a las ideas, acciones y decisiones de los asesores de preescolar, considerando que los relatos biográficos aportan elementos valiosos para analizar los procesos identitarios (Veiravé, Ojeda, Núñez y Delgado, 2006) y a través de ellos, en ida y vuelta, se va reconstruyendo la identidad del asesor.

A partir de lo anterior, en esta investigación se plantea comprender cómo significan y dan sentido al acompañamiento los asesores de preescolar y de qué manera éstos contribuyen a la construcción de su identidad profesional, distinguiendo como objetivos específicos: a) analizar cómo significan el acompañamiento los asesores de educación preescolar de Durango; b) analizar cómo y de qué manera los significados y sentidos que los asesores de preescolar dan al acompañamiento marcan sus trayectorias formativas y profesionales y c) reconstruir el entramado de significados y sentidos que contribuye a la construcción identitaria del asesor.

Referentes teóricos

Esta investigación se sustenta en una concepción de que el conocimiento, las prácticas y las identidades se construyen socialmente. El acompañamiento se comprende como un dispositivo para la formación continua de docentes. Es un proceso sistemático, dinámico e integral, de apoyo colaboración y ayuda centrado en el aprendizaje del docente (Jacobo, 2005). En él se promueve el desarrollo de las dimensiones psicológica, cognitiva y social del aprendiz (Magan, 1997), para la adquisición de nuevos elementos que le permitan realizar y mejorar su práctica. Es por lo tanto un modelo de asesoría centrado en el docente como aprendiz.

Se considera que acompañar es estar en situación de proximidad con el docente, estar en el aquí y ahora del docente, e ir en la misma dirección con el docente, en una relación de horizontalidad. Acompañar implica compartir las experiencias, reflexionando y desaprendiendo

(Imbernón, 2007). Sin embargo, también consideramos que el acompañamiento implica entrar en proceso de conflicto, de tensión, considerando su estrecha relación con los procesos de formación del docente, y del asesor. A su vez, acompañar no es un concepto abstracto ni ocurre del mismo modo en todos los lugares y momentos, sino que ocurre en contexto.

Un concepto más amplio del acompañamiento es el que propone Magnan (1997), quien lo analiza desde su dimensión psicológica, social y cognitiva. Para la autora,

Acompañar al aprendiente es hacer que él se exprese, decir dónde está (nivel psicológico, nivel social), permitirle “tratar” su experiencia: establecer, realizar, relacionar, buscar constantes (nivel cognitivo) y ayudarlo a utilizar lo que él ha comprendido (nivel psicológico, cognitivo, social). Este proceso es siempre idéntico, cualquiera que sea el campo en el cual se aplique. El aprendiente es quien puede tratar su experiencia, el que lo acompaña es un facilitador, que le permiten dar sentido a sus aprendizajes y nunca ocupa el papel *del aprendiente* (p. 4).

Desde este punto de vista es en el acto de formación en donde una persona se implica en su formación y se apropia de los conocimientos que necesita. Uno de las condiciones para que se pueda dar la formación, es que la persona tenga el deseo, necesidad y disposición para entrar en proceso de formación. En este proceso no sólo ese sujeto se encuentra involucrado, sino que se hacen partícipes una o más personas y son las interacciones que se establecen entre ellas las que facilitarán u obstaculizarán el acto de formación en el proceso de acompañamiento.

Un acto de formación, menciona Magnan (1977), se lleva a cabo cuando una persona se implica en el proceso de formación y se apropia de los conocimientos que necesita. Para ello el aprendiente es puesto en primer plano por el formador, quien es en determinado momento, el responsable de la relación del aprendiente y el saber. Por su parte el aprendiente decide de forma activa y autónoma lo que ha de aprender, pilotea su formación y el formador facilita los aprendizajes, esto lo enmarca en lo que denomina triángulo pedagógico (Ver figura 1).

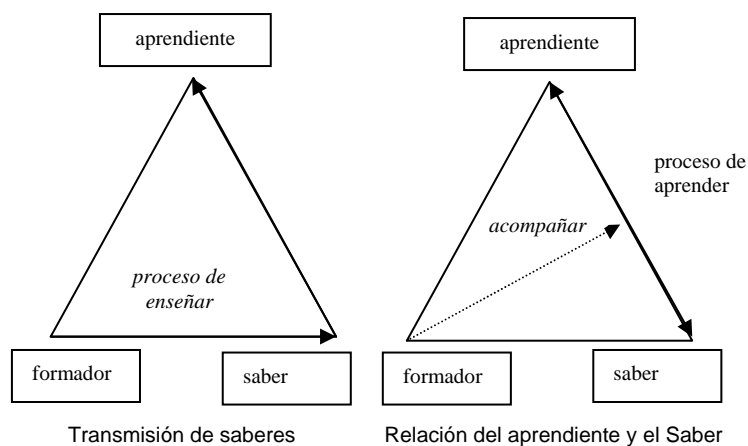


Figura 1. El acto de formación. Fuente: Magnan (1997).

Consideramos que el acompañamiento está a su vez ligado a una dimensión existencial. Al respecto Honoré (1992) menciona que la existencia es formativa, se origina con el hombre y forma el mundo. De este modo, la formación no puede estar desligada de lo útil y lo agradable, es decir de lo que tiene significado para las personas, por lo tanto, en el acompañamiento y en la formación existe lo que está cargado de sentido, considerando que para el aprendiente lo que le es válido es aquello que tiene sentido para su vida, para su trayectoria, para su formación. La actividad formativa integra, según Honoré (1980), tres aspectos de la experiencia relacional: Las relaciones entre las cosas, base de las significaciones, por lo tanto de los conocimientos y de las técnicas; las relaciones entre esas cosas y las personas, soportes del sentido; las relaciones entre las personas a propósito de las cosas, soporte para la elaboración



de nuevas significaciones, por lo tanto de nuevos contenidos de la conciencia social, cuya apropiación es fuente de nuevos “sentidos” (p. 143).

Bajo esta idea, el acompañamiento puede estar ligado a la formación desde una relación de proximidad del acompañante con el docente, donde se favorece la autonomía del docente, o desde una relación de distancia, ligado a la dirección, y a la escasa o nula autonomía del docente.

Acompañamiento y formación	
Autonomía	Instrucción
<ul style="list-style-type: none">• Concepción de acompañamiento ligada a la existencia• “Uno no forma, uno se forma” (Honoré)• Las personas en formación son puestas en situación de creación (de sí mismo, de los otros, de su mundo)• Formación autoestructurada	<ul style="list-style-type: none">• Concepción de acompañamiento ligado a la dirección• Organiza las trayectorias de formación• ATP detenta el saber didáctico y pedagógico que transmite el conocimiento• Formación heteroestructurada

Tomando la dimensión del acompañamiento ligada a la existencia, consideramos que el acompañante habrá de promover la autonomía en los docentes y por ende promover procesos de autoformación, para que poco a poco sean ellos los que se hagan cargo de su propia formación.

Para que los asesores puedan desarrollar prácticas de acompañamiento a los docentes, es preciso la transición identitaria a acompañante, o al menos reconocer que su profesión integra elementos del acompañamiento. Transitar de la asesoría al acompañamiento significa reconvertir las viejas prácticas, con fuerte tendencia a la fiscalización, para entrar en procesos de ayuda, aprendizaje y reflexión.

Para abordar la dimensión identitaria, se coincide con Dubar (2002), cuando define a la identidad profesional como las normas identitarias que configuran el Yo-nosotros, que se pueden localizar en el ámbito de las actividades de trabajo remunerado. Las identidades profesionales “son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (p. 113).

Las identidades son entendidas como las relaciones vivenciales a largo plazo entre las personas, sus lugares y su participación en las comunidades de práctica, que representan la membrecía y dependen de ella, incluyendo las biografías/trayectorias, relaciones y las prácticas que las caracterizan (Lave y Wenger, 1991). De este modo, se concibe que la identidad es un proceso compartido socialmente y que puede desarrollarse en el marco de comunidades de prácticas. Las comunidades de práctica son concebidas como “grupos de personas que comparten un interés o una pasión por hacer algo y aprender a hacerlo mejor a medida que interactúan con regularidad” (Wenger, 2006, p. 1).

Metodología

La presente investigación, se desarrolla desde el paradigma epistemológico comprensivo (Ricoeur, 1995). La metodología se aborda con un enfoque cualitativo, con perspectiva narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001), con la intención de recuperar las voces de los asesores. Se desarrolla a partir de la elección de casos múltiples (Stake, 1999). La información se recopiló mediante la realización de entrevistas en profundidad con perspectiva narrativa (Taylor y Bogdan, 1987), a seis ATP's, una Directora, un Supervisor y una Jefa de Sector. Así mismo la información se complementó mediante observaciones no participantes (Goetz y LeCompte, 1988) en tres acciones de acompañamiento y asesoría que realizaban los entrevistados; observaciones en espacios de formación continua (3 Talleres Generales de Actualización y cuatro cursos de Carrera Magisterial), así como en reuniones colegiadas.



Adicional a ello, se analizaron documentos de trabajo de los entrevistados, como son planes de acompañamiento y registros de actas de reuniones colegiadas.

El análisis de la información sigue un enfoque interpretativo retomando el análisis de contenido (Navarro y Díaz, 1995), la estructura narrativa (Benveniste, 1989) y el análisis de relato paralelo (Bolívar, et al., 2001).

Resultados preliminares

Si bien una nueva propuesta institucional, está motivada por la buena intención y altas expectativas por parte de los tomadores de decisiones, que aspiran que las estrategias propuestas subsanarán, mejorarán u optimizarán resultados obtenidos, es interesante analizar que los resultados están condicionados en parte importante por los actores que llevarán a la práctica dichas propuestas, en este caso, los asesores de educación preescolar. Sin duda ello se ve permeado por las trayectorias profesionales de dichos actores, sus expectativas, la interacción con sus pares y con los docentes; las construcciones que se generan a partir de la puesta en contexto del acompañamiento y la respuesta y los resultados que obtengan con sus asesorados. Con todos estos elementos, así con la forma que los asesores se apropian las propuestas institucionales de acompañamiento, los asesores poco a poco empiezan a constituir una identidad como asesores o como acompañantes. Esto conlleva a la construcción de la profesión del asesor, como construcción de sí, del oficio y de sus formas de interacción con los otros, en situaciones concretas. Dentro de este camino, se entretienen también desilusiones, que van configurando también su formación como asesores.

En seguida se presentan resultados preliminares de esta investigación a partir de la revisión de documentos normativos, perspectivas teóricas pero, sobre todo, las propias voces de los asesores. En estos resultados se abordan las expectativas del acompañamiento como una práctica atribuida, la transición entre la supervisión y el acompañamiento, las apuestas de los asesores y las contradicciones y desilusiones de los asesores.

a) Las expectativas del acompañamiento como una práctica atribuida

¿Cuáles son las expectativas que desde lo institucional se tiene sobre el acompañamiento?, ¿qué es lo que esta política educativa está demandando al asesor como acompañante? Si se parte del análisis de los documentos normativos, se observa que se hace mención del término y proceso de acompañamiento en forma poco clara y ambigua. La función de acompañamiento es denominada en estos documentos como sinónimo de asesoría y no se distingue claramente la especificidad del acompañamiento. Se señala, por ejemplo, que:

la principal finalidad [de la asesoría] es: informar, sensibilizar, promover el diagnóstico de la práctica y hacer un seguimiento del trabajo que se realiza, propiciando la comprensión de sus planteamientos por parte del personal docente, técnico y directivo al que se atiende...a) la asesoría es acompañamiento (SEP, 2006, p. 43).

El acompañamiento se acuña como un término nuevo, tanto en el discurso como en la función del personal directivo de educación preescolar y emerge y se difunde a partir del 2006. En los documentos de la reforma de la educación preescolar, se menciona que no hay un plan establecido para llevar a cabo el acompañamiento, que el eje de la función de la asesoría y el acompañamiento es la práctica docente y que la reflexión de la práctica es un elemento sustantivo para lograr transformaciones, aunque no siempre se explicita a qué se refieren con esas transformaciones. Así mismo se considera que debe establecerse empatía con los asesorados en una relación de horizontalidad; que hay que recuperar la experiencia de los asesorados; que habrán de resolver los problemas que se presenten en la práctica y que la asesoría debe realizarse en donde se realiza la actividad (SEP, 2006 y Ramírez, 2008).

El acompañamiento aparece entonces, desde los documentos normativos, como una asesoría diferenciada, que integra la reflexión, la evaluación y la formación continua. En relación a la primera, se establece que se debe tomar como punto de partida las necesidades de los



docentes y/o colectivos acompañados, partir de sus saberes e ir avanzando a su ritmo de aprendizaje, aprovechando las experiencias vividas (Ramírez, 2008): “La tarea de asesoría implica la intervención de las asesoras para promover procesos de reflexión individual y colectiva, orientar a las educadoras en relación con las dificultades que van enfrentando” (SEP, 2006, p. 44).

La reflexión adquiere diversos matices, pues por un lado es considerada como un proceso de evaluación asistida, lo que puede remitir a un retorno a la figura del asesor como fiscalizador-evaluador, respondiendo a una figura tradicional de la asesoría y, por el otro, en una dirección distinta, se plantea que el trabajo de asesoría consiste en “el diálogo y la reflexión sistemática sobre la práctica educativa” (Ramírez, 2008, p. 133). Observamos aquí ambigüedades en el discurso de la política educativa que intenta flexibilizar la tarea del asesor, pero a su vez, una dificultad para desprenderlo del rol de autoridad, de fiscalización, y evaluación, que ha caracterizado, y aun caracteriza, un tipo de acompañamiento vertical.

Otro aspecto que caracteriza la tarea asignada al asesor desde los documentos normativos, es la responsabilidad de participar en los procesos de formación a los docentes (SEP, 2006). Así a los asesores se les exige que se involucren en diferentes procesos de formación y actualización de los docentes, sea en el diseño de cursos, en la implementación de los mismos, o en su evaluación. Del mismo modo se les plantea que deben ayudar a las maestras a que aprendan cómo resolver problemas concretos en la práctica (Ramírez, 2008), lo que favorecería el desarrollo de prácticas de acompañamiento a las docentes que favorezcan su autonomía.

Si analizamos detenidamente la lo que la reforma plantea acerca del acompañamiento, se puede advertir que se pretende promover un tipo o modelo de asesoría que nos remite en cierto modo a un modelo del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991), lo que se identifica cuando incorpora la reflexión de la práctica docente, el aprendizaje experiencial, la resolución de problemas y la realización del acompañamiento justo donde se desarrolla la práctica docente, es decir, en contextos determinados. Sin embargo, cuando se ve su puesta en práctica, observamos que ni en los procesos de formación de los asesores, ni en los documentos e indicaciones que se dan a los asesores, se distingue un acompañamiento que toma en cuenta el contexto en el que se realiza su tarea.

Transitar de la supervisión al acompañamiento significa reconvertir la práctica que en materia de asesoría se ha venido realizando, dejar los viejos esquemas fiscalizadores para entrar en procesos de ayuda, aprendizaje y reflexión. Pero ¿que involucra ese tránsito de la supervisión al acompañamiento? y ¿cómo significan y dan sentido los asesores a una práctica que les es atribuida institucionalmente?

b) Transición entre la supervisión y el acompañamiento desde las voces de los asesores

En un análisis de la construcción de la profesión (Dubar, 2002) de los asesores como acompañantes, se puede observar que en su discurso están presentes elementos que pueden referir una percepción de sí mismo en transición al acompañamiento. Los asesores destacan que el acompañamiento ofrece enormes beneficios al docente, tales como que les da mayor autonomía y seguridad para desarrollar su trabajo, contribuye a elevar la autoestima, así como a mejorar la práctica y la reflexión docente. Destaca que los asesores ven de forma más positiva el acompañamiento que los directivos, quienes parecen ligarlos a factores externos, tales como la puntuación en trayectos formativos, la integración de los padres a la escuela, aunque también destacan el impacto sobre los niños y la transformación de las prácticas de las educadoras.

A su vez, podemos observar que al menos, desde lo que enuncian las asesoras, se encuentran satisfechas al realizar el acompañamiento, pues señalan que a través del mismo se puede observar los logros en los asesorados. Los logros se vislumbran como resultados favorables en



las prácticas de los asesorados, en la asistencia a cursos y en los productos que realizan en los mismos. Notamos que se privilegia en ello una percepción de la asesoría como evaluadora o fiscalizadora de las prácticas de los docentes.

Destaca aun más, que los asesores mencionan satisfacción en la asesoría cuando sienten que su trabajo es reconocido por el docente, cuando los docentes los ven como “amiga” e identifican la participación de los docentes en las actividades sugeridas, así como cuando ellos mismos van reconociendo el desarrollo de su trabajo en diferentes contextos. Este reconocimiento de los otros, como asesor, con la carga afectiva que por ejemplo la palabra “amiga” pueda tener para la definición de un tipo de interacción en la asesoría, nos muestra como en la definición identitaria, el asesor distingue de manera positiva un reconocimiento del otro, frente a una función cuyos límites y funciones parecen imprecisos tanto en los documentos normativos como en sus propias prácticas. No ocurre del mismo modo con los directivos, para quienes esta dimensión de reconocimiento, como ellos señalan “que reconozcan mi trabajo”, se refiere más a una relación laboral, que a una dimensión personal.

Finalmente, los asesores perciben que el acompañamiento tiene enormes potencialidades, en cuanto a que les otorga mayor nivel de autonomía, les permite entrar en proceso formativo “crecer con los compañeros docentes” y “fortalecer competencias asesoras”, así como comunicarse en espacios colegiados. Los directivos distinguen como potencialidad el motivar y comprometer a los docentes en su profesión y la adquisición de elementos para acompañar.

Sin embargo, destaca en el discurso de los asesores, la existencia de obstáculos, limitaciones y condicionantes para desarrollar el acompañamiento. Como obstáculos, se señala el hecho de sentir temor, angustia y miedo frente a su práctica. Es decir, está presente una fuerte dimensión afectiva frente a la realización de la asesoría. De igual modo, se reconoce como obstáculo las resistencias a realizar la asesoría o la idea de irse “por las ramas”, es decir de evadir la responsabilidad. A su vez, destacan las condiciones burocráticas y de poder presentes en su práctica, frente a sus autoridades así como condiciones prácticas para su realización, como el “no poder estar físicamente con los colectivos”, “la falta de tiempo para estar en las aulas”, así como problemas de formación de los asesores y dificultades laborales. Los directivos, distinguen más claramente esta situación, al manifestar como obstáculos el “estrés para cambiar”, las resistencias, desestabilización y tensión en los asesores, así como manifiestan en menor medida las tareas administrativas.

Al analizar la percepción que los asesores y directivos tienen respecto al acompañamiento, se observa que no hay un concepto claro y definido del acompañamiento en ninguno de ellos. Es frecuente la mención de que se está en proceso de “descubrimiento” de su significado. En todo caso, parece haber una coincidencia en que se le da el sentido de “ayuda” y de “estar presente” con los docentes, justo en el lugar donde es desarrollada la práctica docente. Morin (1999) asegura que la acción es decisión, elección y apuesta, donde la apuesta conjuga la conciencia del riesgo y de incertidumbre. Que la vía para enfrentar la incertidumbre, es justamente la plena conciencia de una apuesta que conlleva la decisión y el recurso de la estrategia. Veamos qué estrategias han realizado los asesores en su puesta en contexto de la práctica de acompañamiento.

c) Apuestas de los asesores

- Conformar comunidades de práctica

Si bien existe un reconocimiento de que las prácticas de educadoras y asesoras permanecen en lo “íntimo” o “soledad”, a su vez, se habla de que una de las acciones que se desarrollan con otros, contribuyen a la formación tanto de la educadora como de la asesora, por lo tanto se identifica de manera positiva las nociones de “comunidades de práctica” y “comunidad de aprendizaje”, donde *“el insumo más importante para, para reflexionar y analizar, es la práctica. (AD 1559-1564). Sin embargo, ¿las asesoras comprenden estos conceptos?; ¿es una apropiación de un discurso dominante?; ¿favorecen los espacios de diálogo para la reflexión?*



- Sistematización

Algunas asesoras mencionan la “sistematización de estrategias”, y la “evaluación interna”, como formas de “sensibilización” de las asesoras con los docentes, y como estrategia para impulsar la reflexión en los docentes, “motivar al colectivo para que se realice una evaluación interna, se reconozcan debilidades y fortalezas”. Pero esto es posible si existe confianza y horizontalidad en la relación con las educadoras.

- Disposición para el acompañamiento

Las asesoras mencionan que para realizar acompañamiento, los requisitos indispensables que hay que tomar en cuenta y que ellas han llevado a la práctica son: capacidad de apertura, para la escucha del docente; reconocimiento de las dificultades, de las limitaciones; “entender que no lo sabes todo”; disposición a reconocer la dimensión afectiva respecto a sí mismo y en las relaciones con los docentes, y, tolerar la incertidumbre, “luchar con los miedos”.

- Identificar estrategias para el acompañamiento

Cuando se pregunta a las asesoras acerca de las estrategias llevadas a cabo en el acompañamiento a los docentes, la mayoría de ellas aseguran que primeramente habrán de identificar y clasificar a qué tipo de estrategia se refiere. Entre ellas, destacan las pedagógicas, gestión institucional, relación con los padres de familia, comunicativas, de observación y análisis de la realidad y de evaluación y seguimiento.

- Relación formativa con los docentes

Sobre la relación que entablan las asesoras con los docentes, mencionan como aspecto importante, superar el desequilibrio en la relación con los docentes, que oscila entre: actuar como “autoridad”, por su posición como engrane en el sistema burocrático administrativo, por tanto tener una relación directiva; actuar como carente de “autoridad” en relación a los saberes de los docentes, por el “temor de no tener los elementos suficientes para acompañar”, o no tener el conocimiento que los docentes poseen; por tanto tener una relación horizontal, que supone, actuar como persona en formación, como los docentes, reflexionar sobre los saberes propios, tener disposición a la escucha y establecer un diálogo.

- Autoformarse (asesores y docentes)

Algunos asesores reconocen el inacabamiento de la formación, esto se percibe cuando hablan de reconocerse como actor y autor de su propia formación, y entrar en proceso de formar-se:

“Entonces a mí me empezó a quedar claro que yo tenía que empezar a autoformarme, a autoformarme” (AZ4 956-957). Así mismo cuando en el discurso ponen de manifiesto reconocer al docente como actor y autor de su propia formación: *“tienes que aprender a saber cuándo retirarte. Que padre cuando te, cuando dices me voy a retirar porque el colectivo ya es autónomo” (JS 2870-2872).*

- Reconocer la cultura de los centros

Finalmente, otra de las estrategias que los asesores manifiestan haber puesto en contexto en la práctica de acompañamiento, es reconocer las lógicas, las tensiones y conflictos, las reglas y normas escritas y no escritas, los valores que rigen la vida escolar: *“en la cultura del centro pues van, van implícitas muchas cuestiones, creencias, prácticas tradicionales, reglas implícitas, explícitas, hay quien tiene liderazgo, quien tiene el poder” (D 2260-2266).*

Después del recorrido por las apuestas de los asesores en la puesta en contexto del acompañamiento, es necesario reconocer que no todas las estrategias resultan con el éxito



que se plantean, ni con los resultados esperados en seguida veamos cuáles son las contradicciones y desilusiones de los asesores en la puesta en contexto del acompañamiento.

d) Contradicciones y desilusión de asesores y directivos

Algunas de las contradicciones que los asesores y directivos expresan y que ocasiona desilusión en el desarrollo de su función están relacionadas con la falta de apoyo que ellas reciben para poder asesorar y acompañar a los docentes. Por ejemplo las asesoras señalan que las autoridades les exigen que mejoren su práctica docente cuando los asesores no tienen claridad de lo que les corresponde realizar en su función, la cual, como hemos analizado es imprecisa y ambigua desde los documentos normativos y de capacitación a los asesores. Esto está sin duda relacionado con la falta de un sistema de formación y profesionalización de los asesores, en relación a la asesoría, y en particular al acompañamiento. Así, en diversos momentos se ha observado que los asesores señalan que les “piden que colaboren, acompañen y den seguimiento en los procesos formativos de los docentes, cuando ellas no están formadas como asesoras”.

Otro elemento que se distingue problemático, desde la demanda que las autoridades plantean a las asesoras, tiene que ver con el conflicto de que por un lado se les exige que prioricen la función de acompañamiento cuando, por lo el otro lado, les piden que asistan a todos los cursos y actividades emergentes, invadiendo su autonomía y espacios para poder ofrecer acompañamiento.

Tal vez estas contradicciones y conflictos a que las asesoras de preescolar distinguen, puedan ser vistas como demandas de acompañamiento. Esto es, frente a la falta de precisión de la función, las asesoras señalan que se les exige que brinden acompañamiento, sin embargo “nadie les brinda a ellas acompañamiento”. Esta carencia, sin embargo adquiere un matiz singular, pues sugiere, como lo hemos observado en diversas expresiones, que frente a la inexistencia de documentos, sean normativos, administrativos, de capacitación, etc., y de espacios de actualización sobre lo que es el acompañamiento, las asesoras esperan distinguir o reconocer la misma cuando puedan conocer o experimentar el ser acompañadas, en la práctica misma de lo que se espera que ellas mismas realicen. Esto nos muestra sin duda, una tendencia formativa, ya analizada en diferentes textos sobre la importancia que tiene para los docentes y, en este caso asesores, las prácticas con las que sus docentes les enseñaron (Navia, 2006), mediante un empirismo elemental aprendido, mediante la experiencia subjetiva de cuando el propio docente era alumno” (Imbernon, 2009, p. 8), y a partir de ello entonces, poder comprender y desempeñar, aunque sea en términos de reproducción, las prácticas de su profesión.

Otro aspecto que se distingue como problemático para poner en práctica el acompañamiento es que no siempre se encuentra disposición por parte de las asesoras a acompañar o a asesorar. Las mismas asesoras reconocen que muestran apatía para realizar el acompañamiento, por ejemplo, cuando señalan que trabajan para que “sus docentes” sean participativos y sin embargo ellas mismas muestran apatía en ciertos encuentros; cuando les piden a los docentes que compartan sus experiencias, pero en el grupo de iguales, las asesoras se reservan el compartir las experiencias vividas.

Pero veamos, en las voces de los asesores cómo se puede percibir la manifestación de desilusiones:

- De maestro a asesor

La transición de maestro a asesor es compleja por diferentes razones. La primera, que es fundante de la dificultad de construir una imagen clara de la profesión del asesor, la constituye el desconocimiento de dicha función. Veamos en el siguiente relato.

AD: yo sinceramente pensaba que iba a capacitar [...] que me iba, y que tenía bajo mi responsabilidad un programa. Pero ni siquiera [...] me quedaba claro, o sea no era el



programa de preescolar, no era el currículum era un programa colateral que en este caso el programa de Integración Educativa [...] Poco a poco me di cuenta que no era eso, o sea la capacitación es una parte de la Asesoría y no puedes ir a dar curso a domicilio (1474-1485).

Los maestros creen, cuando son invitados a ingresar a la asesoría, que impartirán cursos, pues es esta la representación que tienen de los asesores. En todo caso, una vez que se insertan en el sistema como asesores, esta representación va cambiando, pero esto no ocurre de manera inmediata, pues por la falta de precisión de la función, tanto en la práctica como en los documentos normativos, exige al docente, ir construyendo sobre la práctica, su propio oficio.

- Asesoría puesta en cuestión

Los asesores refieren que la experiencia de asesoría o acompañamiento que ellos tuvieron, cuando aun eran docentes, o cuando ellos mismos iniciaban la función de asesores, está ligada a la función de supervisión tradicional fiscalizadora, centrada en la exigencia y revisión de documentos (SEP, 2010, p. 6):

AS: Esos esquemas en que estábamos insertados antes de que yo voy a la visita con el fin de si ella tiene los documentos actualizados, si los tiene todavía o aún no (996-998).

AZ2: muy técnica, racionalista o sea, eh, fiscalizadora es de ir a revisar qué tienes, qué no tienes y a darte a ti una lista de sugerencias sobre lo que tenías que hacer para, pues para realizar mejor tu tarea, ¿verdad? Pero no había esa, no había esa interacción de “- A ver, ¿tú qué piensas?, ¿cuáles son tus problemas?-.” No. Era así, era como muy autoritaria y fiscalizadora. (1290-1295).

Distinguimos que existe una fuerte tendencia en el discurso de asesores y autoridades, de distinguir la práctica actual de la asesoría, cualquiera que esta fuera, de las prácticas fiscalizadoras, como si éstas hubieran quedado en el pasado. En este ejercicio de exclusión en el discurso de las prácticas del pasado, los asesores intentan delimitar la función de la asesoría, distinguiendo que ahora no tiende a la revisión de documentos, que se centra en la interacción con los docentes, entre otros aspectos. Parece claro, que ante la ausencia de límites claros acerca de la función de la asesoría como acompañamiento, el discurso de la profesión docente aparece como identidad negativa, en el sentido de que la delimitación de la función, parece estar cargada más sobre lo que no es la asesoría, que en lo que es.

- Acompañamiento como espacio de reflexión

Si bien la tarea de asesoría, desde la propuesta institucional, implica la intervención de las asesoras para promover procesos de reflexión individual y colectiva (SEP, 2006, p. 44), en el discurso de los asesores encontramos diferencias.

AZ2: Claro que dentro de lo formal este, se trata igual de promover la reflexión, promover el diálogo pero como que nos limitamos. No nos abrimos completamente tanto los Asesorados como yo ¿verdad? (2025-2029).

AD: A mí me tocaría hacer ese acompañante, ese acompañante con la Educadora y propiciar en colectivo la reflexión. O sea propiciar el análisis y la reflexión de las prácticas, eso es lo que nos toca hacer (1420-1424).

Observamos que aún se percibe un discurso que reproduce el “deber ser” de la asesoría como un espacio que promueve la reflexión de los docentes, pero a la vez, una dificultad de comprender e identificar ésta en sus prácticas concretas cuando interactúan con los docentes. La falta de competencias comunicativas de los asesores y docentes, y la existencia de una cultura magisterial poco favorable a la interacción (Navia, 2006), dificulta construir espacios de interacción favorable a los procesos de reflexión, tanto de los docentes como de los asesores. Por ello, más que recuperar la reflexión de las prácticas, se puede apreciar un discurso lejano a las prácticas reales de los asesores, y más cercano a lo deseable y a lo prescrito.



- Paradoja de la actualización y desinformación

En los documentos normativos de educación preescolar, emanados de la reforma, destaca que el curso de formación y actualización profesional para el personal docente constituye el eje en torno al cual giran la actualización en torno al programa y la función de asesoría (SEP, 2006). Sin embargo, los asesores manifiestan que ni ofrece información suficiente, ni por tanto formación, en torno a la asesoría y al acompañamiento. De hecho, los espacios formativos para ser asesor son mínimos, cuando no nulos, como en el caso que exponemos:

AZ3: Entonces ahí fue cuando decidí meterme de lleno al Programa y, bueno, ¿qué tengo que hacer como Asesora?, ¿cuáles son mis funciones? Nadie, no había nadie que me dijera, éstas son las funciones (915-919).

En un sentido podemos plantear que la asesoría, siendo una función fundamental en el sistema educativo, va poniéndose en práctica desde la desinformación, que caracteriza el vacío, no solo desde los inicios de la trayectoria del asesor, sino también durante el desarrollo de su formación. De ahí que es común apreciar, con diferentes expresiones una fuerte tensión entre la imposición de una desinformación, acerca de lo que es la asesoría, a la vez que se les exige estar informado y formado como asesor.

- Incertidumbres

En el desarrollo de la práctica de acompañamiento el asesor atraviesa por miedos provocados por la desinformación que conlleva una nueva función. Esto se manifiesta como inseguridad ante algo que no se sabe cómo realizar, sobre la que falta información, así como espacios que favorezcan la formación. Si bien, ser asesor puede desarrollarse en el *prácticum* de la profesión, si el contexto en el que los asesores se desenvuelven, su pares asesores, se encuentran igualmente en la incertidumbre de la profesión, una profesión sin límites precisos, sin normas, sin prácticas claramente definidas, entonces, para el asesor novato, la experiencia de la asesoría puede conducirle a temores y a miedos.

AD: en ese momento dije ¿qué hice?, ¿por qué me vine aquí?, ¿qué tengo que hacer? O sea, sí me asusté un poco [...] me sentí perdida [...]. No, acá es otra dimensión, o sea acá te tiene que caer el veinte de que eres Asesora (837-845).

AZ1: Analizamos mucho las implicaciones psicosociales del asesor, esos miedos que nosotros también tenemos y que tenemos que enfrentar (2383-2384).

En la primera cita encontramos que, en la recuperación de la experiencia de ser asesora, se describe esta transición de docente a asesor como si se diera una transición espacial. No se refiere, que se volvió asesora, que aceptó ser asesora, sino, que se desplazó y ahora ocupa otro espacio, que no parece tener límites precisos, señala la asesora, “*acá es otra dimensión*”. En la segunda cita, que caracteriza diversas expresiones de las asesoras, distinguimos como está presente la incertidumbre de asumir un nuevo oficio del cual no se tiene tampoco límites, en relación a su definición conceptual, sus prácticas, normas, etc., ni tampoco se visibiliza las prácticas en otros asesores, ni en su dimensión identitaria.

- Construcción identitaria

Dubar (2002) llama identidades profesionales a las normas identitarias que configuran el Yo-nosotros, las que se pueden localizar en el ámbito de las actividades de trabajo remunerado. “Son para los individuos formas socialmente reconocidas de identificarse mutuamente en el ámbito del trabajo y del empleo” (p. 113). Sin embargo en las asesoras está presente una crisis de identidad:

AZ4: por algo nos eligieron estando como docentes de grupo. Que es con el fin de que seamos empáticas o que hay empatía con las docentes. Porque nosotros estamos considerados como el enlace, entre el docente y la autoridad, pero al mismo tiempo al estar considerados como el enlace con la autoridad, esto crea ciertos conflictos en



nuestro rumbo. Por eso no tenemos una identidad. Porque cuando estoy como enlace ni tengo la autoridad pero tampoco ya no soy un docente ¿sí? [...] porque a veces o juego el rol del supervisor [...]. Como no hay nada establecido, nada que me diga este es su rol, usted va a hacer esto, y esto, y esto, y esto ¿sí? Entonces eso queda ahí, pues a elección del jefe inmediato (2451-2480).

Una crisis identitaria puede darse a partir de formas socialmente reconocidas de identificarse, es decir, de formas existentes previamente. La asesoría, adquiere una complejidad en la dimensión identitaria pues el docente transita doblemente a una problemática de identificación, primero de docente a asesor, y a la par, a una transición exigida, normada, de asesoría fiscalizadora, a una asesoría cercana al acompañamiento. El docente se inserta entonces en una nueva profesión, en la que se le exige no ser asesor fiscalizador, cuando las prácticas y formas identitarias de esa profesión son ajenas a él, salvo por la experiencia de asesoría recibida, y se le exige que sepa distinguir, y rechazar esas prácticas de una profesión informe, sin límites precisos, donde parece introducirse desde el vacío, de la desinformación, de la falta de actualización.

A manera de conclusiones

La institucionalización de una propuesta educativa, y en este caso, de una nueva práctica de asesoría, de una nueva profesión, no puede reducirse a ser planteada desde documentos normativos o acciones formativas y de difusión dispersas, sin aclarar y definir claramente qué es lo que se les está demandando a los asesores cuando se habla de asesoría no fiscalizadora, y acompañamiento. Encontramos múltiples sentidos y significaciones del mismo tanto en los documentos normativos, en los espacios de formación y de discusión colegiada, como en los discursos de asesores y directivos. Del mismo modo, encontramos una puesta en práctica del acompañamiento de formas diversas, que nos conducen a afirmar la existencia de profundos desequilibrios y rupturas en las tradiciones y concepciones de los asesores, que los conduce a una crisis identitaria, pues se les atribuye una identidad que, desde su demanda, se presenta de forma ambigua e imprecisa. Esto se ve reflejado en expectativas no cubiertas y por lo tanto en desilusiones de los asesores, que conduce a afirmar que aún se encuentra alejado de la transición de un sistema de asesoría centrado en la supervisión hacia un sistema de asesoría centrado en el acompañamiento, como una práctica que acompaña la tarea del docente en el aula y que contribuya a facilitar el desarrollo de aprendizajes en este espacio.

Para finalizar, retomando la metáfora de Morin (1999), se puede decir que, El asesor de educación preescolar en el tránsito de la asesoría centrada en la supervisión a la asesoría centrada en el acompañamiento, navega en un mar de dudas, indecisión, miedo, temor, angustias, inseguridad, desinformación, desilusión, con algunas certezas y expectativas prescritas por la Reforma de la educación preescolar y que intenta ponerlas en acción, como apuestas de la asesoría centrada en el acompañamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVENISTE, E. (1989). *Problemas de lingüística general*. México: Siglo XXI.
- BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2003). *El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad*. Revista profesorado. Consultado el 13 de noviembre de 2010 en <http://www.ugr.es/~rectpro/rev71COL1.pdf>
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. España: Ediciones Bellaterra.
- GOETZ, J.P.; LECOMPTE, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.



- HONORÉ, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid: Narcea.
- (1992). *Vers l'ouvre de formation. L'ouverture à l'existence*. Paris: L'Harmattan.
- IMBERNON, F. (2009). *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la universidad*. Barcelona: Octaedro / ICE.
- (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, Eficiencia y cambio en Educación*, 5 (1), 145-152. Consultado el 15 de octubre de 2010 en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/551/55100108.pdf>
- JACOBO GARCÍA, H.M. (Coord.). (2005). *El acompañamiento sistémico*. Consultado el 24 de agosto de 2009 en <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho310.pdf>
- LAVE, J.; WENGER, E. (1991). *Situated Learning Legitimate Peripheral Participation*. USA: Cambridge University Press.
- MAGNAN, M. (1997). *Acompagner les parcours de formation*. Francia: CAFOC de Lyon.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Organización de las Naciones Unidas.
- NAVARRO, P.; DÍAZ, C. (1995). Análisis de Contenido. En J.M.DELGADO; J. GUTIÉRREZ (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales* (pp. 177-224). Madrid: Síntesis.
- NAVIA ANTEZANA, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura, experiencia e interacción formativa*. México: Pomares.
- NAVIA ANTEZANA, C.; CENICERO, D.I.; RIVAS, M.R.; LÓPEZ MARRUFO, C. (2008). *Acompañamiento en Supervisores y Asesores en Educación Preescolar*. Avances de investigación.
- PERRENOUD, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Consultado el 26 de junio de 2009 en http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_36.html
- POPKEWITZ, T.S.; PEREYRA, M.A. (1994). Estudio comparado de las prácticas contemporáneas de la formación del profesorado en ocho países: configuración de la problemática y construcción de una metodología comparativa. En T. POPKEWITZ, *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado* (pp. 15-91). Barcelona: Pomares-Corredor
- RAMÍREZ RAYMUNDO, R. (2008). La función de asesoría en el proceso de reforma de la educación preescolar. En, *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma de la educación preescolar* (pp. 127-141). México: SEP.
- RICOEUR, P. (1995). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Nueva York: Siglo XXI editores.
- STAKE S.R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. (2a. ed.) Madrid: Morata.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- VEIRAVÉ, D.; OJEDA, M.; NÚÑEZ, C.; DELGADO P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40 (3), 1-11. Consultado el 27 de septiembre de 2010 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf>
- WENGER E. (2006). *Comunidades de práctica una breve introducción*. Consultado el 15 de diciembre de 2009 en <http://www.ewenger.com/theory/>

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Relación de documentos citados

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. Consultado el 28 de mayo de 2009 en

<http://www.iea.gob.mx/infgeneral07/dcs/leyes/plannac1.pdf>

- (2004). *Programa de Educación Preescolar 2004*. México: Offset, S. A. de C. V.
- (2006). *La implementación de la reforma curricular en la educación preescolar: orientaciones para fortalecer el proceso en las entidades federativas*. México: SEP.
- (2008). *El personal directivo y de asesoría frente al desafío de la reforma de la educación preescolar*. México: SEP.
- (2010). *Problemas en la implementación de la reforma: ¿qué hacer para superarlos?* México: SEP.



INNOVACIÓN APLICADA Y COOPERACIÓN EN LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO.

Ginjaume Pujadas, A.; albert.ginjaume@cep-santander.es - Centro de Profesorado de Santander.

Barbero Andrés, J.; javier.barbero@cep-santander.es - Centro de Profesorado de Santander.

RESUMEN

A través de la innovación asumimos el reto de mantener y mejorar el nivel actual de la Formación Permanente del Profesorado. La innovación se define como *actividad que aporta y crea valor*, lo cual no implica necesariamente el desarrollo de una nueva creación, ni ha de basarse en tecnologías avanzadas; la innovación tiene que crear valor donde antes no existía. Para ello, se propone el trabajo a través de organizaciones dinámicas, creando, adquiriendo y transfiriendo conocimiento. Este tipo de organizaciones tienen tres características fundamentales: sentido de responsabilidad compartida; capacidad de desarrollar nuevas oportunidades; y personas como creadoras de valor, formando equipos y compartiendo experiencias.

Además, estas organizaciones han de trabajar con una nueva estructura que conciba la institución como un conjunto de equipos de personas que crean y gestionan procesos de valor continuos. Para ello, es necesario reorganizar los CEP en unidades de conocimiento, con un alto nivel de autonomía y que colaboren para avanzar en un proyecto compartido.

PALABRAS CLAVE

Innovación, cooperación, proyecto.

DESARROLLO

*Coming together is a beginning.
Keeping together is progress.
Working together is success*
(Henry Ford)

Objetivos

- Formular una estructura de funcionamiento de los CEP a partir de propuestas de innovación aplicadas a la formación permanente del profesorado.
- Señalar la importancia de la cooperación para el desarrollo de la innovación en el marco de las organizaciones dinámicas, modelo organizativo en el que deberían inscribirse los CEP.

Descripción del trabajo

La sociedad del siglo XXI está experimentando rápidos cambios sociales, culturales, tecnológicos y económicos que inciden directamente en el ámbito de la educación. Como agentes sociales que somos, no podemos sustraernos a la realidad que vivimos. Desde hace unas cuantas décadas se comienza a hablar de la *información* como una característica definitoria de las sociedades modernas. Se hace especial hincapié en la *informatización* de la vida social, se nos dice que estamos entrando en la *era de la información*, que el mundo se rige por un nuevo *modo de información*, incluso que nos hemos movido hacia una *economía dominada por la información global*. La generación, dominio, transmisión y codificación de la información se convierten en procesos imprescindibles para integrarnos en una sociedad cambiante y vertiginosamente fluida como la propia información que manejamos y los medios tecnológicos que utilizamos para transmitirla: «*Vivimos en una economía del conocimiento, en una sociedad del conocimiento. Las economías del conocimiento se estimulan y dirigen por la*



creatividad y la inventiva. Las escuelas de la sociedad del conocimiento tienen que generar esas cualidades, si no es así, sus gentes y sus naciones quedarán relegadas» (Hargreaves, 2003)

Las propuestas pedagógicas más recientes nos indican la pertinencia de orientar este nuevo conocimiento hacia la aplicación, constituyendo una realidad heterogénea e interdisciplinar, a la vez que contextualizada, transitoria, multimedia y virtual. De hecho, un documento normativo clave como el Marco Común Europeo de Referencia para la Enseñanza de las Lenguas, elaborado por el Consejo de Europa, habla de la necesidad, el derecho y la obligación de formarse al inicio y a lo largo de toda la vida: *«Si el currículum se define, como se sugiere en su significado original, en términos tales como el camino realizado por un estudiante a través de una serie de experiencias educativas, sea bajo el auspicio de una institución o no, entonces el currículum no termina cuando se termina la escuela, sino que continúa de alguna manera u otra después, en un proceso de aprendizaje para toda la vida»* (MCERL, 174)

La Formación Permanente del Profesorado, pues, pasa a ser no sólo responsabilidad de cada docente, sino también de las distintas administraciones educativas y de los propios centros, convirtiéndose en un eje fundamental para el desarrollo y mejora de la profesión docente a la vez que en un elemento indispensable, si pensamos en la innovación y mejora de la calidad de las instituciones escolares. Dar respuesta a estos retos debería ser el objetivo último de los planteamientos que, desde las distintas administraciones, impulsaran unas Redes de Formación Permanente del Profesorado extendidas, compartidas y eficaces.

El principio rector básico que debería sustentar estas Redes de Formación, es la vinculación de los procesos de formación a la práctica docente y a la reflexión individual y colectiva. Además, la consideración del centro educativo como espacio prioritario para el desarrollo de procesos formativos y de investigación e innovación, se presenta como un escenario privilegiado en el que todos los agentes educativos deberíamos incidir en mayor o menor medida.

En este sentido, no es baladí tratar de resaltar la trayectoria recorrida por la profesión docente en general y por la Formación Permanente del Profesorado en particular en nuestro país. Los procesos de adaptación de ambas, han tratado de acompasar su evolución a los vertiginosos cambios que experimentaba la sociedad española en la transición socio-histórica caracterizada por la adopción de un régimen democrático basado en la representación parlamentaria tras décadas de dictadura. Así, los docentes se han visto indudablemente superados por multitud de vectores sociales que, casi subrepticamente, han configurado unas nuevas coordenadas de acción laboral. No son pocos los esfuerzos realizados en la Formación Permanente del Profesorado para tratar de ubicar adecuadamente a los profesionales de la Educación en todos los nuevos retos que se presentan, de tal suerte que factores tan significativos como el cambio de paradigma educativo (con la instauración de la cultura escolar democrática); la modernización infraestructural, material y humana de nuestro sistema educativo; los continuos ajustes legislativos que se han producido en las últimas décadas y, finalmente, la irrupción de las TIC en todos los órdenes de la vida han determinado la urgente necesidad de una adaptación rápida, constante y eficaz por parte de los docentes.

Asumiendo como lógica la afirmación de que la escuela recoge y reproduce las dinámicas sociales más características de cada momento histórico concreto, hemos de reflexionar en torno a las circunstancias que todos compartimos en estos inicios del siglo XXI. Precisamente la omnipresencia de las TIC como elemento vertebrador de las dinámicas individuales y colectivas; personales y profesionales; docentes y discentes requiere un indudable proceso de reflexión colectiva, en el que la innovación docente y el subsiguiente cambio en la praxis profesional derive necesariamente en una mejor respuesta de la profesión a las demandas de nuestra sociedad. Para ello, no está de más recoger la herencia formativa labrada con mucho esfuerzo en las últimas décadas y ponerla al servicio de las necesidades actuales; necesidades que determinan como imprescindibles prácticas hasta ahora casi desconocidas en nuestra profesión: la vinculación necesaria de las dinámicas de aula y la realidad socio-laboral del contexto más inmediato; los requerimientos concretos que el sistema productivo demanda de la



Educación; el enriquecimiento del rol que desempeña el profesional docente (desde ser el mero transmisor a ceder el protagonismo central de la acción docente al alumno); la incorporación de multitud de nuevos recursos educativos propiciados por la existencia y constante evolución de las metodologías de la enseñanza-aprendizaje y las TIC; la complementariedad que ejercen todos los agentes educativos en el buen funcionamiento del sistema gracias a su carácter democrático; la necesidad de implementar nuevas técnicas de trabajo cooperativo en colectivos laborales como los presentes en los centros educativos o, precisamente determinado por todo lo anterior, la premura en la necesidad del cuerpo docente de recibir una Formación Permanente de calidad.

¿De dónde venimos?

Si aceptamos sin ambages la afirmación de Imbernón en el sentido de que «*existen evidencias casi incuestionables para todos aquellos que de una forma u otra se dedican a la formación permanente del profesorado*» (Imbernón 2007) deberíamos cuestionarnos en qué medida esas evidencias han calado en la mayoría de los docentes en nuestro país. En otras palabras, como formadores deberíamos preguntarnos cuál es la distancia real entre los grandes pronunciamientos teóricos que cuentan con una sólida fundamentación, experimentación e ilustración y la realidad de nuestras aulas en nuestros contextos más inmediatos. ¿Es quizá la difusión e implementación de los hallazgos realizados desde la Formación Permanente del Profesorado una de los principales problemas que aún quedan por resolver?; ¿se percibe la Formación Permanente como una línea de investigación, innovación y experimentación válida para el docente?; ¿o quizá seguimos instalados en abordar las dinámicas del día a día de nuestras aulas sin contar con los avances realizados en la Formación Permanente?

Quizá el miedo al cambio, a la mejora, a la evolución, responde a las rápidas derivas sociales ya mencionadas y a la subsiguiente desubicación del docente. Puede que, del mismo modo, la innovación en el ámbito de la docencia sitúa al profesorado en la disyuntiva de elegir lo que en términos de la Psicología del Aprendizaje Instrumental se denominaría un *procedimiento de evitación* (aferrándonos a los viejos modos de orientar nuestras clases y a los recursos clásicos); o tratar de incorporar nuevos modos, instrumentos y herramientas surgidos de la investigación, innovación y experimentación de otros docentes como nosotros.

Sea como fuere, pensamos que hay numerosos ámbitos en los que los hallazgos de la Formación Permanente del Profesorado en el contexto europeo deberían determinar nuevos modos de hacer y de organizar la realidad educativa en nuestro país en aspectos como:

- Ser capaces de crear, asumir y potenciar una cierta identidad docente caracterizada por su indudable protagonismo en las dinámicas de formación. Se trata de trascender la visión tradicional del docente que tenía la formación, hacia una visión nueva en la que el docente es generador, experimentador y transmisor de formación.
- Aprovechar los foros de decisión presentes en los organigramas operativos de los centros, trascendiendo una situación exclusivamente burocrática que en nada favorece su verdadera esencia.
- Explorar nuevas formas de relación personal y emocional entre los equipos docentes, dando paso a nuevas formas de relación que redunden en una mejora de la calidad docente.
- Instaurar nuevos modos de trabajo cooperativo suficientemente probados en diversos contextos, aminorando el individualismo profesional ya casi tradicional entre nuestros docentes.
- Incorporar definitivamente las inmensas posibilidades de las TIC como difusoras y también generadoras de un conocimiento definitivamente vinculado a los contextos reales, así como propiciadoras de nuevas formas de autoformación profesional.



- Potenciar la construcción de una nueva realidad formativa contando con la totalidad de los agentes educativos, con la apertura de los centros a la comunidad, con la participación activa de padres y madres, con la identificación del centro educativo como referente cultural y con la colaboración de todas las instituciones que vertebran la vida diaria en los contextos inmediatos.
- Convertir al centro educativo, en última instancia, en el centro de referencia para la formación del profesorado, aprovechando todas sus potencialidades como elemento aglutinador de realidades sociales y de iniciativas de mejora procedentes de las distintas instancias de su entorno socioeconómico.

¿Dónde estamos?

Esta propuesta es una síntesis de un proyecto de estructura de funcionamiento de los CEP como elementos nucleares de unas más que pertinentes redes de formación, donde se contemplan propuestas de innovación orientadas a la formación permanente del profesorado. No parece razonable pensar que los resultados de una situación puedan cambiar si no se cambian las premisas, planificaciones, estrategias y herramientas para abordarla.

Pensamos que tiene lógica tratar de formular nuestra propuesta de mejora en el ámbito interno de los CEP, como instituciones de generación y experimentación, para propiciar su extrapolación a medio plazo a otros ámbitos de actuación teniendo como referencia nuestro entorno más inmediato. Así, nuestro plan de actuación para la asunción de la innovación como principio básico de funcionamiento se aplicará de forma gradual, con objetivos limitados y modestos que esperamos convertir en referencias iniciales para ulteriores desarrollos en nuestro contexto y otros contextos educativos.

De este modo, partimos de la premisa de que la innovación se define como *actividad que aporta y crea valor*, lo cual no implica necesariamente el desarrollo de una nueva creación, ni ha de basarse en tecnologías avanzadas; la innovación tiene que crear valor donde antes no existía, ya que lo que se pretende es hacer cosas que antes no se hacían a través de la mejora del proceso de elaboración guiado por objetivos concretos.

Para ello, se propone el trabajo a través de organizaciones dinámicas que creen, adquieran y transfieran conocimiento, modifiquen sus comportamientos y apliquen de forma habitual procesos con cambios. Este tipo de organizaciones tienen tres características fundamentales:

- Sentido de responsabilidad compartida.
- Capacidad de desarrollar nuevas oportunidades.
- Personas como creadoras de valor, formando equipos y compartiendo experiencias.

Estas organizaciones dinámicas han de trabajar con una nueva estructura que conciba la institución como un conjunto de equipos de personas que crean y gestionan procesos de valor y su mejora continua. Para ello, es necesario reorganizar los CEP en unidades de conocimiento, con un alto nivel de autonomía y que colaboren para avanzar en un proyecto compartido, trabajando los siguientes aspectos:

- La innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- La innovación en la gestión.
- La innovación en la organización.

De este modo, tendremos que poner nuestro talento (entendido como un compendio de reflexión, imaginación, creatividad, inteligencia creadora, etc.) al servicio de conjugar dos formas de organización superpuestas: la de los procesos de valor añadido y la de los proyectos innovadores. Ambas formas constituyen dos dinámicas con estilos de funcionamiento diferenciados, pero complementarios en nuestro escenario educativo.



Principios rectores de la innovación

1. La innovación como diferenciación

Poner en marcha un proceso de innovación en instituciones educativas como los Centros de Profesorado implica necesariamente dinámicas de reconocimiento, de detección de necesidades y de propuestas prospectivas en función del contexto en el que se desarrolla la acción formativa. Todo ello ha de tener como horizonte final la diferenciación de los estadios de evolución anteriores y de todo lo que se propone en otros contextos. Solo entonces podremos hablar de innovación, porque solo entonces podremos establecer diferencias cualitativas entre lo que hacíamos y hacemos; y entre lo que hacen otros y lo que proponemos nosotros.

En este sentido y paradójicamente, no podemos afirmar que el ámbito de la formación del profesorado se haya caracterizado en nuestro país por una unidad de acción y por una colaboración entre distintas instituciones. Más bien al contrario, la tradición de la formación del profesorado en España indica que desde los años ochenta se han recogido multitud de iniciativas muy válidas e innovadoras que, a través de las plataformas de publicación y difusión pedagógicas, se han quedado en proyectos aislados sin mucha proyección más allá del contexto inmediato en el que surgieron.

Desde nuestra modestia, proponemos la innovación como diferenciación partiendo del conocimiento exhaustivo de nuestra realidad formativa en el ámbito autonómico, nacional e internacional. Conocer para innovar y compartir; solo entonces podremos establecer lazos eficaces entre distintas instituciones formativas que redunden en la mejora significativa de los recursos teóricos y materiales con los que cuenten nuestros docentes para la mejora significativa de la calidad de la Educación que recibe nuestro alumnado.

2. La generación de ideas como una realidad procesual

Puesto que todo el ciclo de innovación es gestionable con una metodología, también la propia generación de ideas puede estar sujeta a algún procedimiento. Eso sí, siempre que este proceso se conciba como un cultivo propiciado por un contexto favorable, y no como un sistema automático de generación de ideas, ya que éstas nunca alcanzan la calidad deseable si son generadas por medio de la imposición, de la obligación o por la casualidad.

Creemos firmemente que cierto grado de sistematización en los procesos formativos desde los Centros del Profesorado puede generar resultados muy beneficiosos para todos nosotros. Al individualismo laboral español (por motivos socioculturales e históricos) se une, en no pocas ocasiones, la falta de sistematicidad a la hora de afrontar las tareas. Se nos ocurren multitud de motivos para ello, pero parece evidente que parte de la responsabilidad recae en una formación inicial que ha dejado de lado los sistemas de trabajo cooperativo para apostar por una visión transmisiva e individualista de la docencia.

La elaboración conjunta, aceptación y aplicación de sistemas de trabajo reglados y consensuados en la formación del profesorado ha de redundar necesariamente en una unidad de acción no solo deseable desde el punto de vista de la eficacia, sino también como baluarte del prestigio de las instituciones formativas en nuestro país, de tal suerte que no sean identificadas con meras entidades de gestión burocrática.

3. La innovación exige un proceso propio, específico y paralelo

Dentro de los procesos generales que se llevan a cabo en acciones tan complejas como las formativas, la innovación apuesta por posiciones diferentes que nos reporten resultados diferentes respetando el marco general de actuación previo. Es evidente que en cuestiones tan delicadas como los procesos educativos nunca es recomendable una revolución que anule todo lo construido anteriormente. Por eso, la innovación exige la implementación de una senda



propia y específica, incardinada en la dinámica común de actuación que recoja todo lo bueno de lo experimentado hasta la actualidad, para abrir una nueva vía de exploración que nos ayude a crear algo beneficioso donde antes no lo había.

Creemos que todos los docentes españoles compartimos la opinión de que la formación del profesorado aún no ha alcanzado los niveles deseables de eficacia que nos reporten una actualización científica, didáctica y metodológica suficientemente válida como para adaptarse a una sociedad cada vez más cambiante y con más retos. En este sentido, creemos que es necesario proponer para actuar, continuar y cambiar, seguir fieles a los principios contrastados sobre los que venimos trabajando para tratar de producir procesos de innovación que mejoren aquellos aspectos aún deficitarios.

4. La creatividad sin una gestión de ideas es insuficiente para innovar

Llegar a la generación de ideas para llevarlas a cabo en el contexto educativo no es suficiente. No podemos someternos a nosotros mismos al albur de ocurrencias más o menos acertadas, sino que hay que llevar a cabo procesos para contrastar la validez de las propuestas. La innovación no se produce con la mera generación de ideas, sino que exige que éstas (entendidas como las que se prueban eficaces desde lo apriorístico) sean puestas en práctica y se contraste el carácter y validez de los resultados obtenidos.

Para contrastar dicha validez, se recomienda ser progresivo en la aplicación; ser selectivo en su potencialidad en función de las necesidades; y orientar los procesos de selección a los beneficios formativos que se puedan obtener.

La creatividad es imprescindible, pero solo es una fase del proceso innovador. Si no realizamos una gestión eficaz para madurar las ideas, desarrollarlas y en muchos casos descartarlas, será difícil que algunas de ellas lleguen a convertirse en innovaciones.

Ahí es donde la formación del profesorado cumple un rol fundamental a través de las distintas modalidades que podemos proponer dentro y fuera del centro escolar. Los cursos, seminarios y grupos de trabajo que conforman itinerarios formativos en función de líneas de actuación con unos objetivos predeterminados constituyen auténticos talleres prácticos de innovación, donde los agentes educativos construyen un escenario real, con propuestas nacidas desde la realidad de sus aulas y donde los asesores de formación no hacemos sino escuchar y aprender a definir nuestro propio contexto de trabajo.

5. Pilares de la capacidad innovadora

Dentro del marco de trabajo cooperativo en el que necesariamente inscribimos todas nuestras propuestas formativas, consideramos que con el concurso de todos los agentes educativos la capacidad innovadora ha de tener cuatro pilares básicos:

- Actitud positiva hacia la necesidad de innovar.
- Un sistema concreto que procure la generación de la innovación.
- Un entorno positivo que favorezca los procesos.
- Un seguimiento del proceso para su evaluación formativa.

Si nos detenemos en los cuatro pilares mencionados, no podemos evitar considerar que se trata precisamente de cuatro ámbitos de actuación que, desde la formación docente, hemos sido incapaces de transmitir suficientemente a nuestro profesorado. En efecto, nuestro sistema educativo adolece de procesos de innovación sistematizada debido a, entre otras causas, la falta de una cultura profesional que favorezca dichos procesos y a una preocupante falta de tradición en la implementación de auténticos procesos de evaluación.



6. Los equipos de innovación

Al igual que en las definiciones clásicas del trabajo cooperativo, los equipos de innovación son absolutamente necesarios por la propia naturaleza del reto que encaran. Sin las aportaciones diversas procedentes de los más variados puntos de vista es imposible generar algo nuevo y procedente, puesto que la variedad en la percepción de la realidad se torna necesariamente enriquecedora cuando se afrontan procesos de mejora.

En este sentido, y aún a riesgo de repetirnos, hemos de combatir las dificultades propias de este tipo de procesos con una evidente falta de cultura profesional orientada al trabajo en equipo. Por las más diversas causas, una gran parte de docentes españoles no está acostumbrada a trabajar de manera cooperativa, entendida esta práctica como la serie de procesos intencionales de un grupo para alcanzar objetivos específicos, junto con las herramientas diseñadas para dar soporte y facilitar el trabajo en cuestión.

Los beneficios de este enfoque organizativo laboral son evidentes:

- Se ahorran esfuerzos de comunicación, puesto que hay puestas en común regulares que aúnan los esfuerzos del equipo de trabajo.
- Se juntan las capacidades, habilidades y destrezas de una serie de profesionales, lo cual hace que se consiga más por menos.
- Se economizan esfuerzos si se toman las decisiones correctas a través de la comprensión exacta de la tarea que se encomienda.
- Las fases de evolución del trabajo solo se abordan en una ocasión, al existir un grado de comunicación y de puesta en común muy alto entre los miembros del equipo de trabajo.

Sin embargo, los retos que propone el trabajo colaborativo no son menos importantes:

- Hay que tener en cuenta los puntos de partida de los distintos miembros del equipo de trabajo para partir de supuestos comunes y ahorrar posteriores disonancias.
- La toma de decisiones y la comunicación entre los miembros del equipo ha de ser clara y concisa.
- A veces, es difícil valorar de forma individual y con exactitud las responsabilidades en los aciertos y los errores derivados del trabajo en equipo.
- Hay que sobreponerse al hecho de que, en ocasiones, la suma de individuos no garantiza la creación de un grupo de trabajo. Se requiere, pues, la aplicación de técnicas de cohesión grupal y dinámica de grupos para que se optimice el tiempo de trabajo en común.

7. Redes profesionales e innovación

A pesar de las prevenciones que suscita el uso de las redes sociales en los entornos laborales, proponemos la expresión “redes profesionales” en un sentido amplio, ya que nos referimos a la suma de esfuerzos institucionales desde los más diversos contextos y a la utilización de las inmensas posibilidades que nos ofrecen las TIC para optimizar recursos y tiempo. En este sentido, las TIC ofrecen herramientas inmejorables para la innovación profesional educativa, ya que ofrecen tres características básicas que sirven a nuestros intereses de forma más que evidente: en primer lugar, son herramientas fundamentalmente participativas; en segundo lugar, son tremendamente atractivas para sus usuarios en cuanto que se insertan perfectamente en la actualidad de nuestro momento socio-histórico y porque también se utilizan como elemento lúdico; y, finalmente, porque se pueden combinar con cualquier estructura tradicional de trabajo sin interferir en ella, sino complementándola a la perfección.



8. La innovación como realidad cíclica

Hablar de procesos de formación educativa con un inicio y un final no tiene, en realidad, mucho sentido. Todos los profesionales de la educación sabemos que vivimos una constante evolución que nos permite avanzar, pero que no genera realidades finitas sino que nos incardinamos en ciclos de evolución que cada cual sitúa a su antojo, en función de años naturales, cursos académicos, proyectos concretos, situaciones profesionales determinadas... Los procesos de innovación educativa siguen el mismo patrón, responden a una realidad cíclica que se inicia con la identificación de objetivos de mejora que lleven a cabo una diferenciación (interna y externa); continúa con la formación de equipos de trabajo (reales y virtuales); sigue con un proceso de selección que determine la viabilidad de las propuestas (valorando también los riesgos que se afrontan); continúa con la implementación de sistemas de evaluación formativa que diagnostique en cada momento la pertinencia de las acciones y; finalmente, aplicar sistemas de evaluación sumativa que entronquen, de nuevo, con los objetivos de mejora una vez terminado el ciclo.

9. La innovación requiere de estructuras simples de organización y aplicación

Hay que evitar que el proceso de innovación se disperse en numerosas escalas de organización y aplicación. Con una complejidad estructural, las ideas nucleares de las propuestas suelen llegar desnaturalizadas o tergiversadas a los miembros del equipo que ha de aplicarlas, con lo que se inhabilita la posibilidad de llevar a cabo una unidad de acción eficaz. En este sentido, es altamente recomendable la utilización del trabajo cooperativo en equipos multidisciplinares que asuman el desarrollo de las propuestas en sus diversas fases de aplicación.

Desde las instituciones formativas debemos aprovecharnos de la alta cualificación profesional de su profesorado y asesores/as y del escaso grado de jerarquización que tenemos. Así, se pueden conformar equipos de trabajo homogéneos (en cuanto a su categoría administrativa y profesional) y multidisciplinares (en cuanto a los distintos ámbitos de especialización de sus integrantes).

10. El error en los procesos de innovación

El error es parte inherente al proceso de innovación, además de una prueba evidente de que nuestro proceder es dinámico.

Desde el punto de vista emocional y, más aún en el contexto español desde el sociocultural, la tolerancia al fracaso es muy baja en individuos y colectivos. No podemos tratar de afrontar dinámicas de innovación sin asumir que el error es absolutamente necesario y enriquecedor. La estabilidad institucional que procuran los Centros del Profesorado nos proporciona una plataforma privilegiada para establecer procesos de innovación expuestos al fracaso y conducentes a un potencial éxito posterior. Sin asumir que fracaso y éxito se complementan, será difícil abordar procesos de innovación, sobre todo si tenemos en cuenta que la categorización de ambos conceptos nunca es absoluta, siempre hay algo positivo en los fracasos y algo negativo en los éxitos.

Para tratar de integrar los errores como algo natural y necesario al proceso de innovación hemos de tener en cuenta los siguientes aspectos que minimizan el impacto de una potencial ausencia de éxito:

- a) Ser fiel a la realidad objetiva en la medida de lo posible. Integrar los datos objetivos que estén a nuestro alcance y reducir al máximo el papel que juega la intuición o las percepciones subjetivas. Aunque en el ámbito educativo esto es francamente difícil de aplicar, sí que contamos en ocasiones con datos que pueden ayudarnos en este sentido, sobre todo si proceden de procesos de evaluación auténtica.



- b) Integrar el error como muestra de evolución del proceso de innovación, siempre y cuando no afecte a las líneas fundamentales del proyecto.
- c) Sistematizar el tratamiento del error que analice el punto de partida, las expectativas, las causas del error y qué hemos aprendido del mismo.
- d) Detrás del error siempre hay un individuo o colectivo responsable, que no culpable. La dialéctica y las formas de proceder al respecto son importantes por cuanto precisamente los generadores de inexactitudes suelen ser los primeros en dar con la clave del error, con el apoyo del resto del equipo de trabajo.

11. La innovación como proceso complementario de lo ordinario

Los procesos de innovación en nuestras instituciones educativas han de cumplir un rol determinado en la organización general de las mismas. Es evidente que la consecución exitosa de este tipo de propuestas es más que deseable en las líneas formativas que ubiquen al profesorado español ante el reto de un mundo educativo cambiante y más vinculado a la realidad que nunca. No obstante, los procesos de innovación han de ocupar su espacio concreto en la programación general de las actividades de un Centro del Profesorado, y ese espacio no ha de solapar ni influir negativamente en el desarrollo ordinario de la institución.

Con el tiempo, y si tenemos la suerte de hallar un proceso de innovación pertinente, eficaz y asumible, dicha innovación llegará a formar parte de las dinámicas ordinarias de la institución, pero es reseñable el hecho de que lo innovador no ha de interferir en lo ordinario. En otras palabras, los procesos de innovación han de ser autosuficientes, lo cual quiere decir que han de soportar por sí mismos todo el peso de su gestión sin requerir que la institución deje de atender a sus procesos ordinarios para dedicar tiempo y esfuerzo a los mismos. No se puede desatender las dinámicas ordinarias por buscar la innovación en procesos que, de entrada, nadie nos garantiza que tendrán éxito.

¿Se puede evaluar la innovación?

No solamente se puede sino que se debe, puesto que un proceso de innovación, cíclico por naturaleza, como ya hemos visto, no tiene sentido si en su evolución lógica no contempla aquellos aspectos que son esenciales, prescindibles, mejorables o concretos para la consecución de los objetivos previstos.

Existen numerosas técnicas para conformar un proceso de evaluación auténtica (formativa y sumativa) que determine la pertinencia y aplicabilidad de la innovación en las instituciones educativas (ver Herrington y Oliver, (2000)

Por evaluación auténtica entendemos, según Jon Mueller «una forma de evaluación en la que los agentes diseñan tareas análogas a la vida real para demostrar la aplicación significativa de sus conocimientos y destrezas». Wiggins, por su parte, menciona que este tipo de evaluación trata de «solventar problemas significativos a través del conocimiento y la actuación eficaz y creativa». Finalmente, Stiggins la define como «pruebas que valoran destrezas y competencias específicas generadas por un conocimiento bien adquirido».

En definitiva, la conjunción perfecta entre teoría y práctica, aderezada con las dosis justas de creatividad y talento ponen la innovación bajo el filtro de su aplicabilidad en entornos educativos reales. Si esa aplicabilidad es posible y beneficiosa, podemos hablar de que la evaluación auténtica aplicada a los procesos es satisfactoria y se ajusta a los objetivos inicialmente previstos.

Los CEP como organizaciones dinámicas

El peculiar carácter institucional que tradicionalmente han venido teniendo los CEP en España les confiere una serie de particularidades que impiden la descripción de un sistema homogéneo



de funcionamiento en el país en las últimas décadas. Los esfuerzos del colectivo de asesores de formación se han visto condicionados en no pocos casos por normativas autonómicas específicas y, en otros casos, por una ausencia real de una normativa general que garantice un funcionamiento mínimamente coordinado entre los distintos CEP españoles.

Por ello, proponemos que los CEP han de ser organizaciones dinámicas, con un margen de estructuración mínimo, pero con un alto grado de flexibilidad, movilidad y adaptabilidad a los distintos contextos formativos que han de proponer y abordar. Así, tomaremos la definición de organización de Barnard: «*sistema de actividades conscientemente coordinadas formado por dos o más personas. La cooperación entre ellas es esencial para la existencia de la organización, y ésta existe cuando: hay personas capaces de comunicarse y están dispuestas a actuar conjuntamente para lograr un objetivo común que no lograrían actuando de forma individual*» (Barnard 1968). En otras palabras, la organización existe cuando existe la coordinación y, como aval principal, la estructura organizada permite acceder, explorar y solucionar problemáticas imposibles de resolver desde la iniciativa individual.

Ambas características mencionadas por Barnard nos parecen de especial relevancia en el contexto formativo español, en el que la cultura profesional docente está tardando en despertar a la conveniencia de tomar la coordinación como bandera y el trabajo en equipo como garante de éxito tanto en el ámbito docente como en el discente.

Principios de las organizaciones dinámicas

Para que todo ello funcione correctamente, las organizaciones dinámicas han de observar la existencia de una serie de principios que hemos elaborado desde las propuestas de Melinkoff y Terry:

- a) Principio de fijación de objetivos: es coherente y fundamental establecer la dinámica de la organización en función de una serie de objetivos que, a ser posible, sean pocos y muy claramente definidos. El nivel de concreción posterior corresponde a otras figuras y formas organizativas subsidiarias como las tareas abordadas por comisiones o subcomisiones.
- b) Principio de especialización: las actividades de cada uno de los miembros de la organización han de estar perfectamente definidas en función de su perfil profesional para obtener el máximo partido a su potencial. Las tareas de interés común serán abordadas desde la óptica común al equipo de trabajo, pero conviene respetar y reforzar los puntos fuertes que cada miembro del equipo puede ofrecer para una mayor eficacia.
- c) Principio de coordinación: ha de ser la línea que atraviese cualquier iniciativa surgida en el seno del equipo de trabajo. La unidad del esfuerzo en función de los objetivos previstos y conocidos garantiza la idoneidad del funcionamiento de la organización.
- d) Principio de definición de la responsabilidad: en función del cual cada miembro del equipo de trabajo ha de asumir sus tareas y llevarlas a cabo. En este principio está implícita la existencia de una cierta jerarquía, que garantiza que la distribución de responsabilidades es razonable y favorece el cumplimiento de los objetivos últimos.
- e) Principio de reciprocidad: que garantiza que la autoridad y responsabilidad son equivalentes desde la óptica de todos los miembros del equipo de trabajo.
- f) Principio de equilibrio: entre los distintos miembros del equipo de trabajo para garantizar que las acciones se producen de manera homogénea y coherente.
- g) Principio de dinamismo: la organización del equipo ha de estar preparada para los cambios potenciales que puedan surgir durante el desarrollo de sus actividades. Esos cambios pueden determinar la existencia de variables que ineludiblemente hagan replantear determinadas estrategias formativas. En este sentido, la organización ha de tener un alto



grado de adaptabilidad. En el ámbito de la formación permanente del profesorado, no es baladí señalar este principio, por cuanto consideramos que las variables cambiantes son muchas. En última instancia, nuestra acción se desarrolla a modo de correa de transmisión entre las disposiciones de la administración educativa y la acción directa de los docentes en el aula. Así, no podemos permanecer ajenos a determinadas esferas de decisión: estar alerta de los posibles cambios o recomendaciones normativas de ámbito regional, nacional o internacional; publicación y aplicación de planes institucionales; demandas de los compañeros docentes; necesidades surgidas de las derivas sociales a las que el alumnado es especialmente sensible, etc.

- h) Principio de sencillez: que nos haga huir de pronunciamientos excesivamente complejos. La organización dinámica ha de centrarse exclusivamente en la consecución de sus objetivos generales a través de la aplicación de tareas concretas.
- i) Principio de comunicación / información / difusión: que permita que todas las acciones formativas articuladas a través de las organizaciones dinámicas sean fácilmente accesibles por el mayor número de docentes posible. A través de nuestra propia experiencia, tenemos la certeza de que, en no pocas ocasiones, la ausencia de éxito en las propuestas formativas tiene mucho que ver con su falta de comunicación, información y difusión. Tenemos la impresión de que, especialmente desde la expansión generalizada de las TIC, las distintas propuestas formativas (bien sea por iniciativas individuales o colectivas; corporativas o institucionales; formales o informales) se diluyen en exceso en el inmenso caudal de información que ofrece la red. Creemos firmemente que los docentes han de identificar con claridad meridiana los canales de comunicación, información y difusión de las actividades formativas que surgen de instituciones como los CEP, de tal suerte que, entre todos, aglutinemos esfuerzos y ahorremos energías. La comunicación (primer contacto acerca de la existencia de propuestas y su ubicación); la información (acercamiento detallado a la propuesta) y la difusión (utilización de plataformas masivas para que el calado de la propuesta sea máximo) se nos antojan procesos esenciales que sirvan, por un lado, para optimizar los esfuerzos de los docentes con iniciativas contrastadas desde el ámbito de la formación y, por otro, para que se revitalice el papel de los CEP como instituciones al servicio del profesorado.

Los principios relacionados son consustanciales a cualquier proceso de evaluación auténtica que se quiera llevar a cabo.

Los CEP como sistemas dinámicos

En función de la aplicación de los principios observados, trataremos de obtener sistemas dinámicos de organización que lleven a cabo una labor caracterizada por la eficacia en la elaboración de propuestas, su aplicación, su evaluación y su difusión.

En este sentido, creemos que la labor de los CEP como sistemas dinámicos debería centrarse en los problemas más acuciantes que inciden en la formación permanente del profesorado. Así, y para organizar nuestras acciones, deberíamos conceder más importancia a solventar las causas de las carencias que a sus síntomas externos. Creemos que la manifestación continua y generalizada de estos síntomas impide a gran parte de nuestro profesorado centrarse en las causas reales que generan las situaciones que viven en el día a día de sus aulas. Ahí es donde debe hacer especial hincapié la formación permanente, en las causas últimas que generan situaciones profesionales tan incómodas y que se ubican no sólo en el macro-contexto social, en el centro escolar o en las familias; sino también en una cultura profesional superada por la vertiginosa evolución de la cultura formal e informal... circunstancias todas que confluyen en el micro-contexto del aula, justamente donde el docente está más expuesto.

Así, y una vez identificados claramente los objetivos iniciales de la organización dinámica, nuestras propuestas han de reforzar los presupuestos de partida iniciales y solventar la distancia en la percepción de los pasos a seguir. Consideramos que la clave de nuestro éxito



como institución formativa está en el conocimiento exhaustivo y la correcta utilización de la enorme cantidad de información que se manejan en los procesos complejos inherentes a la Formación Permanente del Profesorado.

Aquí es donde creemos que hay que considerar un concepto básico como el de la *integración del conocimiento* en el seno de la organización dinámica. Cuando el conocimiento está correctamente integrado, cada persona tiene un claro entendimiento de cómo se hace el trabajo, la percepción de los roles, responsabilidades y los métodos por parte de todos los miembros de la organización.

De esta forma, la integración del conocimiento en la organización dinámica:

- Identifica y utiliza los conocimientos de cada miembro.
- Asume los principios tradicionales contrastados y explora principios novedosos.
- Define claramente las responsabilidades de cada miembro.
- Actualiza científica y didácticamente a sus miembros constantemente.
- Evalúa la labor desde un punto de vista formativo y sumativo.
- Orienta la labor de la organización a la consecución de unos objetivos concisos.

Y en función de estas características, un plan de actuación global basado en la integración del conocimiento dentro de una organización dinámica ha de contemplar los siguientes aspectos:

- Determinar objetivos claros y concisos.
- Traducir esos objetivos en tareas concretas y evaluables.
- Apoyarse en la estructura de la organización formativa para avanzar.
- Distribuir los roles de actuación en función de los objetivos, no de las tareas concretas.
- Abrir canales de información y comunicación flexibles, ágiles y eficaces.
- Propiciar la formación continua de los miembros del equipo a través de iniciativas internas y de aportaciones de expertos externos.
- Elaborar instrumentos de evaluación formativa y sumativa y aplicarlos regularmente.

Dificultades en la organización del trabajo en los CEP

La asunción de una serie de principios de actuación y de unos modos de aplicar iniciativas profesionales ha de ir acompañada necesariamente de la observación de las circunstancias que concurren en el contexto específico en cuestión. En nuestro caso, la formación permanente del profesional canalizada institucionalmente a través de los CEP, procura numerosas ventajas y algunos inconvenientes que señalaremos a continuación:

- La complejidad inherente al proceso educativo en general y al formativo en particular, viene determinada por el carácter profundamente social de todas las circunstancias que concurren en torno al hecho educativo. Entre ellas, las variables contextuales socioculturales de docentes y discentes determinan una relación profesional tamizada por las relaciones interpersonales que inevitablemente se establecen en mayor o menor medida.
- La transversalidad deseable en los procesos formativos tanto en la multidisciplinariedad de los enfoques como en lo cooperativo de las propuestas de trabajo, choca frontalmente con una cultura profesional que, en no pocas ocasiones, inhibe a los docentes a explorar nuevas vías de actualización didáctico-científica o de implementación de estrategias docentes.



- El acusado cambio sociopolítico y económico que ha experimentado España en los últimos treinta años determina que el escenario educativo que afrontamos no tenga precedentes: sus características básicas también determinan nuestras apuestas formativas que han de ser coherentes con un contexto escolar cambiante.
- En consonancia con lo anterior, la vertiginosa irrupción de las TIC ha variado los parámetros sociales y educativos que conforman un nuevo colectivo discente y, como sería deseable, docente y formativo. En palabras de Israel Rodríguez: *«la velocidad de los cambios (propiciados por las TIC) supone, o puede suponer, una barrera para estudios detallados y prolongados de las implicaciones de este proceso de virtualización en la transformación social y cultural»*. Por ello, el reto es saber utilizar el inmenso caudal de información que proporciona la red, lo difícil, ahora, es *«determinar qué es relevante, la base común de fuentes de conocimiento relevante al que determinados colectivos profesionales deben poder acceder con facilidad, más si su materia prima es la información»* (Reig 2009). Y es que en los objetivos básicos de la formación para profesorado y alumnado en este ámbito encontramos, también, sus máximas dificultades a la hora de una implementación real: la máxima capacitación digital; el aumento de la participación en los ámbitos públicos; la adaptación a las nuevas formas de aprender y de enseñar; la creación de entornos permanentes de actualización profesional; la puesta en marcha de redes virtuales de comunicación profesional y, finalmente, la utilización generalizada de herramientas didácticas virtuales como, por ejemplo, los portafolios electrónicos.
- La estructura de los Centros del Profesorado responde, en no pocas ocasiones, a condicionantes administrativos y burocráticos extraordinariamente rígidos que conducen al profesorado que ejerce las funciones de asesores de formación a cierta sensación de tensión, desubicación e indefinición en su labor diaria: *«se opera en ambientes turbulentos, cambiantes, caóticos, con estructuras y procesos rígidos, que procuran ser previsibles. Este ambiente, tanto externo como interno, genera en todos los participantes de la organización una fuerte tensión dada por la incertidumbre y la dificultad de predecir las consecuencias de las acciones que, a medio o largo plazo, realizan en el presente»* (Eixarch 2006)

Si, a todo ello, sumamos el hecho de que apenas existen líneas de actuación conjuntas entre las distintas instituciones formativas nacionales, europeas o internacionales, consideramos esencial la propuesta de distintos modelos de organización institucional y actuación formativa de los que este trabajo pretende ser una pequeña muestra. Para ello, ya hemos apuntado la necesidad del trabajo en red que, gracias a las inmensas posibilidades que ofrecen las TIC, han de procurar un marco de actuación coordinado, eficaz y de una alta difusión entre el colectivo docente.

Modelo de desarrollo grupal en organizaciones dinámicas.

A través de las reflexiones vertidas en el presente trabajo proponemos nuevos modos de actuación de los CEP, comenzando por la articulación de un modelo de desarrollo grupal en organizaciones dinámicas que debería seguir las siguientes fases:

- Fase 1: La formación de la organización dinámica.

Sobre un análisis de necesidades, se fijan objetivos globales: pocos y concisos. Ha de partirse del conocimiento, estudio y aprovechamiento de la potencialidad individual para llevar a cabo un trabajo cooperativo (con la conjunción eficaz de habilidades, personalidad, liderazgo, conocimientos, aptitudes y una actitud positiva). Así, se pueden determinar los modos de actuación y canales de comunicación adecuados que den sentido a un cronograma de actuación desde la coordinación inicial, la acción individual, la puesta en común y la elaboración de conclusiones.



- Fase 2: Se contrasta la existencia de la organización.

Tras la puesta en marcha de la fase 1, se produce una toma de conciencia de lo común, de todo aquello que nos une. Enfatizar lo común conduce necesariamente al respeto a la experiencia y al conocimiento individual. Así, se puede combinar el trabajo en grupo y la potencialidad individual a través del establecimiento de los distintos roles dentro de la organización.

- Fase 3: Funcionamiento interno.

Teniendo la cohesión grupal como principio de actuación fundamental, se ha de procurar la puesta en marcha de dinámicas que fomenten las relaciones profesionales y las personales. Dentro del ámbito laboral es cierto que no hay obligación de establecer lazos personales, pero está más que demostrado que, debido a nuestra naturaleza intrínsecamente social, el grupo siempre resulta más dinámico y eficaz en un contexto propicio (abonado por unas buenas relaciones personales) que siente las bases de una identidad grupal global. En esas condiciones, las formas de relación profesional mejoran necesariamente.

- Fase 4: Puesta en marcha.

Para la puesta en marcha efectiva del grupo dinámico, se ha de asumir el inicio de las tareas que concretan los objetivos generales. Para ello, es necesaria la aceptación general de la estructura interna de la organización, respetando los ámbitos de actuación de cada uno de los miembros del equipo de trabajo, y estableciendo puentes de colaboración suficientes para que la estructura huya de la rigidez y se beneficie de la flexibilidad que procura la cooperación dinámica en los momentos que sea necesaria.

Conclusiones

Desde nuestra perspectiva como integrantes de un equipo coordinado de formación de profesorado, creemos esencial considerar los siguientes aspectos nucleares en la acción de nuestra labor como Centro de Profesorado:

- a) Hemos de huir de la percepción, consideración y acción de los Centros del Profesorado como meras entidades burocráticas dependientes de la administración, llevando a cabo una acción formativa en la que el docente sea el auténtico protagonista. El colectivo docente ofrece una potencialidad evidente dentro de sus aulas que creemos ha de ser extrapolable al resto de sus compañeros, incidiendo en la capacidad del profesorado como formadores y generadores de reformas para la mejora de un sistema educativo que evoluciona en constante diálogo con las demandas de la sociedad
- b) Nuestro ámbito de actuación prioritario ha de ser el asesoramiento y la dotación al profesorado de ámbitos formativos dentro y fuera del centro escolar en función de las necesidades concretas, tanto en contenidos como en los procedimientos para implementarlos.
- c) También hemos de ser difusores y generadores de materiales docentes para el desarrollo de actividades de innovación y desarrollo que mejoren las condiciones del profesorado y que redunden en una mejora de las dinámicas de aula.
- d) Para ello, se hace imprescindible implementar dinámicas formativas cíclicas, caracterizadas por un análisis inicial de necesidades a medio y largo plazo (en el que tomen parte todos los agentes educativos); una provisión de líneas formativas generales que se traduzcan en actividades concretas en contextos determinados y, finalmente, unos procesos de evaluación formativa y sumativa que ayuden a la mejora de la formación del profesorado.
- e) Consideramos que hemos de apostar por la creación de un modelo de actuación de los Centros del Profesorado como organizaciones dinámicas regidas por la combinación eficaz de nuestro potencial individual y de nuestra capacidad para trabajar cooperativamente;



teniendo como último horizonte la innovación docente y la mejora de nuestros modos de entender y actuar en nuestro sistema educativo a través de la formación permanente del profesorado.

- f) Proponemos, en definitiva, un modelo de Centro del Profesorado que actúe como centro de investigación e innovación para la mejora del sistema educativo en el que profesorado, asesores y expertos externos interactúen y trabajen de forma cooperativa y eficaz. Detectamos, pues, la necesidad imperiosa de crear redes de formación en el contexto autonómico, nacional e internacional para crear, innovar y compartir.

*La formación del profesorado tiene en educación
el honor de ser simultáneamente el problema
más grave y la mejor solución*
(Michael Fullan)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARNARD, CH.I. (1968). *The functions of the executive*. Cambridge, Massachussets: Harvard College.
- Common European Framework of Reference for Languages* (2001). Strasbourg: The Council of Europe.
- EIXARCH, D. (2004). *El diseño de estructura como cambio organizacional*.
En www.gestiopolis.com.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the depths of educational reform*. Londres: The Falmer Press.
- GALBRAITH, J.R.; DOWNEY D.; KATES, A. (2002). *Designing dynamic organizations: a hands-on guide for leaders at all levels*. New York: American Management Association.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento (La educación en la era de la inventiva)*. Barcelona: Octaedro.
- HARKIN, J. (2011). *Five benefits and five challenges of collaborative working*.
En www.learningpool.com.
- HERRINGTON, J.; OLIVER, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 48 (3), 23-48.
- IMBERNÓN, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado*. Barcelona: Graó.
- MUELLER, J. (2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1 (1).
- MELINKOFF, R. (1969). *La estructura de la organización*. Universidad Central de Venezuela: Escuela de Economía.
- MERTENS, L.; PALOMARES L. (2006). *Capacidades Dinámicas de Aprendizaje en las Organizaciones: ¿gestión de la ambigüedad y dilemas, base de la economía de aprendizaje?*. Méjico DF: UNAM.
- REIG D. (2009). Entornos profesionales / personales de aprendizaje en las organizaciones: propuesta para el programa Compartim. En J. GAI RÍN (Ed.), *Nuevas estrategias formativas para las organizaciones*. Barcelona: Wolters Kluwer Educación.
- RODRÍGUEZ, I. (2002). *El efecto de las TIC en la organización de la acción colectiva: la virtualización de los movimientos sociales*.
En <http://www.uoc.edu/web/esp/art/uoc/irodriguez0602/irodriguez0602.html>

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



-
- SLATER, E. (1980). *The teachers' centre as a base for professional growth and innovation in education with particular reference to the current state of such centres in Canada*. Burnaby: Simon Fraser University.
- STIGGINS, R.J. (1987). The design and development of performance assessments. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 6, 33-42.
- TERRY, G. (1974). *Principios de Administración*. México D.F.: Continental.
- WIGGINS G. (1998). *Educative Assessment. Designing Assessments To Inform and Improve Student Performance*. New York: Jossey-Bass.



LA CAPACITACIÓN A TRAVÉS DE LOS ENTORNOS VIRTUALES: UNA EXPERIENCIA DE DESARROLLO PROFESIONAL EN LA UNED.

Pérez Chaverri, J.; jperez@uned.ac.cr - Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.

RESUMEN

La capacitación para funcionarios académicos en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) dio inicio en el año 2000, debido a la necesidad de facilitar el desarrollo profesional de los educadores a distancia, quienes se enfrentan a un modelo educativo completamente diferente al presencial. Asimismo, el uso de nuevas herramientas tecnológicas dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje-evaluación es cada vez más frecuente.

Por lo tanto, el propósito de esta ponencia es presentar algunas experiencias de capacitación vividas en los últimos años, precisamente, por la incorporación de diversos recursos tecnológicos. Dicha incorporación conlleva cambios, mejoras e innovaciones tanto en la docencia como en la capacitación, pues se nutren mutuamente.

En la actualidad, el Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED) posee más de 25 ofertas diferentes entre cursos, talleres, conversatorios y otras actividades- la mayoría de ellos desarrollados en un entorno virtual- que promueven la excelencia académica de los funcionarios de la UNED.

PALABRAS CLAVE

Capacitación, educación a distancia, entornos virtuales.

Summary

Training for academic staff at the Universidad Estatal a Distancia (UNED) began in 2000, due to the need of facilitate the professional development of distance educators, who face a completely different educational model. Furthermore, the use of new technological tools in the teaching-learning-assessment is increasingly common.

Therefore, the purpose of this paper is to present some training experiences lived during the last years, precisely because the incorporation of several technological resources. This incorporation leads to changes, improvements and innovations in teaching and in training, since they are complimentary.

Currently, el Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED) has over 25 different offerings, including courses, workshops, talks and other activities, most of them developed in a virtual environment, which promotes academic excellence into the UNED staff.

Key words

Training, distance education, virtual environment.

DESARROLLO

Introducción

1. Propósito

El propósito de esta ponencia es sintetizar la experiencia del Centro de Capacitación en Educación a Distancia (CECED) de los últimos años, como causa y efecto de la implementación de algunos recursos tecnológicos que posee la Universidad Estatal a Distancia (UNED).



Para ello, se va a comparar el quehacer del CECED en sus inicios, con los procesos de capacitación que se dan en la actualidad. Además, se presentará la oferta de 2011, la cual representa ejemplos reales de capacitación y docencia a través de los entornos virtuales dentro de la UNED y más allá del contexto nacional. Del mismo modo, se determinará el impacto que se ha dado en los procesos de capacitación del CECED por y para los entornos virtuales de aprendizaje.

2. Justificación

El CECED fue creado en el año 2000; es una dependencia adscrita a la Vicerrectoría Académica de la UNED. Desde entonces, se ha venido transformando y creciendo de manera progresiva, año tras año. Al inicio se encargaba solo de la implementación del curso “Didáctica Universitaria”, así como de aspectos logísticos de capacitación (refrigerios y certificados); sin embargo, actualmente, esta dependencia se ocupa de

incentivar a las y los profesionales que integran los equipos docentes de la UNED a que reflexionen críticamente sobre sus experiencias docentes, de cara a los avances en el campo de la tecnología y de las metodologías del aprendizaje a distancia, utilizando elementos teórico – prácticos tendientes a mejorar sus habilidades, principalmente en cuanto a la planificación, la programación, la ejecución y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje (CECED, 2009).

Por consiguiente, si se toma en cuenta que la UNED, como casa de enseñanza superior, se dedica a la formación de los individuos que conforman y transforman la sociedad, con mucha más razón se debe propiciar que tanto los procesos y los productos educativos como las personas que hacen posible dichos actos sean de calidad, pues, según Ramos (2005), el éxito de una institución se alcanza cuando se cuenta con personas que poseen la capacidad de ejercer liderazgo y buenos procesos de administración; desarrollar conocimientos, habilidades, actitudes y aptitudes necesarias para llegar a los objetivos y metas planteadas por dicha institución.

De este modo, en el caso de las instituciones educativas a distancia, debido al uso cada vez más frecuente y necesario de las TIC – requerido por un proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial- es indispensable que los docentes, con el fin de realizar un manejo eficiente del proceso de enseñanza a distancia, también desarrollen conocimientos y habilidades tecnológicas. (Ramos, 2005).

Por ello, el CECED ha incrementado y diversificado su oferta no solo por la incorporación de la tecnología como medio para impartir la capacitación como tal, sino también porque el uso pedagógico de la tecnología se ha convertido en parte de sus áreas temáticas de capacitación. Además, los procesos educativos de la UNED se han renovado a partir de la creación de un Modelo Pedagógico propio (junio de 2004), con el cual el quehacer institucional apuesta hacia el diseño e implementación de una oferta académica centrada en el estudiante, en su proceso de aprendizaje, comunicación, participación, compromiso, autorregulación y autonomía. De ahí la importancia del uso de las TIC para potenciar la formación y la transformación del estudiantado (UNED, 2004).

Como lo indican Duart y Lupiáñez (2007): “La ventaja de los sistemas tecnológicos es que permiten un elevado nivel de interacción que supera las barreras espaciotemporales. Esta interacción es la base del cambio estratégico, es la oportunidad real de cambio en la organización”. En ese sentido, los cursos, talleres, conversatorios y demás actividades que realiza el CECED son el resultado de las necesidades y expectativas institucionales que presentan todos los funcionarios académicos que propician los procesos educativos a distancia y sobre todo aquellos que incorporan las TIC como un medio que potencia el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiantado.



Así pues, se pretende compartir en esta ponencia algunas buenas experiencias del CECED, pues su papel ha sido cada vez más determinante para lograr el éxito en los procesos educativos de la UNED, Institución que ha estado utilizando en los últimos años diversas plataformas virtuales de aprendizaje, lo que ha generado un incremento en la cantidad de cursos en línea.

Descripción del trabajo

1. Contexto en que se lleva a cabo la experiencia

La Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica inicia sus labores en mayo de 1977 con el fin de democratizar la educación superior. Para ello, los medios de comunicación escritos, audiovisuales, informáticos e interactivos formaron parte fundamental de esta apertura, pues los procesos educativos debían llegar hasta los lugares más alejados del territorio nacional. Esto generó nuevas oportunidades de formación y perfeccionamiento a sectores de la población con menos ventajas económicas, geográficas, laborales, familiares, sociales, etc. (UNED, 2004,8).

La UNED, con el fin de seguir brindando educación de calidad a estos sectores, ve la necesidad de contar con una dependencia que se encargue de capacitar a los profesionales que hacen posible el acto educativo a distancia, razón por la cual en mayo de 2000 crea el CECED. Este Centro, ofrece capacitación- entendida como un “proceso educativo a corto y mediano plazo a través del cual el personal de la UNED adquiere, actualiza e innova conocimientos, aptitudes, actitudes y habilidades necesarias para su crecimiento profesional y el mejor desempeño de sus funciones (Consejo Universitario, 2010)- las cuales deben ser congruentes con la Misión, la Visión y las políticas oficiales de la Institución.

Asimismo, en el Plan Académico 2001-2006 de la UNED, se ratifica que un elemento fundamental para mantener la motivación y el grado de satisfacción en los funcionarios, es entre otras cosas, la capacitación y el desarrollo del potencial humano; elementos necesarios para que la Universidad realice diferentes proyectos y alcance la excelencia académica. Debido a esto, según Salas (2005), la excelencia académica en la UNED se debe visualizar como ese conjunto de acciones que promueven en la población universitaria un “mayor desarrollo intelectual, ético, político, cultural y laboral; también la capacidad de utilizar los conocimientos para transformar la realidad natural y social en beneficio de toda la sociedad”. En ese sentido, la capacitación continua y el desarrollo del potencial humano son elementos fundamentales para lograr esa calidad en la educación a distancia.

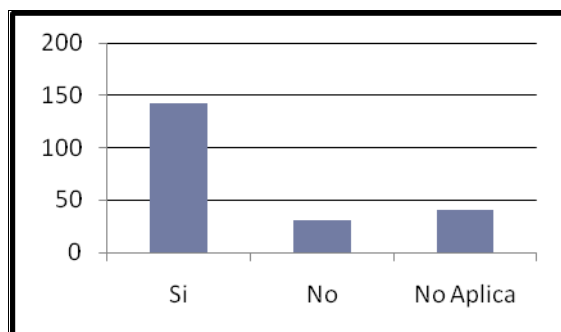
Por ello, el CECED, se encarga de generar espacios para desarrollar en los equipos docentes conocimientos y habilidades en cuanto a planificación, programación, ejecución y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje a distancia, especialmente si estos se desarrollan en un entorno virtual.

Actualmente, la oferta del CECED se basa en las políticas y lineamientos de la UNED, así como en la evaluación de cada curso o taller que se ofrece durante el año, de la experiencia del capacitador que participa directa o indirectamente con cada oferta y del diagnóstico de necesidades de capacitación que se lleva a cabo cada dos años. Dicho diagnóstico aplicado en el 2009, refleja entre otras cosas que:

- a) La capacitación contribuye en la mejora del quehacer educativo de los funcionarios de la UNED.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



143 personas dicen que la capacitación sí ha contribuido a la mejora de su práctica profesional.

En el instrumento no se solicitó una justificación en caso de responder negativo. Las personas que respondieron "No aplica", es porque nunca han recibido capacitaciones específicas con el CECED y otras porque están iniciando la laborar en la UNED.

b) Los funcionarios académicos necesitan recibir capacitación sobre:

Temas de capacitación más solicitados	Porcentaje
Herramientas para el aprendizaje en línea y Aprendizaje en línea	19 %
Investigación y redacción de artículos científicos	21 %
Pedagogía para el modelo educativo a distancia	8 %
Estrategias didácticas	8 %
Formación de formadores	7 %
Gestión administrativa en la UNED	7 %
Evaluación de los aprendizajes	7 %
Planificación curricular (diseño de planes y programas de cursos) y gestión curricular en los modelos a distancia	7 %
Mediación pedagógica	4 %
Tutoría en la UNED	3 %
Optimización de los procesos de capacitación	3 %
Autoevaluación y autorregulación en los materiales de estudio	3 %
Autoevaluación de cursos, programas y carreras	2 %

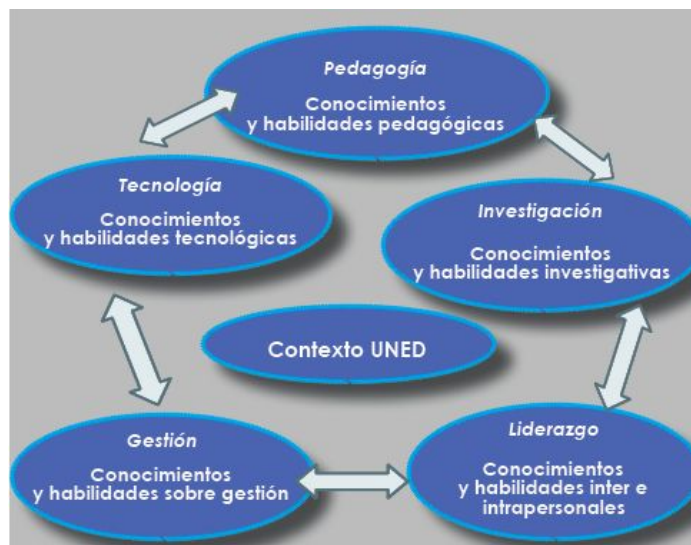
Este cuadro resume las respuestas tanto del sector académico como administrativo. Cabe destacar que el CECED no presenta opciones de capacitación para el segundo sector, quienes se encargan de esta población son los funcionarios de la oficina de Recursos Humanos. Sin embargo, sí puede colaborar y asesorar a dicha instancia para organizar y diseñar propuestas que potencien su desempeño. Actualmente, este sector no tiene una oferta de capacitación tan amplia y organizada como la que se ofrece a los académicos.

Según ese diagnóstico, la mayoría de los encuestados dicen conocer el CECED aunque no todos han recibido sus beneficios directos por diferentes motivos. La mayoría de ellos se debe a que la persona no es funcionario académico, no tiene tiempo, está con sobrecarga de trabajo o bien, falta de comunicación oportuna sobre las ofertas.

A partir de estos resultados la capacitación, para este año 2011, pretende atender las siguientes áreas temáticas:

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

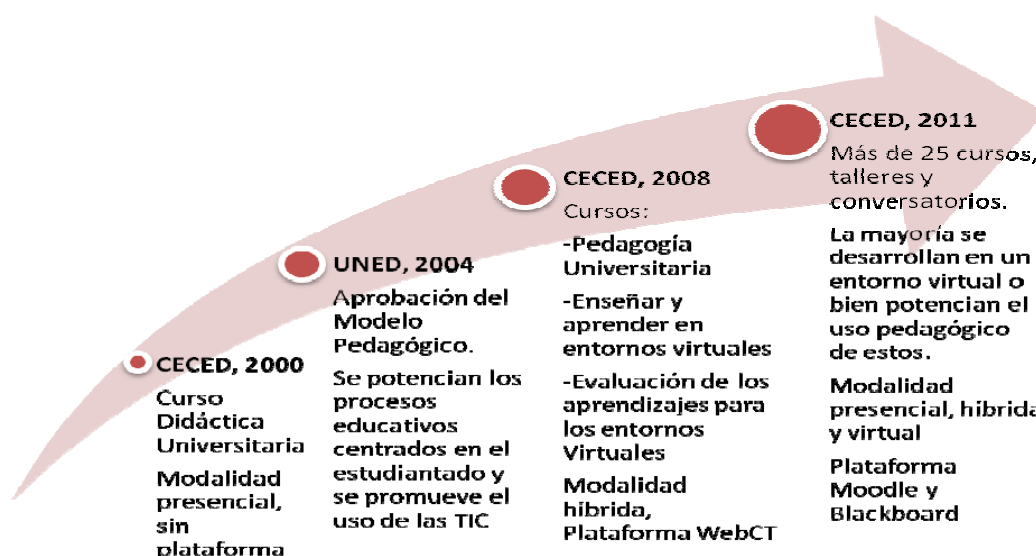
Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



De cada área se desprenden diversos temas que se trabajan en mayor o menos medida en las diferentes actividades realizadas por el CECED, pero todas tienen en común el uso de los recursos tecnológicos institucionales y otros que el mismo Centro ha incorporado como parte de la innovación y renovación constante de su quehacer.

La oferta actual supera las 25 opciones de capacitación, entre las más frecuentes están los cursos, talleres y conversatorios. Estas actividades se implementan para potenciar el modelo pedagógico de la UNED y el uso pedagógico de los entornos virtuales, elementos fundamentales para lograr la excelencia académica de la Institución (anexo 1).

La primera plataforma usada por la UNED fue Microcampus (1999), luego continuó con WebCT (2007). Actualmente trabaja con dos plataformas: Moodle y Blackboard. No obstante, es hasta el 2008 que el CECED inicia con una mayor cantidad de cursos a través de los entornos virtuales, aunque anteriormente ya había realizado algunos intentos, los cuales sirvieron para explorar dichos recursos tecnológicos. En los últimos 10 años el CECED ha tenido la siguiente evolución:





Como se observa, es a partir de 2008 que el CECED comienza a utilizar, con mayor fuerza, la plataforma virtual para desarrollar procesos de capacitación, sin embargo para ese entonces no existían lineamientos institucionales de cómo diseñar un curso en línea, cómo debía ser la mediación pedagógica a través del entorno virtual, cómo elaborar materiales didácticos específicos para el entorno virtual, qué funciones debía asumir el profesor o el equipo docente, qué responsabilidades debía asumir el estudiante, cómo realizar un diseño de la *interface* adecuado para facilitar el proceso de navegación y aprendizaje del estudiante o bien, cómo y por qué seleccionar una herramienta tecnológica en lugar de otra.

No obstante, para este año solo existía un curso operativo ofrecido por el Programa de aprendizaje en línea de la UNED, el cual se impartía de manera presencial y tiene una duración de 12 horas aproximadamente. Este taller estaba enfocado en explicar el montaje tecnológico de un curso, es decir sólo atendía aspectos muy técnicos. Por esta razón, el CECED debió iniciar sus propios procesos de exploración, invención, innovación, construcción, implementación, reflexión y actualización del diseño didáctico del curso, de sus materiales, de la metodología aplicada en él, del diseño de la *interface*, de la mediación pedagógica y de la evaluación de los aprendizajes.

Actualmente, muchos de los lineamientos institucionales que tiene la UNED sobre este tema y sobre estos procesos pedagógicos virtuales, nacen, en parte, gracias a las prácticas del CECED, de sus aciertos y desaciertos que de igual forma se han compartido y comunicado para que dichas experiencias sirvan como punto de referencia para potenciar con mayor seguridad y rapidez el uso pedagógico de las plataformas virtuales.

2. Oferta de capacitación del CECED en 2011

Actualmente, la línea de capacitación del CECED está organizada con una secuencia lógica horizontal y vertical, la cual orienta a los funcionarios académicos sobre cómo y cuándo participar en las distintas opciones que se ofrecen durante el año. Lo ideal es que los encargados de cátedra y directores de escuela, participen o al menos conozcan esta oferta anual para que también puedan organizar a su equipo docente según las cargas académicas y las capacitaciones recibidas. De esta manera, pueden esperar mejores procesos y resultados a la hora de diseñar o implementar sus respectivos cursos.

Según Cabero y Román (2005), la formación basada en la red permite, entre otras cosas, que el estudiante aprenda a su propio ritmo, el acompañamiento del docente sea más oportuno y pertinente, que se promuevan procesos de aprendizaje más activos y participativos tanto individuales como colaborativos, se utilicen diversos materiales didácticos en distintos formatos, haya más flexibilidad y actualización contante del curso. Si todos estos elementos benefician a los estudiantes durante un proceso de aprendizaje en línea, de igual manera aplica para los docentes que reciben capacitación mediante las plataformas virtuales de la Institución.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011

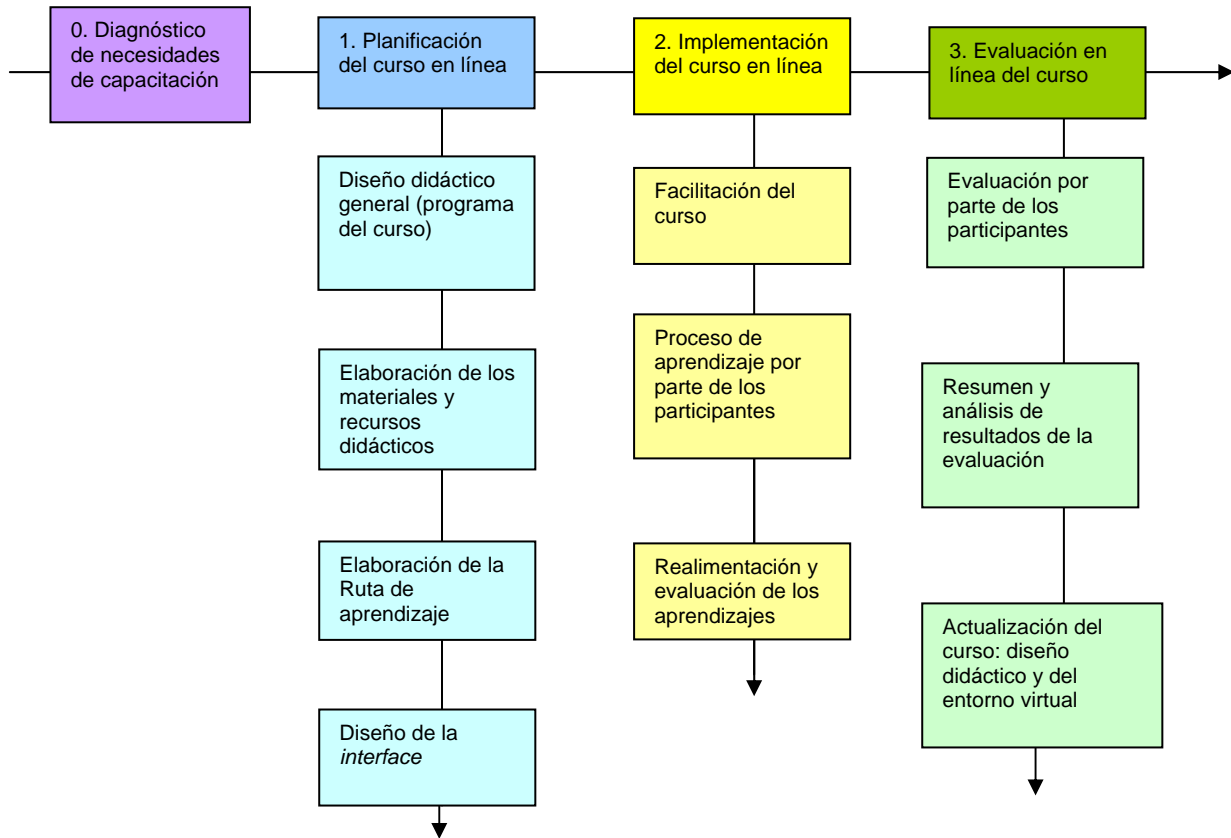


		Línea de capacitación complementaria						
Áreas temáticas		Pedagogía universitaria	Educación en línea	Diseño curricular	Evaluación de los aprendizajes	Investigación	Herramientas en línea	Otros
Línea básica	Inducción a la UNED Ética (1 día)	Pedagogía universitaria para la educación a distancia (5 semanas) *** Proyectos para profesores del SEP	Organización y diseño de cursos en línea (6 semanas)	Diseño curricular PACE	La evaluación de los aprendizajes como proceso de co-construcción (6 semanas)	Talleres de investigación (investigación cualitativa/ estudios de casos/ etnografía...)	Exe-Learning: una herramienta para el manejo de contenidos digitales (4 semanas)	El modelo pedagógico de la UNED para el Consejo Universitario. (1 día)
	El funcionario público	La tutoría presencial en la UNED (4 semanas)	La tutoría virtual en la UNED (6 semanas)	Las orientaciones de curso: una forma de mediar desde el aprendizaje (4 semanas)	Estrategias de autoevaluación y coevaluación (6 semanas)	Redacción de artículos científicos (6 semanas)	Wikis para el trabajo colaborativo (5 semanas)	Introducción al control interno
Línea de profundización		Gestión de proyectos (5 semanas)	Estrategias de aprendizaje para los entornos virtuales (4 semanas)	Comunidades virtuales de aprendizaje (6 semanas)		Análisis de datos utilizando el programa SPSS y atlas T (5 semanas)	Uso pedagógico de los blog (2 semanas)	Desafíos de la extensión universitaria
	Línea complementaria	Talleres cortos: - Aprovechamos la biblioteca digital de la UNED - Control del plagio - Teorías de aprendizaje - Mapas conceptuales	Talleres cortos: - Trabajo colaborativo en entornos virtuales		Talleres cortos: - Estrategias de aprendizaje para entornos virtuales. - Instrumentos de evaluación para la educación en línea.		Talleres cortos: - Uso de los audiovisuales en la UNED - Prezi para presentaciones digitales - Recursos Web 2.0 y 3.0 - Check Box: una herramienta para la investigación y la evaluación	

Línea de capacitación deseable para los funcionarios académicos

2.1 Sobre el diseño de los cursos

Los cursos del CECED se realizan siguiendo estas etapas:



Es importante mencionar que los cursos que se desarrollan a través de nuestras plataformas virtuales poseen un programa general, el cual contiene la visión integral de ese proceso de capacitación. Dicho documento se pone a disposición del participante desde el inicio del curso. Contiene lo siguiente:

Nombre del curso

I. Requisitos

II. Tutores

III. Propósito General

IV. Descripción

V. Propuesta Metodológica

VI. Objetivos y Contenidos

<i>Fecha de inicio y cierre de la unidad</i>	<i>Nombre de la unidad</i>	<i>Objetivos específicos</i>	<i>Contenidos</i>
--	----------------------------	------------------------------	-------------------

VII. Propuesta evaluativa

VIII. Notas importantes

IX. Bibliografía

A partir de este programa general no solo se elaboran los materiales y recursos didácticos sino que también se diseñan las “Rutas de aprendizajes”. Este documento muestra de manera



específica cómo se va a desarrollar el curso durante cada semana, quincena o según el tiempo que dure cada unidad. Por lo tanto el participante encuentra la siguiente información:

I. Ruta de aprendizaje

II. Título de la unidad

III. Fecha de inicio y cierre de la unidad

IV. Objetivos y contenidos

Objetivos Específicos	Contenidos	Recursos	Estrategias de aprendizaje	Consignas	Porcentaje, tipo de instrumento (s) de evaluación
-----------------------	------------	----------	----------------------------	-----------	---

V. Anexos (en esta sección se colocan los instrumentos de evaluación completos)

La Ruta de aprendizaje le permite al participante dosificar su tiempo y esfuerzo, así como concentrarse y organizarse en periodos de tiempo definidos. Este recurso didáctico le da mucha más probabilidades de autorregularse y fomentar su propia autonomía.

En la columna de estrategia de aprendizaje se le indica cuáles son las actividades que va a realizar y en qué herramientas de la plataforma debe hacerlas. En la columna de consignas se le dan las instrucciones específicas que debe seguir para lograr el proceso y producto de aprendizaje esperado. Cabe destacar que la estrategia de evaluación se asume como estrategia de aprendizaje, así que en la última columna solo se indica cuál actividad tiene porcentaje de la nota y cuál o cuáles instrumentos se van a utilizar para evaluar de manera cuantitativa o bien, cualitativa. Además se indica quién o quiénes realizarán la evaluación. Al final de la Ruta de aprendizaje se adjuntan todos los instrumentos de evaluación, estos pueden ser listas de cotejo, escalas de calificación o rúbricas. Los instrumentos de evaluación indican cuáles son los aspectos que se van a evaluar y si la evaluación es cuantitativa. Además señalan qué puntaje tiene cada criterio.

2.2 Sobre la metodología de algunos cursos

Pedagogía universitaria para la educación a distancia

Este curso es obligatorio para todos los funcionarios académicos de la UNED, como se puede ver en las líneas de capacitación, este es el primer curso que deben matricular con el CECED. En él se trabaja de manera amplia el área de capacitación que lleva el mismo nombre, sin embargo de manera simultánea también impulsa temas del área tecnológica, liderazgo académico, gestión académica y en menor medida el área de investigación.

El propósito de este curso es promover una práctica de excelencia de la función pedagógica en los equipos docentes de la UNED, a partir del Modelo Pedagógico y el Marco Estratégico. En ese sentido se desarrollan las siguientes unidades: **Unidad 1** (Hacia una educación sin distancia), **Unidad 2** (Enfoques sobre el aprendizaje a distancia), **Unidad 3** (El diseño curricular en la UNED), **Unidad 4** (La evaluación de los aprendizajes en la UNED), **Unidad 5** (El estudiante de la UNED: esa persona por conocer), **Unidad 6** (Los materiales y recursos didácticos en la UNED).

Al llevar este curso, los participantes tienen una visión integral y general de cómo trabaja la UNED, de cómo se debe concretar su Modelo Pedagógico y cómo la plataforma virtual puede facilitar procesos de aprendizaje y tornar la evaluación más activa y participativa. Para la mayoría de los participantes del curso, esta representa su primera experiencia en un curso virtual, especialmente desde el rol de estudiante, lo cual les da una visión más clara de cómo debe desarrollarse un proceso educativo en línea centrado en el estudiante.



Muchos de los funcionarios académicos, aunque tengan varios años de trabajar en la UNED, no recibieron un verdadero proceso de inducción a la Institución, por lo tanto muchas veces aunque realicen al “pie de la letra” sus responsabilidades, no comprenden la interrelación que poseen con las tareas de sus compañeros o de otras dependencias o viceversa. Este tipo de situaciones ha generado que nuestros académicos trabajen a veces de manera aislada o descontextualizada.

Este curso es de carácter obligatorio para los funcionarios académicos que desean optar por el nombramiento en propiedad. Se está trabajando, además, para que dichos profesionales lleven esta capacitación desde el momento en el que son contratados, pues de esa manera se puede contribuir con la excelencia académica requerida por la Institución y merece el estudiantado.

En la plataforma virtual, este curso da inicio con una unidad introductoria, la cual se ha venido desarrollando en los cursos obligatorios y en los que son parte de la línea de capacitación tecnológica. Esta primera etapa permite que los participantes conozcan el aula virtual y a las personas que son parte del grupo. De esa manera, cuando se inicie con la unidad 1, los participantes no tendrán mayores dudas tecnológicas y podrán manejarse dentro de la plataforma según la dinámica de todo el proceso.

Las principales herramientas tecnológicas utilizadas durante este proceso son el correo electrónico, foro y tarea, mientras que las técnicas más utilizadas son el debate, ensayo o diario reflexivo. Se promueve el aprendizaje y el trabajo colaborativo, la reflexión y el análisis.

Organización y diseño de cursos en línea

Este curso también es obligatorio para todos los funcionarios académicos de la UNED. Como se observa en las líneas de capacitación es el segundo que deberían matricular con el CECED, especialmente si la cátedra desea iniciar el proceso de virtualización de alguno de los cursos que ofrece. En él se trabaja de manera amplia el área de capacitación del mismo nombre, sin embargo, de manera simultánea, también impulsa temas pedagógicos, de liderazgo académico y gestión académica de cursos en línea.

Su propósito es mejorar los procesos de programación de cursos en línea de grado, postgrado y extensión, según los criterios institucionales, con el fin de potenciar la calidad de la oferta académica de la UNED. De ahí que esté organizado de la siguiente manera: **Unidad 0** (sobre Normas de *netiqueta* y el Uso de los foros), **Unidad 1** (Generalidades del aprendizaje en línea), **Unidad 2** (La mediación pedagógica en los cursos en línea), **Unidad 3** (Diseño del entorno virtual).

Al llevar este curso los participantes tienen una visión integral y general de cómo se puede y debe realizar un proceso de virtualización de un curso nuevo o bien, de uno que se ha trabajado siempre según la modalidad a distancia tradicional. Es a través de los recursos tecnológicos que el Modelo Pedagógico de la UNED tiene mayores posibilidades de concretarse y lograr procesos formativos centrados en el estudiante.

La mayoría de quienes participan son profesionales que no necesariamente tienen formación pedagógica, por lo tanto, lo principal en este curso es desarrollar conocimientos y habilidades pedagógicas que les permitan realizar la mediación adecuada de un curso en línea: su montaje en la plataforma siempre es mucho más fácil y rápido si existe un buen diseño didáctico. Dicho diseño va más allá de indicar, únicamente, cuál herramienta de la plataforma se utilizará.

Durante este proceso, los participantes asumen el rol de estudiantes en el aula virtual, así como de profesores-editores en un entorno de simulación, en el que ellos van a realizar el montaje del curso en línea, del cual realizaron el diseño didáctico para ser implementado bajo esa modalidad. Su trabajo desde ese rol es desarrollar las estrategias de aprendizaje-evaluación que realizará el estudiantado de la UNED.



En la plataforma virtual este curso da inicio con una unidad introductoria, en la cual además de conocer las generalidades del aula virtual en la que deben asumir el rol de estudiantes, también exploran el entorno de simulación. Lo anterior les permite comparar ambas visualizaciones, pues muchas veces se asume que tanto el estudiante como el profesor pueden ver exactamente lo mismo en el entorno virtual del curso. Además, en esta semana realizan un ejercicio de análisis sobre las semejanzas y diferencias entre un foro académico, uno social y uno de dudas. Esto es fundamental porque a veces se cree que todos los foros funcionan igual o que se puede conversar de cualquier tema dentro de un mismo espacio.

En las siguientes unidades se realizan diversas actividades que les permiten comprender los beneficios del aprendizaje en línea en función del Modelo Pedagógico de la UNED. Además, a partir del diseño curricular del curso, elaboran el diseño didáctico. Como primer paso los profesores organizan el curso por unidades, es decir, disponen cuántas semanas deben dedicarle a los objetivos de aprendizaje, los contenidos y las respectivas actividades.

Durante este curso se enfatiza que virtualizar un curso no se sinónimo de incorporar gran cantidad de herramientas tecnológicas, sino de seleccionar la herramienta que verdaderamente potencia el logro del objetivo de aprendizaje y la interacción del estudiantado con el entorno virtual. De ahí que en él, las principales herramientas tecnológicas utilizadas sean el correo electrónico, foro, tarea y *chat*. Estas herramientas tecnológicas mencionadas se trabajan desde la perspectiva del estudiante y de la que ejerce el profesor tanto cuando la incorpora al curso como su respectiva facilitación a través de ellas. Además se introduce de manera teórica y practica el tema de la evaluación alternativa, de esta manera las herramientas y las actividades propuestas deben permitir que la evaluación sea auténtica, dinámica y participativa.

Evaluación de los aprendizajes como proceso de co- construcción

Este curso deberían llevarlo todos los funcionarios académicos de la UNED que participan en la producción de los cursos en línea, pues no solo profundiza sobre lo que significa realizar un verdadero proceso evaluativo, sino el papel que cumplen estos recursos tecnológicos dentro de dicho proceso. Por lo tanto, debería ser uno de los primeros en matricularse, como se indica en la primera línea de capacitación.

El propósito de esta capacitación es coadyuvar a los equipos docentes para que asuman la metacognición como estrategia para potenciar la autonomía y autorregulación de los procesos de aprendizaje de cada estudiante y contextualicen la evaluación, tal como lo establece el Modelo Pedagógico institucional. De ahí que el curso de organice de la siguiente manera: **Unidad 0** (Normas de *netiqueta* y uso de los foros), **Unidad 1** (Generalidades de la evaluación de los aprendizajes), **Unidad 2** (Metacognición, autoevaluación y autorregulación), **Unidad 3** (Técnicas e instrumentos de evaluación).

Este curso se ha venido ofreciendo desde hace 4 años como respuesta a la necesidad de potenciar procesos de evaluación más auténticos, alternativos, continuos y centrados en el estudiante, tal como se indica en el Modelo Pedagógico de la Institución. Precisamente, con la incorporación de estos recursos tecnológicos se facilita la creación de propuestas evaluativas más integrales, formativas, pertinentes, oportunas, participativas y transparentes. Lo anterior facilita que el estudiante asuma un rol activo como evaluador y co-evaluador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como en los otros cursos, la unidad introductoria juega un papel fundamental, pues los participantes no solo conocen el aula virtual y a los demás participantes del grupo, sino que empiezan a reflexionar sobre la importancia y la necesidad de que los estudiantes de la UNED también inicien sus cursos en línea con esta estrategia de inducción. En esta semana, los participantes tienen la oportunidad de realizar un proceso reflexivo sobre cómo asumir con éxito un curso en línea, qué implica ser parte de esta dinámica. Dicha reflexión es fundamental porque a veces, tanto estudiantes como profesores, piensan que sus roles son exactamente iguales a los de un curso a distancia sin virtualidad.



Durante el resto del curso se utilizan las herramientas tecnológicas básicas que ofrece la plataforma (correo, foro, tarea, *chat*), pero se promueven desde la teoría y la práctica diversas técnicas de evaluación alternativas que pueden ser desarrolladas a través de ellas, como el portafolio, el diario reflexivo y mapas conceptuales. Se enfatiza en el diseño de una estrategia de aprendizaje-evaluación que utilice de manera adecuada la técnica seleccionada y la construcción coherente del instrumento de evaluación. No se trata de saturar el curso o la estrategia de aprendizaje-evaluación con una gran variedad de herramientas tecnológicas, técnicas e instrumentos, sino potenciar entre otras cosas, la metacognición del estudiante para que asuma con autonomía su corresponsabilidad dentro del proceso de aprendizaje del curso en línea.

Estrategias didácticas para la educación en línea

Este curso se ofrece para los profesores que desean profundizar e innovar sus conocimientos sobre cómo diseñar cursos en línea. En él se incorporan temas del área pedagógica y tecnológica en mayor medida, sin dejar de lado la importancia de propiar el liderazgo y habilidades investigativas.

De este modo, su propósito es proponer una serie de estrategias didácticas y herramientas virtuales de *software* libre para que los equipos docentes de la UNED diversifiquen sus prácticas pedagógicas, de manera que propicien estrategias de aprendizaje más colaborativas y significativas. Para ello se organiza el curso de la siguiente forma: **Unidad 0** (Generalidades sobre estrategias didáctica), **Unidad 1** (Técnica la “Papa Caliente” y el Resolución de problemas), **Unidad 2** (Técnica “La caza del tesoro”), **Unidad 3** (Herramienta WebQuest), **Unidad 4** (El uso didáctico de los videos).

Al inicio del curso, la unidad 0 sirve, además, para introducir el tema de estrategias didácticas, por lo cual se promueve el diagnóstico de conocimientos previos, es decir, durante esta semana se permite al participante hacer reflexión sobre los temas centrales del curso. Luego, cada unidad se desarrolla en una herramienta distinta, en cada herramienta se trabajan dos técnicas una se pone en práctica y la otra se trabaja a nivel teórico, por ejemplo, en la unidad 1 los participantes trabajan en grupos y mediante la técnica de la “Papa Caliente”, así mismo se investiga la técnica de “Resolución de problemas”, la cual será aplicada en la última actividad. Al finalizar todos los cursos de capacitación se entrega una certificación de aprovechamiento para los funcionarios académicos que realizan de manera exitosa el proceso. En el caso de los talleres cortos (pedagógicos y tecnológicos) se ofrece certificado al finalizar el año, cuando las personas alcanzan 30 horas (o más) de participación en dichas actividades.

3. Oferta del CECED a nivel internacional

El CECED ha ofrecido algunos de sus cursos a nivel internacional con y para la Red Educal, la cual está conformada por una serie de instituciones públicas y privadas de toda Latinoamérica. Esta Red pretende el fortalecimiento de capacidades de educación virtual y a distancia en América Latina.

A través de su plataforma se han ofrecido algunos cursos completamente virtuales, precisamente para que estén al alcance de toda la población latinoamericana. Estos cursos son:

- Enseñar y aprender en entornos virtuales
- Evaluación de los aprendizajes en los entornos virtuales
- ExeLearning
- Comunidades virtuales de aprendizaje



Cuando el curso se ofrece a la comunidad internacional, se realizan ajustes al diseño didáctico para que pueda realizarse completamente virtual. Su facilitación también ha sido responsabilidad del CECED.

Esta experiencia internacional se ha podido llevar a cabo debido a que el CECED, en estos últimos años, ha logrado posicionarse como una dependencia líder en cuanto a los procesos de capacitación dentro de la UNED, así como en relación con los procesos de virtualización de los cursos a distancia ofrecidos por la Institución. Este logro se debe a que sus profesores capacitadores también reciben constantes capacitaciones nacionales e internacionales dentro y fuera de la Universidad; de hecho, sus funcionarios han recibido cursos que ofrece la misma Red Educal, experiencia aprovechada dentro del CECED para mejorar y potenciar sus propias propuestas, tomando lo que rige el contexto latinoamericano con respecto al aprendizaje en línea.

Conclusiones

El CECED se encarga de la capacitación a funcionarios académicos en diversos temas y áreas según las necesidades y expectativas de cada dependencia indicadas en el diagnóstico que se aplica para tal fin y con base a las solicitudes directas que se reciben en el Centro.

A partir de la incorporación de recursos tecnológicos en los procesos de capacitación se ha incrementado la oferta de cursos, talleres y otras actividades, tanto en la variedad de temáticas, como en modalidades y la frecuencia con la que se dan. Hay diferencias muy significativas entre lo que el CECED ofrecía antes de la implementación de tales recursos y lo que ofrece actualmente.

El CECED se ha dedicado a explorar y utilizar todas las plataformas institucionales, con el fin de darle un mejor aprovechamiento al recurso tecnológico desde el punto de vista pedagógico tomando en cuenta todo lo expuesto en el Modelo Pedagógico de la UNED. El uso de las plataformas virtuales favorece los procesos educativos a distancia centrados en el estudiantado.

Se resalta que el uso pedagógico de los recursos tecnológicos va más allá de los procedimientos técnicos que se siguen para habilitar una determinada herramienta dentro del entorno virtual. El uso de dichos recursos debe favorecer y potenciar el proceso de aprendizaje individual y colectivo, la comunicación, la interacción y el trabajo colaborativo del estudiantado.

Las experiencias y prácticas del CECED en educación a distancia y el uso de tecnología ha servido como punto de referencia para el quehacer docente en la UNED, puesto que muchos cursos y programas de dicha institución se han renovado a partir de los conocimientos y habilidades que los profesores han alcanzado mediante las diversas capacitaciones.

Cada oferta del CECED nace de los temas específicos de un área de capacitación sin embargo eso no quiere decir que un curso -por ejemplo- no desarrolle aspectos que son propios de las otras áreas de capacitación.

La oferta de capacitación está organizada de tal forma que los participantes conozcan cuál es la secuencia de cursos que deben llevar según sus funciones y la carga académica de cada cuatrimestre.

El CECED actualiza, perfecciona y renueva sus procesos de capacitación en educación a distancia a través de los distintos recursos tecnológicos y viceversa. Precisamente para continuar con ese proceso de actualización, perfeccionamiento y renovación es que también evalúa los cursos y talleres una vez que estos finalizan.

La oferta de capacitación se brinda a partir de las disposiciones institucionales pero también trata de explorar e implementar nuevas herramientas tecnológicas, nuevas estrategias de



aprendizaje y formación que van más allá de lo que la universidad tiene establecido para el quehacer docente.

Las experiencias internacionales del CECED también han servido para mejorar las prácticas pedagógicas y tecnológicas que conforman los procesos de capacitación de la UNED.

El CECED no realiza procesos de seguimiento sistematizados para valorar los frutos de las diversas capacitaciones a corto, mediano y largo plazo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CABERO, J.; ROMÁN P. (2008). *E-actividades: un referente básico para la formación en Internet*. España: Editorial MAD, S.L.

CECED (2009). *Página oficial*. Consultado el 14 de abril de 2011 en <http://www.uned.ac.cr/ceced/>

— (2009). *Diagnóstico de necesidades de capacitación para los funcionarios académicos y administrativos de la UNED*. UNED.

— (2011). *Oferta de capacitación*. En http://issuu.com/ceced/docs/oferta_2011_web

CONSEJO UNIVERSITARIO (2010). *Reglamento de becas para la formación y capacitación del personal de la UNED*. CIDREB, UNED.

DUART, J.; LUPIÁNEZ. F. (2007). *Procesos institucionales de gestión de la calidad del e-learning en instituciones educativas universitarias*.

En http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85679_Archivo_pdf.pdf

RAMOS, Z. (2005). *La formación del profesor de educación a distancias: lineamientos para la conceptualización e instrumentación de un programa de capacitación docente*.

En http://www.comportamiento.dsm.usb.ve/revista/vol_7_1/art_4.pdf

SALAS, M. (2005). *La implementación de las TIC en la capacitación de los profesionales docentes de la UNED de Costa Rica*. Congreso Virtual Educa. México.

UNIVERSIDAD ESTATAL A DISTANCIA (2001). *Plan académico de la Universidad Estatal a Distancia 2001-2006*. Vicerrectoría Académica.

— (2004). *Modelo Pedagógico de la Universidad Estatal a Distancia*. Aprobado por el Consejo Universitario, sesión 1714 (Artículo IV, inciso 3) del 9 de julio del 2004. Centro de Información y de Documentación y Recursos Bibliográficos (CIDREB).

— (2009, II cuatrimestre). *Programa general del curso Evaluación de los aprendizajes en la educación a distancia*. San José: Centro de Capacitación en Educación a Distancia.

— (2010, II cuatrimestre). *Programa general del curso Estrategias didácticas para la educación en línea*. San José: Centro de Capacitación en Educación a Distancia.

— (2010, II cuatrimestre). *Programa general del curso Pedagogía universitaria para la educación a distancia*. San José: Centro de Capacitación en Educación a Distancia.

— (2010, III cuatrimestre). *Programa general del curso Investigación cualitativa: investigación-acción*. San José: Centro de Capacitación en Educación a Distancia.

— (2011, I cuatrimestre). *Programa general del curso Organización y diseño de cursos en línea*. San José: Centro de Capacitación en Educación a Distancia.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



ANEXOS

Anexo 1: Oferta de capacitación completa del CECED, 2011

Puede visitar la página <http://www.uned.ac.cr/ceced/>, para más información de los cursos y otras actividades.

Cursos	Modalidad	Duración
Pedagogía universitaria para la educación a distancia	Híbrida	6 semanas, 3 veces al año
Organización y diseño de cursos en línea	Híbrida	6 semanas, 3 veces al año
Evaluación de los aprendizajes como proceso de co-construcción	Híbrida	6 semanas, 2 veces al año
Tutoría virtual	Híbrida	6 semanas, 2 veces al año
Estrategias didácticas para los entornos virtuales	Híbrida	5 semanas, 1 vez al año
Orientaciones de curso: una forma de mediar desde el aprendizaje	Híbrida	5 semanas, 1 vez al año
Wikis para el trabajo colaborativo	Híbrido	5 semanas, 1 vez al año
Enseñar y aprender en entornos virtuales (SEP)	Híbrido	6 semanas, 1 vez al año
ExeLearning: una herramienta para el empaquetamiento de contenidos digitales	Híbrido	4 semanas, 1 vez al año
Comunidades virtuales de aprendizaje	Virtual	5 semanas, 1 vez al año
Artículos científicos	Híbrido	6 semanas, 2 veces al año
Curso de investigación cualitativa: investigación-acción	Híbrido	5 semanas, 1 vez al año
Curso de investigación cualitativa: estudio de casos	Híbrido	5 semanas, 1 vez al año
Curso de investigación cualitativa: etnografía	Híbrido	4 semanas, 1 vez al año
Curso de investigación: teoría emergente	Híbrido	4 semanas, 1 vez al año
Análisis exploratorio de datos	Híbrido	6 semanas, 1 vez al año
Desafíos de la extensión universitaria	Híbrido	4 semanas, 1 vez al año
Introducción al control interno	Híbrido	7 semanas, 1 vez al año

Talleres pedagógicos	Modalidad	Duración
Estrategia para el trabajo colaborativo en los entornos virtuales	Presencial	3 horas, 2 veces al año
Mapas conceptuales como recursos de aprendizaje	Híbrido	6 horas, 2 veces al año
Plagio	Presencial	3 horas, 2 veces al año
Biblioteca digital	Presencial	3 horas, 2 veces al año
Instrumentos de evaluación	Presencial	6 horas, 2 veces al año
Estrategias de autoevaluación y co-evaluación	Presencial	3 horas, 2 veces al año
Elaboración de pruebas escritas	Presencial	6 horas, 2 veces al año
Talleres tecnológicos	Modalidad	Duración
Audiovisuales en línea	Híbrido	3 horas, 2 veces al año
Prezi	Presencial	6 horas, 2 veces al año
Aprendizaje de la Web 3.0	Híbrido	10 horas, 2 veces al año
Recursos de la web 2.0	Presencial	3 horas, 2 veces al año



LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT A TRAVÉS D'ESPURN@, UNA XARXA TELECOOPERATIVA PER A LA PERSONALITZACIÓ DE L'APRENENTATGE.

TEACHER TRAINING THROUGH ESPURN@, A COLLABORATIVE NETWORK FOR PERSONALIZED LEARNING.

Masalles Román, J.; josep.masalles@uab.cat - Institut de Ciències de l'Educació – Universitat Autònoma de Barcelona. Unitat de Formació del Professorat - ICE-UAB⁹.

Barlam Aspachs, J.; montserrat.perez@uab.cat - Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pérez Simó, M.; carminya.pinya@uab.cat - Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pina Salomó, C.; josepmaria.tatjer@uab.cat - Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

Tatjer Montana, J.M.; mmontane@unex.es - Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona.

RESUM

Espurn@ és un dels projectes digitals més importants que es porten a terme actualment a Catalunya dedicats a fer formació i donar suport als docents en el seu treball per a l'adequació a la diversitat de l'alumnat. En principi es va dissenyar per a l'alumnat amb dificultats d'aprenentatge que realitzen una adaptació curricular a les "aules obertes" i per als nous nadius que desconeixen la llengua i que desenvolupen una part del seu currículum a les "aules d'acollida". Malgrat que l'origen dels diferents entorns virtuals d'Espurn@ tenia aquests destinataris concrets, la nostra vocació és adreçar-nos a tot l'alumnat sense excepció, per a facilitar el seu aprenentatge, el desenvolupament de les seves competències personals i acadèmiques i l'èxit escolar. Espurn@ és una proposta complexa, integral, flexible i dinàmica, que intenta donar resposta a una part de les necessitats educatives dels alumnes i dels professors en el context de l'escola 2.0 i de la societat del coneixement, a través de la formació del professorat, del treball telecol·laboratiu, dels entorns virtuals d'aprenentatge, la innovació metodològica i la creació de xarxes de docents.

PARAULES CLAU

Diversitat, personalització de l'aprenentatge, xarxes telecooperatives.

Abstract

Espurn@ is one of the most important digital projects in Catalonia dedicated to training and support teachers in their work to adapt to student diversity. Initially, it is designed for students with learning difficulties performing an adaptation of curricula in "open classrooms" for newcomers unfamiliar language and develop a part of their curriculum in the "reception classes." Although the origin of different virtual environments Espurn@ had these target audiences, our vocation is to go to all students without exception, to facilitate their learning, developing their personal skills and academic success in school. Espurn@ is a complex proposal, comprehensive, flexible and dynamic, which attempts to answer some of the educational needs of students and teachers in the school context of 2.0 and the knowledge society through training, collaboration work, virtual learning environments, methodological innovation and the creation of networks of teachers.

⁹ Presentació de la comunicació: Josep Masalles i Román i Ramon Barlam i Aspachs. Institut de Ciències de l'Educació – Universitat Autònoma de Barcelona. Equip de coordinació del Projecte: Ramon Barlam Aspachs, Josep Masalles Román, Montserrat Pérez Simó, Carmina Pina Salomó, Josep Maria Tatjer Montana. Institut de Ciències de l'Educació – Universitat Autònoma de Barcelona

Key words

Diversity, personalized learning, cooperative networks.

DESENVOLUPAMENT

Objectius

Espurn@ no pot definir-se amb poques paraules. Es tracta d'una iniciativa polièdrica, que és a la vegada un projecte telecol.laboratiu, un banc de recursos, una metodologia interactiva, una plataforma amb 4 portals moodle, una plataforma Ning, una xarxa de centres, de professors i alumnes, una metodologia cooperativa, un espai per compartir idees, activitats, reflexions i un lloc de trobada per a la innovació educativa. Tot això és possible gràcies a un grup de professionals amb diferent formació inicial, procedents de diverses ubicacions, que treballen a diferents escoles, instituts, serveis educatius i a l'ICE de la UAB. Tant per la seva formació, com composició, com per les tasques encomanades, els components de l'equip responen a la diversitat que és un dels valors i pilars del projecte. Espurn@ compta amb recolzament financer i institucional del Departament d'Ensenyament de la Generalitat.

Atenent-nos a un pla descriptiu, Espurn@ consta de 4 portals, una comunitat ning i un espai de comunicació i trobada virtual 3D. Els portals moodle són Kampus, adreçat específicament a aules obertes de secundària, Kalidoscopi, concebit per a les aules d'acollida, Kitxalla, pensat per a aules de primària y Klaustre que és un portal general de recursos, comunicació i formació. També disposem d'una xarxa ning que ens permet la comunicació i cooperació entre els docents que intervenen. Malgrat que, en els seu origen, els portals tenien com a destinataris els col·lectius concrets que hem comentat, el nostre objectiu és adreçar-nos a tot l'alumnat sense excepció, per a facilitar el seu aprenentatge, el desenvolupament de les seves competències personals i acadèmiques i l'èxit escolar. Creiem que moltes activitats i recursos que es dissenyen poden portar-se a terme a l'aula ordinària i en diverses situacions i contextos. De fet, tenim constància del seu ús estès en aquest sentit. També tenim demanda d'ampliació a altres col·lectius com formació d'adults, unitats d'escolarització compartida, etc.



Descripció

Espurn@ té el precedent en experiències portades a terme en 2 instituts del Bages i en el portal Kampus que es va crear per encàrrec de la D.G. d'Innovació l'any 2006, com a recurs per aules obertes de secundària i que es va direccionar en el sentit cooperatiu de xarxa que permet la plataforma moodle. A mesura que el projecte avançava es va veure la necessitat de gestionar la consolidació i el creixement. El Departament d'Educació va encarregar la responsabilitat a l'ICE, que té un potent equip de formadors que denominem de l'àmbit TIC+C (tecnologies de la informació, la comunicació i la cooperació) i gran experiència en la creació de xarxes cooperatives, en l'ús dels entorns virtuals d'aprenentatge unit a la capacitat innovadora dels diferents grups de la institució.



L'essència del projecte permet que pugui adaptar-se a multiplicitat de situacions, ja que no es tracta només de recursos específics per un col·lectiu determinat sinó que la seva utilització comporta una metodologia i una manera de interactuar que el fa apte per a tot el professorat de totes les etapes educatives que vulgui treballar amb el seu alumnat de forma competencial. En concret, permet desenvolupar intensament la competència digital ja que tot el projecte gravita al voltant de les TIC, però també destaca el seu paper en l'adquisició d'altres competències com la comunicativo-lingüística i audiovisual, la d'aprendre a aprendre, la d'autonomia i iniciativa personal i d'altres de més específiques.

Per altre banda, en tractar-se d'una xarxa cooperativa que creix, aprèn i s'enriqueix a partir de la diversitat de perfils dels usuaris, la nostra voluntat és incorporar-hi tot el professorat que vulgui compartir les seves experiències, les seves dificultats i els seus èxits, amb una voluntat innovadora i d'atenció a tot l'alumnat.

En quatre anys i amb la composició d'un equip de col·laboradors pedagògics i de gestió, l'ICE ha fet créixer Espurn@ fins al nivell que hem assolit i que ens ha permès disposar dels 4 portals, desenes de col·laboradors, més de 6500 usuaris i unes grans perspectives de creixement.

Espurn@ és un projecte que aposta per la qualitat, per a la formació del professorat, per a la utilització de les TIC de manera normalitzada, per a la innovació i tot això mitjançant una voluntat de servei públic de suport a tot el professorat i centres, treballant en xarxes cooperatives.

Evidentment, tots els projectes TIC no són innovadors, però creiem que en la actualitat no hi ha projecte innovador ni pot haver-n'hi sense la inclusió significativa de les TIC. Són una de les principals eines de treball en aquest principi de segle tant en el món productiu i científic com en l'educació,... En pocs anys s'han estès a tots els àmbits amb una velocitat i amb un impacte a la societat sense precedent.

La competència digital, que ha aparegut recentment i per primera vegada formalitzada i inclosa en el currículum, evoluciona tan ràpidament que resulta crucial facilitar a l'alumnat les eines necessàries per a que puguin adaptar-se constantment a uns canvis que s'aniran produint-se cada cop amb més celeritat i evitar, en la mesura que es pugui, la fractura digital que pot produir-se en els col·lectius més desfavorits. Des d'Espurn@, intentem estar amatents al seu desenvolupament i oferir un espai virtual que es mantingui al dia i que faciliti la consecució de les competències per part de tot l'alumnat a través del treball en xarxa i en l'espai-temps que vivim i que evoluciona vertiginosament.

Espurn@ ofereix l'oportunitat de formar part d'una gran comunitat de professionals a qui facilita el poder compartir coneixement de gran qualitat, a través de les seves actuacions formatives periòdiques, tant presencials com virtuals. Espurn@ facilita materials, activitats i seguiment suficient per articular la programació del curs al seu voltant, amb un grau de flexibilitat que permet adaptar el ritme a cada context concret, dedicació, nivell d'alumnes, domini de les TIC, etc.

Espurn@ s'articula al voltant d'una plataforma col·laborativa de treball en xarxa adreçada a docents i alumnat. Es sustenta en dues dinàmiques fonamentals: la de comunitat i la de treball telecol·laboratiu. La participació activa i l'intercanvi constant d'idees, materials, propostes i coneixement entre els components de la xarxa de col·laboradors, fa que sigui el seu principal actiu i que el creixement sigui constant. Espurn@ té com a objectiu facilitar la consecució de les competències i els objectius de l'educació obligatòria, mitjançant l'aposta pel canvi metodològic treballant per introduir propostes i millores constants de caràcter innovador.

Espurn@ és també una porta d'entrada a noves tecnologies i eines pròpies de la societat del coneixement, adaptades al context escolar: webquest, caceres del tresor, activitats de



georeferenciació, wikis, fóruns, aprenentatge telecol.laboratiu, comunitats virtuals, màquines virtuals, microblogging, Second Life, eines portables, etc.

Exemples concrets d'activitats

A partir de propostes setmanals o quinzenals al voltant d'un tema determinat, d'actualitat o d'interès, l'alumnat té a la seva disposició una sèrie d'activitats i propostes d'aula dissenyades o seleccionades curosament per l'ampli equip del projecte. Aquestes activitats poden realitzar-se amb o sense ordinador. Poden ser individuals, de petit grup, de gran grup o intercentres. Es prioritzen les de caràcter multidisciplinari i s'elaboren tenint en compte l'equilibri entre les competències bàsiques, les intel.ligències múltiples, el currículum i els objectius de cada etapa educativa.



A continuació presentem algunes de les activitats que es presenten periodicament en els diferents portals Espurn@

Notícia de la setmana

Cada dilluns tenim accés a una notícia, normalment en format de vídeo (Youtube, Google Vídeo ...) que l'equip Espurn@ ha escollit. Són notícies breus, però que donen peu a comentar alguns aspectes educatius. La notícia pot ser interessant per a qualsevol de les àrees curriculars seguint la tendència del projecte de fomentar situacions educatives multidisciplinàries i amb un esperit curricular competencial. La visualització de la notícia pot tenir diferents línies de continuïtat: debat obert, treball escrit, etc en funció de la composició de la classe, dels objectius, del temps, etc. És interessant per a qualsevol tipologia d'aules (ordinària, diversitat, acollida, etc.) i qualsevol franja d'edat.

Personatge de la setmana

Relacionat amb el tema de la setmana, es preponderant un treball relacionat amb un personatge, també des d'una perspectiva multidisciplinària. Aquesta activitat setmanal té un format estable i requereix la recerca d'informació sobre el personatge en la Viquipèdia i / o altres fonts d'Internet, completar l'exercici interactiu proposat, el trencaclosques, etc. També es pot imprimir en paper si no es disposa d'ordinadors.

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

Barcelona, 5, 6 i 7 de setembre de 2011



→ Personatge



Muhammad Yunus, economista bengalí fundador del **Grammen Bank** (banc dels pobres), i Premi Nobel de la Pau el 2006.

+ informació

→ Fitxa per fer



Saps calcular les quotes d'un crèdit? Coneixes el conte de la lletera? Ets un crac fent sopes de lletres?

+ informació

Fitxa per fer

També és una proposta periòdica que pot treballar en paper, per equilibrar si es desitja les activitats amb ordinador i escrites. Es tracta d'una activitat multidisciplinària relacionada amb el tema i el personatge de la setmana. Pot treballar-se en aules de diversitat o en aules ordinàries a diferents nivells ja que el mètode basat en projectes, resolució de problemes, recerca permet una àmplia flexibilitat.

Karaokes

Quinzenalment, col.laboradors del projecte ofereixen a la comunitat Espurn@ una sèrie d'activitats al voltant d'una cançó de la qual es treballa la seva lletra per articular un karaoke. Mitjançant un recurs gratuït a la web 2.0 es poden subtítular les cançons en diferents idiomes i són de gran utilitat per a, partir de les cançons, treballar la llengua a les aules d'acollida d'alumnes immigrants.

→ Karaoke d'en Manel



Propostes de cançons amb subtítols, activitats i on podreu fer les vostres aportacions.

+ informació

Alumne destacat

26/10/2009



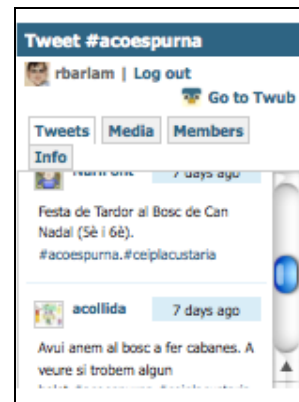
La **Jessica Domínguez** és alumne de l'AO de l'**IES Nicolau Copernic** de Terrassa. La Jessica està treballant molt bé, té moltes ganes d'aprendre i sempre té un somriure i un riure a punt per l'aula de tercer! Felicitats Jessica!"

El crack de la setmana.

Destaquem cada setmana un alumne o una alumna a proposta dels professors que serveix per valorar la seva feina i presentar a la comunitat.

Audiollibres.

Aquest és un recurs que permet escoltar un llibre. A partir de l'activitat es pot treballar la llengua i les competències comunicativo lingüístiques



Activitat de microblogging a través de Twitter.

Seguint un tutorial elaborat per l'equip es pot usar Twitter per iniciar activitats, aportacions, comentaris, compartir lectures, recursos aconsellar adreces, excursions, etc, en definitiva per crear comunitat i treballar les competències lingüístiques i les audiovisuals al poder acompanyar amb un vídeo, imatges, sons, etc. En les aules d'acollida d'alumnat immigrant, i ja que són frases curtes de màxim 140 caràcters, l'hem utilitzat combinat amb el traductor Google <http://translate.google.com> i un teclat virtual <http://www.lexilogos.com/Clavier/multilingue.htm> que permet les intervencions en rus, àrab, ucraïnès, romanès, etc.

"Dita" de la setmana.

Es treballa una "dita" relacionada amb l'època de l'any i s'estructura una activitat relacionada i que funciona molt bé en educació primària.



Videoendevinalles

Consisteix en endevinalles amb suport audiovisual, amb l'aplicació Youcharades i també és molt apropiada per a educació primària.

Fitxa d'astronomia

Amb motiu de l'any internacional de l'Astronomia 2009, el nostre equip va preparar materials per poder treballar-la al'aula i preparar observacions i experiències.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Títol	Activitat
Les llunes del mes - febrer	
Les llunes del mes - març/abril	
Observació de Venus	
Càlcul d'òrbites	
Nocturnals	
Cherriense amb un rellotge d'igües	
Mesura del radi de la terra	
Posem-nos en òrbita	
Les llunes del mes - maig	
Fotos a la lluna	

→ Conte amb valors

La Lahara i en Mohamed són els protagonistes del conte "El xacal i l'erigió". Podreu saber sobre el seu el seu comportament.

+ informació

Els contes de la Roser

Contes il·lustrats per als alumnes més petits.

El Rebost d'Espurn@

Es l'espai destinat a recollir i seleccionar tots els recursos, propostes didàctiques, vídeos, etc. que hem elaborat i també altres recursos que creiem que poden ser d'utilitat.

Els trencaclosques sonors



Mirades kalidoscòpiques

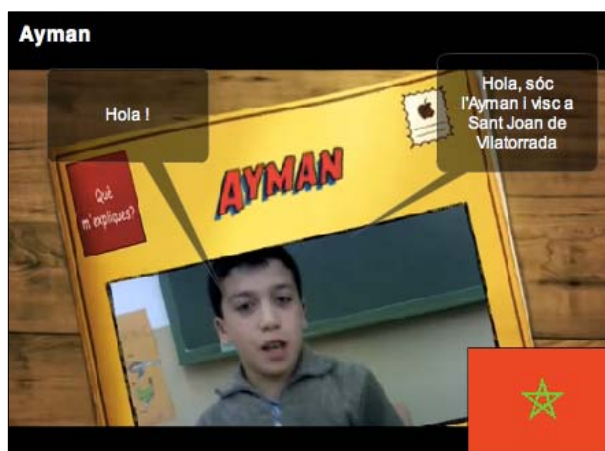
Vídeos realitzats per professors i també per alumnes.

SETMANA 25/05/2009

un alumne de l'AA del CEIP Lacustària ens canta una cançó: Jo vull omplir de gent la meua casa.

Notícia de l'Institut La Serreta de Rubí

L'aula d'acollida d'aquest institut és un exemple del treball cooperatiu i de com els usuaris participen en el projecte, preparant una activitat setmanalment.



Propostes telecooperatives

Què m'expliques?

Aquesta activitat està inspirada en el concepte de *Storytelling* i es treballa els dies propers al dia del Llibre

Mapes interactius

El generador de mapes interactius fmatlas és un recurs molt utilitzat en les propostes de Espurn@ que necessiten treballar la ubicació d'elements diversos en un mapa.

S'utilitza en activitats de georeferenciació, petites investigacions, presentacions cooperatives amb diferents escoles situades en diversos llocs, etc. Es pot utilitzar per situar les ciutats que desenvolupen una activitat comuna, la distribució dels equips de bàsquet de la NBA o de la lliga de les escoles de l'entorn i que juguen amb els seus companys, escriptors i escriptores del món, enllaçant amb les seves obres, incorporant fragments, vídeos etc. en els mapes.



La vida en 6 paraules.

Va ser una activitat molt reeixida i consistia en definir la paraula "vida" en 6 paraules. La frase havia d'estar acompanyada per una imatge. Us convidem a entrar al portal i comprovar la creativitat dels alumnes.

Ens presentem

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

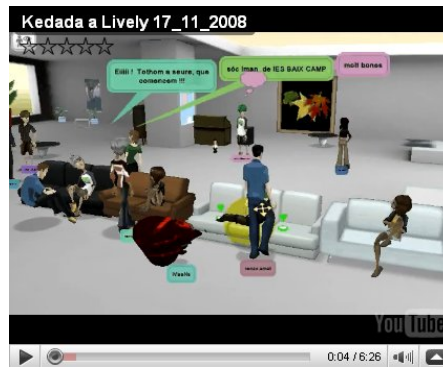
Barcelona, 5, 6 i 7 de setembre de 2011



És una activitat per conèixer els companys de la classe i la resta de la comunitat Espurn@.

Sessions de treball compartides, a partir de videoconferències y herramientas 3D

L'activitat es va desenvolupar inicialment amb l'eina Lively, (podeu veure el vídeo amb els avatars creats per les alumnes en la primera sessió). Posteriorment s'han fet algunes experiències amb Skype i s'ampliaran durant el proper curs.



...I altres moltes activitats

També es poden trobar altres moltes propostes d'activitats i s'ofereixen recursos digitals que poden complementar i orientar el treball docent a diferents nivells (usuari bàsic, usuari actiu i usuari col.laborador compromès)

Es poden trobar col.laboracions periòdiques com la web recomanada, el bloc d'aula, el taller, el vídeo de la setmana, el joc, fotoemoció, etc.



I per a la coordinació del professorat...

Realitzem cursos de formació per al professorat, conferències per a la difusió del projecte, jornades de presentació d'experiències i intercanvi, formació de formadors, etc.

Espurn@ també és una font d'innovació i experimentació de nous recursos i possibilitats de l'ús d'Internet. Estem aprofitant la potencialitat de les sindicacions i experimentem amb entorns virtuals 3D, com per exemple amb la utilització de Second Life i Opensim per a trobades virtuals de coordinació i formació.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



MASALLES, J.; BARLAM, R.; PINYA, C. (2011). Una red telecolaborativa para personalizar el aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 411, 31-33.

TSILKIOVSKI, J.M.R. (1997). *Uso didàctico de recursos informàtics y telemàtics en projectos innovadores*. Darhan: Altay.



LA FORMACIÓN PERMANENT I LA DIDÀCTICA DE LES CIÈNCIES SOCIALS: EL SEMINARI DE PROFESSORAT DE GEOGRAFIA I HISTÒRIA DEL GRUP DHIGECS.

Albert Tarragona, J. M.; malbert@xtec.cat – España.
Fernandez, E.; elvirafn@gmail.com - Grup DHIGECS.España.

RESUM

La formació permanent del professorat de ciències socials no universitari no ha gaudit històricament d'una atenció molt destacada a la majoria d'institucions universitàries del país.

Aquesta comunicació presenta l'actuació portada a terme pel grup de recerca DHIGECS en aquest àmbit des l'any 2003 fins l'actualitat.

Es va constituir amb la finalitat de potenciar la recerca didàctica i de facilitar la comunicació amb el professorat no universitari de l'àrea i de seguida es va plantejar la necessitat de crear una estructura de formació permanent. Així, el curs 2003-2004, es va iniciar un seminari permanent de professorat de geografia i història que es va proposar com a finalitat principal crear un espai de trobada del professorat dirigit a l'actualització científica i a la pràctica didàctica de l'ensenyament secundari.

Les actuacions de la formació es van plantejar al voltant de quatre eixos: Intercanvi d'experiències didàctiques, actualitzacions científiques sobre aspectes concrets del contingut o de la didàctica de les disciplines, reunions de reflexió i debat sobre aspectes de la pràctica docent, i experimentació didàctica amb realització de projectes d'innovació

PARAULES CLAU

Formación, didáctica, DHIGECS.

DESENVOLUPAMENT

Objectius

a) *La formació permanent necessita adaptar-se a la societat del coneixement*

Segurament un dels objectius més exigits actualment al professorat de secundària és que els seus estudiants assoleixen totes les competències necessàries que necessitaran en futurs estudis i professions. Al mateix temps trobem que l'interès i la demanda social ja no situa el centre del procés educatiu en el que ha d'ensenyar el professorat sinó més aviat en el que ha d'aprendre l'alumnat i com ho ha d'aprendre. Aquesta situació requereix del professional docent disposar de les habilitats adequades i planteja la necessitat d'actualitzar-se de manera permanent, des de la formació i des de l'intercanvi d'experiències amb la comunitat docent. El professorat ha de saber i, des d'un plantejament didàctic, ha de saber fer per poder assolir les competències que demana el món que ens envolta.

Des d'aquesta perspectiva la formació permanent és un instrument, un recurs a partir del qual el propi sistema educatiu permet adaptar-se als canvis i aconseguir una millora docent, en una societat on el canvi permanent genera noves realitats i la necessitat d'adaptar les maneres d'aprendre i d'ensenyar. Per això en qualsevol projecte de formació es fa necessari abastar un camp ampli de propostes amb la promoció de noves activitats d'actualització de coneixements però sense oblidar el foment de grups de treball i de recerca així com els intercanvis d'experiències entre professorat.

Les estratègies de formació però, han de ser flexibles i polivalents, tenint en compte que estem en un context en el que cada cop té més importància l'aprenentatge informal. Segons els experts el 90% de l'aprenentatge que es realitza en els llocs de treball és d'aquest tipus



(Portell, 2010:15), d'autoformació i on les persones acaben assumint la responsabilitat del seu aprenentatge.

El context de canvi tecnològic i la generalització de la societat del coneixement també facilita un accés més directe als coneixements i a les fonts d'informació però pot comportar per al docent la pèrdua del monopoli del saber i això requereix una capacitació en metodologies digitals i en coneixement de xarxes socials que actualitzi la qualificació professional del professorat

Ens trobem, en definitiva, davant una etapa que es manifesta per una realitat canviant on els docents han de prendre un protagonisme de formació bastant autodidacta que necessita nous models de gestió i de qualificació en continua relació amb el canvi tecnològic.

b) La didàctica de les ciències socials ha d'incorporar les necessitats de la formació permanent del segle XXI

La màxima preocupació didàctica del professorat no universitari de ciències socials és donar respostes a la pràctica docent perquè milloren els aprenentatges del seu alumnat. A l'hora d'analitzar aquesta pràctica didàctica, que situem en els processos d'ensenyament i aprenentatge, és fonamental fixar-nos en les estructures educatives on s'emmarca, en els canvis institucionals que han anat configurant la situació actual i en les pròpies idees i conceptes que té el professorat sobre la manera d'aplicar a l'aula la seva matèria.

La didàctica de les ciències socials a l'ensenyament no universitari és una matèria relativament nova en el context de la comunitat científica que ha anat configurant els seus paràmetres, de la mateixa manera que la majoria de matèries, a mesura que es desenvolupaven les diferents projectes curriculars que han anat conformant l'actual estructura educativa.

Els projectes inicials de formació permanent del professorat de la matèria, i també de formació inicial, han estat condicionats per les relacions establertes entre el desenvolupament teòric que anava consolidant la matèria dins dels diversos contextos curriculars i la pràctica didàctica de les diverses matèries de ciències socials. Aquestes relacions entre la teoria i la pràctica permeten fer-nos una panoràmica dels diversos models que han anat dominant la pràctica didàctica de ciències socials fins l'actualitat.

Durant molt de temps la concepció dominant a l'ensenyament de les ciències socials ha estat una visió curricular "tècnica" que plantejava com a finalitat de l'ensenyament de les ciències socials la transmissió de valors tradicionals i hegemònics amb l'objectiu de formar "bons ciutadans i ciutadanes". Per aconseguir-ho seleccionava els continguts considerats adients i com a metodologia d'ensenyament i aprenentatge s'utilitzava bàsicament la transmissió oral de coneixements. La formació didàctica que necessitava el professorat se suposava que era mínima i es pensava que n'hi havia suficient amb el domini del saber científic de les matèries i amb bona voluntat.

El qüestionament d'aquest model es va fer sobretot a partir dels principis de l'escola activa i de la renovació pedagògica. L'ensenyament de les ciències socials segons aquest enfocament ha de basar-se en la vida i en els problemes reals de l'alumnat. La formació didàctica del professorat havia de basar-se en la pròpia pràctica i en el treball cooperatiu dels docents que recorrien a l'autoformació didàctica centrada en els problemes de la pràctica didàctica i amb l'elaboració dels propis materials curriculars per incidir-hi.

Una visió més "crítica" del currículum de ciències socials planteja un ensenyament i un aprenentatge basat en els principis del constructivisme i del pensament crític. Els continguts disciplinars tenen un paper destacat en el procés educatiu on l'alumnat construeix el coneixement i aprèn a partir de la problematització de la realitat, utilitzant tota mena de fonts i documents. La formació del professorat introdueix els criteris del pensament crític i assumeix el compromís intel·lectual, la pràctica reflexiva o el procés d'investigació-acció com a aportacions metodològiques que ajuden a l'anàlisi i la comprensió dels problemes de la pràctica didàctica.



Partint d'aquests plantejaments sembla clar que la línia didàctica més efectiva i realista és aquella que assumeix plenament el professorat a partir de la seva pròpia pràctica quan domina els continguts que vol ensenyar i controla les possibilitats d'aprenentatge del seu alumnat.

Les dificultats que va trobar la didàctica de les ciències socials a l'hora de configurar programes de formació permanent podien ser deguts en un primer moment a l'escassetat de recerques i documentació científica pròpia d'una especialitat jove com n'era el cas, però els condicionants més difícils han estat les formes i les pràctiques més aviat informatives del que s'havia de fer en lloc d'incidir en els problemes que es troben a l'aula.

Les metodologies pràctiques i crítiques de la didàctica de les ciències socials a l'ensenyament no universitari van tenir una etapa d'expansió durant els darrers temps del franquisme i la dècada de 1980 quan es van desenvolupar notables i innovadors projectes¹⁰ que introduïen nous plantejaments metodològics i apropaven l'ensenyament de les matèries socials, sobretot la geografia i la història, a l'actualitat social i científica.

Nombrosos intents innovadors provinents dels grups de renovació pedagògica i de persones implicades en el procés de canvi polític que suposava la desaparició del franquisme i l'adveniment de la democràcia van publicar propostes que enllaçaven les metodologies d'aula amb els corrents de pensament didàctic predominant en els països democràtics.

La formació permanent del professorat, malgrat que encara no disposava d'una xarxa institucional tan àmplia com l'actual, va recollir aquestes tendències. Al llarg de la dècada dels noranta però, coincidint amb la implantació del nou sistema educatiu, les necessitats i els interessos van centrar els esforços cap a aspectes més generalistes de la nova estructura educativa. Al mateix temps les propostes metodològiques de l'àrea de socials que es mantenien i que havien assolit la suficient consideració buscaven com trobar el seu encaix en la nou sistema d'ensenyament no universitari.

Els primers anys del segle XXI van evidenciar el desenvolupament d'una nova societat globalitzada on la informació, els sistemes de comunicació i les possibilitats tecnològiques serien les bases de l'evolució socials i, per tant, sobre les que s'haurien d'establir les pautes de la formació didàctica.

c) *Els objectius del Seminari permanent de professorat de geografia i història del grup DHIGECS*

En aquest context, la necessitat d'omplir el buit de formació permanent que l'àrea de ciències socials presentava a finals del segle XX, i l'aparició de la societat del coneixement que plantejava noves metodologies didàctiques i nous sistemes d'aprenentatge, foren els elements que van propiciar que el grup de recerca DHIGECS (Didàctica de la Història i la Geografia i altres Ciències Socials) considerés l'atenció a la formació permanent del professorat de geografia i història com una de les finalitats preferents des del seu començament.

El grup es va constituir des del Departament de Didàctica de les Ciències Socials de la Facultat de Formació del Professorat de la Universitat de Barcelona i va integrar en el seu equip de gestió un nombrós grup de professorat de secundària. Al mateix temps va comptar des dels seus inicis amb la col·laboració de l'ICE de la UB.

Aquesta formació permanent es va plantejar a partir d'uns objectius específics:

1. Presentar experiències didàctiques per donar a conèixer i difondre models consolidats de gestió i planificació d'activitats a l'aula de ciències socials.

¹⁰ Exemples notables en foren els projectes *Gemania* i *Historia13-16* durant la dècada de 1970 i més endavant, a finals del vuitanta i coincidint amb la reorganització educativa que suposava la LOGSE, els projectes curriculars *Cronos* o *Asklepios* entra d'altres.



2. Fomentar la comunicació i l'intercanvi d'idees entre docents motivats per la innovació i la recerca metodològica en l'àmbit de les ciències socials.
3. Presentar actualitzacions científiques de les diverses matèries de l'àrea.
4. Promoure projectes col·laboratius entre el professorat i entre els centres.
5. Facilitar la formació tecnològica que requereix la societat del coneixement i la seva adequació a les ciències socials, la geografia i la història.
6. Constituir grups d'anàlisi i d'investigació de projectes que han de fonamentar i servir de precedent didàctic.

Activitats

Durant el curs 2003-2004 es va iniciar un Seminari permanent de professorat de ciències socials, geografia i història¹¹ que es va proposar com a finalitat principal crear un espai de trobada del professorat dirigit a l'actualització científica i a la pràctica didàctica de l'ensenyament secundari. El 13 de maig de 2003 es va fer la primera sessió que servir de presentació i va mostrar la programació formativa del curs següent. La línia metodològica de la formació contínua que pretenia oferir es podia situar entre els criteris del pensament crític i de la reflexió sobre la pràctica a l'ensenyament secundari en un primer moment, incorporant més tard l'ensenyament primari. Tot emmarcant-se des d'una aportació formativa, l'activitat apareixia com una activitat més en la línia de consolidació de la didàctica de les ciències socials com matèria pròpia.

La col·laboració amb l'ICE de la UB va facilitar la inclusió de les activitats formatives en el marc oficial de certificació acadèmica docent a l'ensenyament no universitari al temps que també va iniciar una línia de col·laboració amb el Programa de ciències socials del mateix ICE.

Al llarg dels 8 cursos s'han realitzat 38 activitats de formació repartides temporalment al llarg del curs, de les que 17 han estat presentacions i experiències didàctiques, 10 actualitzacions de continguts disciplinars o didàctics, 5 activitats de reflexió i debat sobre aspectes de la pràctica docent, i 6 activitats han concretat projectes d'experimentació didàctica.

Les actuacions de la formació es van plantejar al voltant de quatre eixos:

1. Presentació i intercanvi d'experiències didàctiques

Es tractava de posar en comú experiències singulars de centres concrets amb alumnat de Batxillerat, d'ESO i de Primària tant pel que fa a l'aprenentatge, l'ús de tecnologies de la informació i de la comunicació (TIC), sortides o visites a espais d'estudis o museus, actuacions didàctiques de motivació i metodologies didàctiques innovadores, i activitats sobre maneres d'avaluar. Es plantejava també que podria ser altament eficient que el professorat participant es brindés a ser observat en la seva innovació a l'aula per part dels col·legues que participessin en l'activitat i promourien així un intercanvi viu facilitador de la formació professional. Igualment es plantejava en aquest eix desplaçar-se a camps d'aprenentatge, museus, tallers, arxius, etc., que proposen activitats didàctiques concretes per conèixer-les, experimentar-les i valorar-ne l'ús.

Activitats realitzades:

- curs 2004-2005:
 - Antonio Bardavio: Ús de les fonts materials a l'aula
 - José Fernández i Elionor Sellés: La història oral, una eina didàctica.
 - Armand Figuera. Ús de les TIC en la didàctica de la història a 2n de Btx

¹¹ El nucli organitzador del Seminari el formaven els professors Joaquim Prats i Cirsitòfol Trepal del Departament de Didàctica de les Ciències Socials i els professors i les professores d'ensenyament secundari Dolors Freixenet, Elvira Fernández, Jordi Burguera i J. Miquel Albert.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- Pilar Reverté: Ús dels arxius històrics. Els materials publicats a l'ANC.
- Mercè Tatjer: Sortida urbana per la Barcelona desconeguda.
- curs 2005-2006:
 - Jose Luis Fierro: Webquest sobre el Franquisme i la transició.
 - Jose Luis de la Torre: Les TIC a l'aula de ciències socials.
 - Elvira Fernández: La recuperació de la memòria: Dues experiències des del patrimoni industrial i des de la història oral.
- curs 2006-2007:
 - Josep Cañas: Web 2.0 i Ciències Socials
 - Eloi Biosca: Didàctica i joc virtual
- curs 2007-2008:
 - Joan Antoni Padrós: Agitació, celebració i acció. Propostes didàctiques d'Història de l'Art i d'Història del món contemporani.
- curs 2008-2009:
 - Eloi Biosca: Por, poder i fe en l'escultura romànica. Interactiu sobre la història de les mentalitats i l'escultura romànica.
 - Jordi Font: Projecte didàctic del Museu Memorial de l'Exili
- curs 2009-2010:
 - Carme Casas i Pilar Reverté: Presentació del Cesire CERES
 - Marta Forjan: Un dia a la Prehistòria.
 - J. Miquel Albert i Eduard Diaz: Viquiatles. Una eina de geolocalització històrica

2. Actuacions de formació

Proposaven actualitzacions científiques sobre aspectes concrets dels continguts o de la didàctica de les nostres disciplines, incloent-hi teories de l'aprenentatge, tècniques d'avaluació, coneixement de resultats de recerques educatives i didàctiques pertinents, ús de recursos TIC a l'aula i fora de l'aula, metodologies d'ensenyament virtual, etc... En aquest bloc també es podien incloure conferències o jornades sobre aspectes singulars, estats actuals de recerca, etc.

Activitats realitzades:

- curs 2003-2004:
 - Francesc Vilalta: Les Webquest, eines de petites recerques.
- curs 2004-2005:
 - Joaquim Prats: L'ensenyament de la història amb internet
 - Cristòfol Trepà: L'avaluació de correcció objectiva
- curs 2005-2006:
 - Gabriel Jackson: Darreres aportacions sobre la guerra civil
- curs 2006-2007:
 - Josep Cañas: Taller de Blocs de ciències socials
- curs 2007-2008:
 - Jordi Guimet: Què és la Neogeografia? Les aplicacions de la geografia social
- curs 2008-2009:
 - Assumpta Montallà: L'exili republicà
- curs 2009-2010:
 - Joan Carles Luque: Cinema i història



3. Reunions de reflexió i debat

Permetien plantejar problemes didàctics i intercanviar opinions sobre aspectes de la pràctica docent, sobre lectures, documentals o pel·lícules (cine fòrum, llibre fòrum amb contingut didàctic, històric o geogràfic), etc. Alguns temes de reflexió relacionats amb les matèries de l'àmbit de les ciències socials que ha estat tractats: les competències bàsiques de la nostra àrea; el vocabulari específic de les nostres matèries que l'alumnat ha d'adquirir a cada curs així com les formes de fixar, treballar i avaluar-ne l'aprenentatge; l'anàlisi dels llibres de text i del seus ús; valoracions de materials presentats en suport audiovisual (CD, DVD) i suports tecnològics digitals.

Activitats realitzades:

- curs 2004-2005:
 - Taula rodona: Els llibres de text a debat . (Mod: Jordi Burguera)
 - Jose Luis de la Torre: El portal Educahistoria.
- curs 2005-2006:
 - Taula rodona: La història de Latinoamèrica des l'òptica del professional de secundària (Mod: Concha Fuentes)
 - Joan Carles Luque: Presentació del DVD "Ebre 1938"
- curs 2006-2007:
 - Valoració de la unitat didàctica "Els orígens nacionals de Catalunya"
- curs 2007-2008:
 - Valoració de la unitat didàctica "La guerra civil 1936-39"
- curs 2008-2009:
 - Taula rodona: Record d'en Jordi Burguera: els llibres de text i l'ensenyament de la història (Mod: Joaquim Prats)
 - Valoració de la unitat didàctica "La crisi de 1929"
- curs 2009-2010:
 - Valoració de la unitat didàctica "Història de l'art a 4t d'ESO"
- Curs 2010-2011:
 - Jorge Calero: Elements per entendre la crisi econòmica

4. Activitats d'innovació

Es plantejava la realització d'experimentació didàctica amb projectes d'innovació a partir de la formació de petits grups de treball que han plantejat l'elaboració de programacions, la preparació d'un tema concret en tres fases (preparació, realització i valoració) sobre qüestions específiques de la didàctica de la geografia, la història o la història de l'art.

Activitats realitzades:

- Curs 2004-2005. Unitat didàctica per a 1r d'ESO: "Roma a Catalunya. Ocupació i romanització de l'espai català actual". Presentació amb power point i treball interactiu de l'alumnat.
- Curs 2006-2007. Unitat didàctica per a 2n d'ESO: "El naixement de Catalunya (715-1001)" Presentació amb power point i treball interactiu de l'alumnat.
- Curs 2007-2008. Unitat didàctica per a 4t d'ESO: "La guerra civil 1936-39" Presentació amb power point i treball interactiu de l'alumnat.
- Curs 2008-2009. Unitat didàctica per a 1r de Batxillerat: "La crisi de 1929" Presentació amb power point i treball interactiu de l'alumnat.
- Curs 2009-2010. Unitat didàctica "Història de l'art per a 4t d'ESO" Presentació amb power point i treball interactiu de l'alumnat.



- Curs 2010-2011.
- Joc interactiu per a 1r d'ESO: "Atlantis. Una introducció al món clàssic"
- Itineraris urbans per treballar la Geografia a 2n de Batxillerat.

Conclusions i valoracions

Si valorem per l'impacte que han tingut totes aquestes activitats a partir de l'assistència i seguiment del professorat podem dir que durant els primers sis cursos l'assistència mitjana a les sessions ha estat al voltant de 20-25 persones i que els dos darrers cursos ha minvat al voltant d'una quinzena de persones de mitjana. També s'ha aconseguit crear una xarxa de comunicació de tots els participants a les sessions. Respecte a la procedència del professorat cal dir que la majoria prové de secundària, però també s'han contactat mestres de primària i estudiants del CAP i del Màster de Secundària.

L'aspecte més tractat des dels quatre eixos d'actuacions ha estat la introducció de les TIC a l'aula de socials. S'han realitzat diverses presentacions d'eines metodològiques, tallers de formació tecnològica en programes de suport al tractament de les dades històriques i de sistemes de geolocalització, i també s'han realitzat diverses presentacions de plantejaments metodològics amb les tecnologies i de debat sobre les noves situacions creades. Al mateix temps la majoria d'experimentacions didàctiques posades en marxa han contemplat metodològicament la utilització d'eines TIC.

Sense deixar de banda els altres aspectes de la formació permanent del professorat actual de ciències socials, la complexitat actual requereix una formació que permeti una aproximació a la comunitat virtual per dotar d'eines i sentit crític a l'hora de moure's en la societat del coneixement.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALBERT, J.M. (2005). Internet y la enseñanza de las ciencias sociales. *Aula de Innovación Educativa*, 138.
- ANTÚNEZ, S. (Coord.) (2006). Claus per als itineraris de formació permanent del professorat de secundària. *Temps d'Educació*, 30.
- CAPEL, H. (1997). La didáctica de las ciencias sociales en la educación básica española. Una tesis doctoral sobre el diseño curricular de ciencias sociales en la educación secundaria obligatoria. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, 49. Universidad de Barcelona. Consultat el 7 de març de 2011 a <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-49.htm>
- HERNÁNDEZ, F.X. (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*. Barcelona: Graó
- IMBERNÓN, F. (2007). *La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: Graó.
- PLANELLA, J. (2006). Les TIC i la formació permanent: noves perspectives des de la societat xarxa. Consultat el 20 d'abril de 2011 a www.xtec.es/fadulthood/formacio/escolaestiu/TIC_FormPermant.pdf.
- PAGÈS, J. (2005). *La didáctica de las ciencias sociales, el currículum y la formación del profesorado*
- PORTELL, A. (2010). *De la formació inicial a la formació permanent del professorat*. Conferència inaugural del curs 2010-2011. UVIC-CIFE.
- PRATS, J. (2000). Dificultades para la enseñanza de la historia en la educación secundaria: reflexiones ante la situación española. *Revista de teoría y didáctica de las Ciencias Sociales*, 5. Consultat el 7 de març de 2011 a

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



<http://www.ub.edu/histodidactica/articulos/dificultad.htm>

PRATS, J; ALBERT, J.M. (2004). Recursos de Internet en la enseñanza de la Historia. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 41.

RAMIRO, E. (2006). Es port formar didàcticament al professorat de secundària?. III Congrés ONLINE – Observatori per a la Cibersocietat. Consultat el 9 de juliol de 2011 a <http://www.cibersociedad.net/congres2006/gts/comunicacio.php?llengua=ca&id=745>.

ROZADA, J.M. (2005). La formación permanente del profesorado y el desarrollo de una pequeña “pedagogía crítica”. Notas autobiográficas de una vida profesional en la frontera. UIMP. Consultat el 9 de juliol de 2011 a http://www.fedicaria.org/miembros/fedAsturias/Apartado_1/La_formacion_permanente.pdf.



LA PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO ANTE EL LIBRO DE TEXTO DIGITAL, PERSPECTIVAS Y NECESIDADES FORMATIVAS.

TEACHERS'S PERCEPTION TO THE DIGITAL SCHOOLBOOKS. PROSPECTS AND TRAINING NEEDS.

Crescenzi Lana, L.; l.crescenzi@ub.edu - Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.

Suárez Gómez, R.; rsuarez@ub.edu - Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.

Grané Oró, M.; mgrane@ub.edu - Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.

RESUMEN

La introducción de los libros de texto digitales en las aulas de secundaria, con los programas "Escuela 2.0" y "Educat 1x1" de nuestro país, ha implicado la adaptación de profesores y alumnos a un formato de libro digital que podría haber promovido cambios a nivel metodológico, de organización del aula, de las actividades del grupo y de los materiales y recursos.

Después de 2 cursos las valoraciones de los alumnos se acercan a no haber notado cambios en el acceso a la información y a los contenidos. Las percepciones del profesorado se centran específicamente en los llamados "obstáculos digitales" y en las valoraciones negativas de los libros digitales editoriales.

En esta comunicación se presenta un estudio acerca de las percepciones del profesorado sobre los libros digitales. La metodología utilizada para alcanzar este fin han sido entrevistas a grupos por un lado de profesores que durante un curso han utilizado los libros digitales en las aulas, y por otro lado de grupos de profesores que en el momento de la investigación iban a empezar a utilizar los ordenadores y los contenidos digitales en la escuela. Analizando sus percepciones, valoraciones, acciones... y buscando perspectivas y necesidades de los docentes.

PALABRAS CLAVE

Libro de texto digital, profesorado, valoración.

Abstract

The introduction of digital schoolbooks in our classrooms, within programs "School 2.0" and "Educat 1x1" of our country, has involved the adaptation of teachers and students to a digital format of the schoolbook. It could have promoted methodological changes in the classroom, in the group, or the use of resources.

But, two years later, student evaluations don't have noticed changes in access to information and content. And the perceptions of teachers are just about the "digital barriers" and their assessments of the quality of the books are negative.

In this paper we present a study on the perceptions of teachers about the digital schoolbooks. We interviewed a group of teachers, who used digital books in classrooms during a year, and another group who were beginning to use digital books for the first time. We analyze their perceptions, evaluations, ... and we have sought views and needs of teachers.

Key words

Digital schoolbooks, teachers, opinion.



DESARROLLO

Introducción, el libro de texto escolar cambia de soporte y ...

El libro de texto escolar, no ha sido, hasta el momento, un recurso cualquiera en el aula, sino un elemento clave, organizador de los contenidos que se trabajan, transmisor de información al alumnado, referente para el profesorado, instrumento al servicio de la reproducción social y cultural, y gestor de tiempos y actividades del grupo clase. El uso de libros de texto, está tan extendido en nuestras escuelas, que incluso llega a aceptarse su uso sin un análisis crítico de su utilidad y su significado.

Bajo esta perspectiva, Lopez Hernández (2007), plantea que el uso de libros de texto escolares desprofesionaliza a los educadores en las aulas "*planteando una enseñanza descontextualizada y uniformadora*", que no permite conectar con los aprendizajes que se realizan fuera de la escuela, ni con la realidad de los alumnos, de manera que limita el trabajo del profesorado a aspectos mecánicos, repetitivos y que no tienen en cuenta el contexto de los alumnos, del aula, y del entorno social.

La intención de "normalizar" el uso de las TIC en las aulas escolares, impulsada desde el sistema político de nuestro país, parecía que podría cambiar esta hegemonía del libro de texto en las aulas, abriendolas al mundo y a los contenidos desde la Internet.

Así podría parecer nos que la puesta en marcha de los programas "Escuela 2.0" en España, "Educat 1x1" y ahora "EduCAT 2.0" en Catalunya, podrían haber sido desarrollados y propuestos, como su nombre indica (2.0), atendiendo a una actitud social, participativa, colaborativa, audiovisual, de creación colectiva de contenidos, recursos y procesos, ... tal y como pasa en la vida cotidiana desde la evolución cualitativa de la web actual.

Pero lejos de promover el uso de las TIC entendiendo la web como un plataforma para la construcción y la participación, para el trabajo y aprendizaje colaborativos, y para la comunicación y acción social (Bartolomé y Grané, 2009), los proyectos de escuela 2.0 se han desarrollado atendiendo, una vez más, a la dotación tecnológica de alumnos y escuelas, pero también, y este es el tema que nos ocupa, sentando las bases para un cambio en los materiales de contenidos del aula, especialmente del libro de texto escolar.

Los programas de dotación tecnológica a escuelas y alumnos han implicado un cambio relevante en el soporte de los contenidos de los libros de texto escolares tradicionales que, desde finales del siglo XIX, mantenían principalmente su formato en papel.

Un cambio que podía haber sido "*la más radical de las revoluciones de lo escrito*", tal y como planteaba Rodríguez Rivero (2008) hace apenas tres años en relación al libro digital y advirtiendo a la industria del sector; pero que se ha reducido a una sola idea: cambio de soporte, del papel a la pantalla, de las páginas al formato digital.

En el 2008, Area, preparo un proyecto para realizar un estudio sobre el "futuro" de los libros de texto en nuestro país a petición expresa del presidente de la ANELE (Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza) con el título "Reinventar el material didáctico en el siglo XXI. Visiones y propuestas sobre el futuro de los libros de texto en España". La propuesta quería estudiar las posibilidades del libro de texto escolar a medio y largo plazo, y comprobar si el uso de recursos abiertos de Internet podía hacer desaparecer el libro de texto. Semanas más tarde de presentar el proyecto, la ANELE envió un email indicando que no consideraba interesante el estudio.

Esta respuesta puede evidenciar un desinterés por el propio negocio, o una falta de objetivos orientados a la calidad de los "Libros y Material de Enseñanza".



Pero ese mismo año, la Unidad de Psicología del Consumidor y Usuario de la Universidad de Santiago de Compostela, realizó el informe "El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la enseñanza" patrocinado por el Centro Español de Derechos Reprográficos (CEDRO), la Federación de Gremios de Editores de España, y la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza. El documento, no plantea un estudio empírico sino que presenta resultados de diversos estudios acerca de el uso de las TIC en las aulas y centros escolares en Europa, investigaciones acerca de la relación entre aprendizaje académico y uso de tecnologías, efectos del uso de ordenadores para la salud del alumno, ejemplos de experiencias prácticas del uso de las tic en contextos escolares, el caso de nuestro país y de cada comunidad autónoma,... también analiza el papel del libro de texto en un contexto de recursos digitales e interactivos, desde un análisis económico (la industria del libro de texto en España supone cerca de un 0,7% del PIB español, en 2007 supuso hasta un 25,7% de las ventas totales del sector editorial y facturó cerca de 1.200 millones de euros), desde la consideración que el libro de texto es un recurso "fundamental para desarrollar la función docente", y la percepción que padres y profesores tienen de su utilidad en el aula, extraído de diferentes estudios del grupo PsiCom de la Universidad de Santiago de Compostela, tal y como se muestra en la figura 1.

Figura 31. PAPEL OTORGADO Y FRECUENCIA DE USO DE LOS LIBROS DE TEXTO EN EL CONTEXTO EDUCATIVO ESPAÑOL.

PsiCom - UDS

CC.AA.	% de... que consideran el libro de texto fundamental		% de profesores que usan el libro de texto como...	
	Padres	Profesores	Recurso planificador	Recurso docente
Castilla-La Mancha	84,3	51,5	78,7	82,4
Madrid	75,4	49,5	82,6	83,9
Andalucía	71,9	50,0	56,3	81,3
Aragón	71,8	46,6	83,2	83,9
La Rioja	69,5	64,8	83,5	93,4
Galicia	67,4	-	75,7	66,7
Asturias	66,7	-	70,2	66,1
Valencia	64,0	39,1	93,1	90,7
Cantabria	63,9	-	71,2	63,2
Cataluña	23,9	26,7	81,1	79,4

Fig.1. La visión de las familias y el profesorado, según los resultados de diversos estudios de la Unidad de Psicología del Consumidor y Usuario de la Universidad de Santiago de Compostela.

Quizá la información más orientada de este estudio es la que se basa en informes de diferentes investigaciones y autores para defender la tesis que los libros de texto están relacionados más positivamente con el rendimiento escolar, desde el punto de vista de la inversión económica (a mayor gasto en libros de texto mejor rendimiento escolar), y desde el punto de vista en comparación con las TIC, las cuales, según el estudio además presentan "otras desventajas con respecto a la metodología tradicional de trabajo en el aula" ya que obligan a posturas no naturales a los alumnos provocando problemas de salud.

El estudio afirma que "cuando se analiza conjuntamente el papel de los libros de texto y de las TIC en la enseñanza, la literatura señala que los libros son medios más económicos y eficaces de mejorar el rendimiento de los escolares", y también desprestigia el uso de las TIC atendiendo a una visión determinada sobre los derechos de autor en la red, pero, esto sí, afirma que las TIC son más "motivadoras" para los alumnos.

Después de estos análisis realizados por la PsiCom, plantean su propia visión sobre la viabilidad del libro de texto en la década actual, y, a pesar de que las tesis iniciales del documento plantean que el libro de texto es "mejor" que el uso de recursos digitales en las



aulas para el rendimiento académico, proponen que durante los próximos años el nivel de "informatización" de las aulas crecerá, que la oferta de contenidos educativos digitales será cada vez mayor debido a una demanda mayor de este tipo de recursos, que el profesorado estará más preparado para las TIC, que en su modelo predictivo el uso de ordenadores en el aula irá aumentando hasta situarse en máximos en 2015 en nuestro país, y finalmente que *"los contenidos digitales y otros materiales adaptados a las TIC ganarán terreno al libro de texto que, si bien aún mantendrá su vigencia en la enseñanza durante algunos años, irá cediendo terreno gradualmente"*. Así es estudio insta a las editoriales de libro de texto a editar contenidos exclusivamente digitales, y aunque considera que "el papel vertebrador que cumple el libro de texto en las aulas no va a ser fácilmente sustituido por las nuevas tecnologías" plantea que cada vez más el profesorado más capacitado utilizará diferentes fuentes y recursos para trabajar en el aula.

Aunque este informe, muy orientado a la industria del libro de texto que patrocina el estudio, plantea un punto de vista catastrófico para el libro en papel, desde una visión nostálgica y tradicional de la enseñanza escolar, no puede obviar, el papel abierto, democrático, colaborativo, y constructivo que juega Internet en los procesos de acceso, creación y difusión de contenidos; y así advierte a las editoriales que deben tener un papel protagonista y liderar el mercado de los contenidos digitales ya que existe el "riesgo" que algún sector especialmente activo de profesores se decidan a crear sus propios contenidos e incluso a buscar opciones para comercializarlo¹².

Tristemente, informes como este ponen de manifiesto la hegemonía del libro de texto como vertebrador de los contenidos y los aprendizajes en nuestras aulas, y, la fuerza de la industria editorial por encima de los educadores, las escuelas y las familias, ... pero también manifiesta la intención del mercado de mantener esta cuota comercial y de poder sobre el rendimiento escolar y la organización de las acciones educativas con justificaciones de calidad y de inversión en libros para asegurar un aprendizaje centrado en una visión tradicional de los procesos.

En este mismo sentido, Adell (2010) lanzó una incendiaria "Carta a los editores de los libros de texto" instándolos a replantear el modelo de negocio, atender al aprendizaje, a las necesidades formativas actuales de alumnos, a las posibilidades de trabajo libre del profesorado con los medios, a huir de la mediocridad de los contenidos y los recursos y a abrirse al entorno digital de la red social y participativa. Pero, simplemente, la carta fue interpretada como un ataque gratuito del doctor Adell a las editoriales y no se profundizó en el contenido de su mensaje.

La Carta de Adell, pretende ser una respuesta al informe que el mismo equipo PsiCom de la Universidad de Santiago de Compostela presenta en la Feria de Libro de 2010 (dos años después del primer informe) con el título: "La situación de los contenidos digitales educativos en los países de la OCDE: perspectiva española" que de nuevo plantea que: no existen estudios que demuestren las capacidades de las TIC para la mejora de los aprendizajes, que ningún país ha substituido el libro de texto en papel por contenidos digitales, los contenidos digitales en 2010 son solo un 20 o 25% de los contenidos que se utilizan en las aulas, que el cambio tecnológico no puede suponer que las administraciones decidan convertirse en editoras de contenidos promoviendo el uso de recursos tic, y que no debemos olvidar (una vez más) la propiedad intelectual y del autor en los contenidos.

A pesar de los esfuerzos de los editores en nuestro país por mantener la cuota de mercado, y el negocio tradicional del libro de texto en papel, poco a poco, en los últimos años todas las editoriales (SM, Edebé, Teide, Santillana, McGrawHill, ...etc) han ido sumándose a la creación de libros digitales, cambiando, eso si, simplemente de soporte, y en algunos caso el formato de los contenidos, construyendo materiales multimedia, a veces incluso interactivos (o con algún

¹² Nótese que el problema no es que existan materiales docentes creados por el propio profesorado, sino que estos maestros y maestras decidieran comercializar sus materiales en lugar de compartirlos libremente y de forma colaborativa como vienen haciendo desde hace muchos años.



nivel de interactividad), manteniendo un modelo educativo centrado en el contenido y el profesor y no en el aprendizaje y el alumno.

De nuevo en 2011, Adell nos muestra cual sigue siendo la visión de las editoriales del libro de texto sobre los contenidos y sobre como se aprende con sus libros de texto digitales, analizando la campaña del grupo SM que presenta "la primera oferta integral de servicios digitales para la incorporación de las TIC en el aula", que, nos enseña una integración de las TIC en el aula que solo implica un cambio: el soporte del libro de texto. Y que no pretende ser, realmente un cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje con la introducción y las posibilidades de las tecnologías de la información y la comunicación.

El cambio del libro de texto escolar está siendo un cambio de soporte y un cambio de formato, pero no implica un cambio de modelo educativo, y sobretodo no acompaña un cambio de procesos didácticos que se están sucediendo en nuestra sociedad actual, donde el profesor y su material no son ya los únicos que tienen el conocimiento, sino que el conocimiento se adquiere a partir de procesos de acceso a contenidos (no siempre editoriales), de compartir informaciones, de trabajar de forma colaborativa y de crear y re-construir informaciones, recursos y entornos.

El papel del profesorado es la clave para las escuelas 2.0, o para las escuelas de esta próxima década, lo consideramos esencial para la gestión de los procesos de enseñanza en el aula, y, cuando ante una evolución cualitativa de las tecnologías y de los contenidos y del acceso a los contenidos, asistimos a un panorama escolar donde las editoriales siguen teniendo el control de los recursos que llegan a las aulas, nos damos cuenta de que esta transformación solo aparente del material didáctico que es el libro de texto supone relevantes problemas para la mejora metodológica a nivel didáctico y para la innovación en la escuela.

Así, queriendo atender a la visión de las profesoras y profesores, nos preguntamos:

¿Cómo viven el cambio del libro de texto en papel a soporte digital los profesores y profesoras?

¿Cómo valoran los libros de texto digitales que han utilizado?

¿Cómo los usan en la escuela y en el aula?

¿Qué necesidades han detectado?

¿Que expectativas tienen?

Nuestro objetivo es, dejar de lado, los intereses de la industria editorial y centrarnos en la visión de aquellos que deciden finalmente que contenidos usaran con su grupo de alumnos.

Objetivos del estudio

Intentando responder a estas preguntas, con el inicio del curso académico 2010-2011, en el Laboratorio de Medios Interactivos de la Universidad de Barcelona hemos tenido la oportunidad de llevar a cabo tres breves estudios sobre los libros de texto editoriales, que ha sido posibles gracias a la participación del grupo en dos proyectos con empresas del sector, y profesores usuarios de libros de texto digitales.

Dos de estos estudios, en los que no entraremos en detalle en este artículo, están centrados en el análisis de materiales y contenidos de los libros de texto digitales que actualmente encontramos en nuestros institutos y escuelas de secundaria y bachillerato.

En ellos trabajamos utilizando una metodología de análisis de contenido con la finalidad de describir de manera objetiva (centrado en la verdad), sistemática (organizada), y cuantitativa, el contenido manifiesto de los materiales, en este caso libros de texto digital para la ESO y el Bachillerato, buscando que los resultados fueran significativos y explicativos del material, y con el interés de generalizar los resultados para otros materiales similares del mercado.



Siguiendo las propuestas de Berelson (1952), estos dos estudios se han realizado priorizando la validez de las categorías de análisis, y en este sentido hemos llevado a cabo dos tipos de revisión:

- Análisis del diseño educativo de los libros digitales, según la propuesta categórica de Bartolomé (2010), clasificando y revisando:
 - Nivel
 - área
 - estilo formativo del contenido
 - concepción del aprendizaje
 - objetivos evidentes
 - tipos de actividades
 - sistemas de evaluación
 - usos sociales
 - tiempo de dedicación y valoración didáctica global.
- Análisis del diseño interactivo de los libros digitales, según la clasificación de Grané (2009) sobre el diseño comunicativo e interactivo de entornos web educativos.
 - Distribución visual
 - atención visual
 - simplicidad gráfica
 - modelos mentales y referentes culturales
 - legibilidad
 - estética
 - sistemas de organización del contenido
 - usabilidad
 - simplicidad en la interacción
 - estructura y sistemas de navegación.

Las editoriales consideradas para el análisis fueron las más relevantes del libro de texto digital: Santillana, Digital Text , Teide y Edebe.

Y, aunque no queremos dedicar tiempo de este artículo a estos dos estudios iniciales, si queremos comentar que, en resumen, pudimos constatar como los cambios del libro de texto en papel al libro de texto digital de las editoriales españolas atienden de forma muy específica a las cuestiones relativas a la tecnología y al formato pero no a la metodología didáctica. De esta forma se busca perpetuar el papel protagonista del contenido conceptual en los procesos de aprendizaje y el acercamiento a la información desde el texto escrito.

Pero, desde un punto de vista de la investigación aplicada, a pesar de que el análisis de contenido puede aportar mucha información sobre la calidad de una material, no podemos considerarlo una técnica independiente, puesto que nuestro objetivo se centra en una mejora de los procesos educativos, por ello es necesario utilizar un tercer estudio contextual, basado en la aplicación de estos materiales e interrogando a los verdaderos usuarios que son prescriptores, seleccionadores, y usuarios primeros del libro de texto digital.

El tercer estudio que hemos llevado a cabo, y que presentamos aquí, quiere atender específicamente a las percepciones y valoraciones del profesorado usuario de los libros de texto digitales, y también a sus expectativas ante este cambio de los contenidos en clase.

Por ello, tal y como explicamos en los siguientes apartados, trabajamos con dos tipos de profesores y profesoras de Enseñanza Secundaria y Bachillerato, por un lado profesorado que había utilizado por lo menos durante un curso, el libro digital en sus aulas, y nos eñofrecieron su experiencia, y sus valoraciones; y por otro lado profesorado que en el momento de iniciar la investigación todavía no habían empezado a trabajar con libros de texto digitales, y este iba a ser su primer curso.



La evidente intención de este tercer estudio es profundizar sobre el análisis de los libros digitales, y contextualizar las valoraciones de los mismos. Los objetivos clave son:

- Conocer el punto de vista del profesorado sobre la calidad de los libros de texto digitales desde la experiencia.
- Comprender las expectativas de los profesores y profesoras ante la digitalización de las aulas.
- Comprobar si las valoraciones del profesorado como expertos docentes y usuarios de recursos educativos coinciden con las evaluaciones del material que han realizado expertos en diseño formativo e interactivo.

Pero, no obstante, existe un objetivo más amplio y que debe poder entenderse desde la idea de colaborar en la mejora y optimización de recursos didácticos multimedia e interactivos para la población escolar. En este sentido, buscamos encontrar propuestas que ayuden a la industria y a los profesores a desarrollar materiales de calidad desde el punto de vista educativo y también en relación al diseño comunicativo.

Metodología y proceso

Para llevar a cabo este estudio contextualizado con el profesorado, utilizamos desde un punto de vista metodológico, la técnica del Focus Group, la entrevista en grupo focalizada (Morgan, 1997).

La entrevista focalizada, a diferencia de la entrevista en profundidad, nos permite acercarnos a un tema que ya ha sido estudiado previamente por los investigadores, tal y como es nuestro caso, dirigiendo la atención a obtener ideas clave desde la visión cognitiva y emocional de los entrevistados.

Los Focus Group se desarrollan con grupos reducidos de personas (máximo de 8 o 10), que asisten juntas a una entrevista de grupo con el propósito de interactuar entre ellos durante una conversación dirigida desde las preguntas de un investigador o investigadora que actúa también como moderador de la charla atendiendo a los tópicos que previamente ha seleccionado, conoce y ha estudiado.

Las discusiones suelen organizarse, y así ha sido en sesiones de entre 60 y 90 minutos (Fabra y Domènech, 2000), y permiten, de forma muy relevante debatir opiniones y expectativas sobre la introducción de un cambio o una innovación, atender y concretar informaciones sobre algún tema que ya ha sido estudiado por los investigadores, redefinir conceptos, interpretar informaciones, opinar sobre una realidad concreta, ... (Castro, 2006).

1. Muestra

Trabajamos el último trimestre de 2010, con tres equipos de profesores de ESO de Catalunya, pidiéndoles valoraciones específicas sobre los contenidos, las herramientas y los recursos relacionados con el libro digital.

- *El primer grupo* de profesores pertenecían a una escuela pública y a una escuela concertada. Los encuestados tienen una percepción del libro de texto como eje vertebrador del trabajo con contenidos en el aula. Han escogido los libros de texto digitales pero todavía no han trabajado con ellos. Por esta razón la valoración de los recursos es breve y directa. En cambio, este hecho nos permite recoger sus expectativas ante el cambio que, en el momento de la entrevista, están a punto de llevar a cabo.
- *El segundo grupo* se componía de profesores de una escuela concertada que durante el curso pasado habían trabajado con los libros digitales en el aula. Así su evaluación es



contextualizada y centramos la entrevista en las valoraciones aunque escuchamos también necesidades detectadas. Para este grupo el libro es uno de los recursos del aula, no el eje.

- *El tercer grupo* eran profesores de una escuela concertada que por primera vez iban a recibir los ordenadores del aula y usar libros de texto digitales de 3 editoriales. En este grupo algunos profesores consideran el libro como clave de los contenidos y actividades del aula y otros que lo consideran como un recurso más entre otros que el profesor debe seleccionar o construir.

2. Recogida y análisis de datos

Para la recogida de datos en las sesiones de entrevistas focalizadas, un equipo de tres investigadores del Laboratorio de Medios Interactivos de la Universidad de Barcelona elaboró un guión para la sesión del cual se crearon dos modelos (tal y como se muestra en las tablas 1 y 2) teniendo en cuenta si el grupo implicaba profesorado experto (que ya había utilizado el libro digital en el aula) o no experto (que todavía no había utilizado el libro digital). Los guiones en un Focus Group no pueden ser muy cerrados ya que atienden a una moderación de una conversación, de la que se espera obtener datos pero inicialmente promover un debate, de manera que se asegure la intervención de diferentes participantes que pueden aportar visiones distintas de un mismo hecho.

Durante las entrevistas de grupo focalizadas, es importante no apartarse del contexto donde se aplica y acercarse a la realidad del profesorado en nuestro caso. Una segunda cuestión muy importante, es que, a pesar de ser este un estudio breve, se ha buscado mantener la calidad y el rigor en todo el proceso de investigación.

Así durante las discusiones focalizadas en grupo, los investigadores adoptan roles diferenciados, de forma que es posible moderar la conversación o discusión y a la vez registrar las aportaciones, tomar nota de observaciones que ayuden a la interpretación de la conversación grabada, y controlar la grabación y el tiempos dedicado a cada cuestión.

Observadors: _____	Data i hora _____
	Lloc _____
GUIÓ FOCUS GROUP PROFESORS EXPERTS (US L.D.)	Grup: origen _____
	número participants _____
1. dades categorització	
Quins cursos	
Quines àrees	
Quina editorial	
2. Valoracions	
Sota un punt de vista didàctic:	
Qualitat dels continguts	
Tipus d'activitats	
Materials extra i eines dels alumnes	
Materials i eines del professorat	
Treball organitzatiu a l'aula amb els alumnes	
Marc contextual	
Com ha estat el treball dels alumnes	
Sota un punt de vista interactiu	
Quan intuïtiu ha resultat el sistema d'unitats de continguts	
Qualitat del sistema d'avaluació d'activitats	
Funcionament de la plataforma	
Valoració general	
3. Afegiment de qüestions no comentades	

Tabla 1. Ficha-guión para el focus group de profesores expertos

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Observadors: _____	Data i hora	
	Lloc	
GUIÓ FOCUS GROUP PROFESORS NO EXPERTS (US L.D.)	Grup: origen	
	número participants	
1. dades categorització		
Quins cursos		
Quines àrees		
Quina editorial		
2. Per què no has utilitzat llibres digitals?		
¿Per dubtes didàctics o tecnològics?		
¿Per elecció pròpia o per política escolar?		
3. Expectatives		
Coneixeu els materials ?		
Quina valoració general en fan?		
Que els agradaria trobar en els llibres digitals?		
Espereu canvis? Quins canvis espereu?		
Com creuen que serà l'organització del grup-classe?		
4. Afegiment de qüestions no comentades		

Tabla 2. Ficha-guión para el focus group de profesores no expertos que por primera vez iban a usar libros digitales

El análisis de datos recogidos se ha llevado a cabo desde la categorización atendiendo a los temas cuestionados y a las características de los grupos encuestados siguiendo el modelo de Tesch (1990), con la organización de la recogida de información, la reducción y la codificación.

- *Organización de la recogida de información:* revisando las anotaciones, los documentos de audio y las observaciones de las entrevistas focalizadas, en una puesta en común de los tres investigadores.
- *Reducción de la información:* entendida como un nivel de abstracción más alto, y siendo una ayuda importante para una mejor concreción de los resultados. Implica hacer visible la información recogida, organizando y disponiendo la misma para su análisis, focalizando y simplificando antes de empezar el verdadero proceso analítico.
- *Codificación y categorización:* clasificar, como plantean Latorre y del Rincón (1995), es una forma de conocer. Este es un proceso que tiene diferentes fases: identificar categorías de codificación, codificar todos los datos, asociar los datos a cada categoría, asegurar que ningún dato sobra o no corresponde a una categoría, y refinar el análisis. Y así, en la codificación se ha seguido un proceso cíclico de selección, categorización, comparación, validación e interpretación que emerge en esta fase de la investigación y permite optimizar la comprensión de los contenidos recogidos bajo una perspectiva tan objetiva como sea posible.

Resultados

Siendo este un estudio de tres casos concretos, no se plantean objetivos de generalización de las informaciones recogidas, pero sí queremos obtener un panorama de las tendencias en valoraciones del profesorado acerca del libro de texto digital.

Siguiendo las fases del modelo de Tesch (1990), que comentamos en el apartado anterior, se logra elaborar las categorías que aquí se presentan y que son la clave para llegar a los resultados:



- Valoración del diseño conceptual y didáctico del libro de texto digital que se ha utilizado o que se ha escogido para ser utilizado durante este curso. Opiniones referentes al modelo educativo, contenidos y actividades, estructura de los contenidos y propuestas extras.
- Valoración del diseño comunicativo, visual e interactivo del libro digital que se ha utilizado o que se ha escogido para ser utilizado durante este curso. Opiniones recogidas acerca de la calidad visual y gráfica de los contenidos, el nivel de interactividad, la estructuración y la navegación, la intuitividad, usabilidad y facilidad de uso, ... etc.
- Valoración de la integración de recursos multimedia en el libro del libro digital que se ha utilizado o que se ha escogido para ser utilizado durante este curso. tendiendo a las observaciones del profesorado participante acerca de los recursos audiovisuales y multimediales de los contenidos digitales.
- Valoración de las herramientas que presenta el libro digital que se ha utilizado o que se ha escogido para ser utilizado durante este curso. Teniendo en cuenta las herramientas para los profesores y las herramientas específicas para al alumnado.
- Valoración de las plataformas editoriales utilizadas o que se utilizaran, sus posibilidades y sus limitaciones que han sido evaluadas o detectadas por parte de los participantes.
- Demandas explícitas que el profesorado propone o quiere hacer llegar a las editoriales responsables de los libros de texto digitales.
- Problemática detectada en relación a los libros de texto digitales.
- Problemática detectada más allá del libro digital y que atienden a dos aspectos clave, el proyecto 1x1 en general y las dificultades de organización y gestión del aula y el grupo de alumnos.
- Expectativas didácticas especialmente del grupo que empieza este curso con el proyecto 1x1 y los contenidos digitales editoriales.
- Valoración contextual del uso en el aula especialmente del grupo que ya ha utilizado un curso el libro de texto digital durante un curso y puede relatar su experiencia.

Previo al análisis de los resultados, se detecta que los grupos de profesores que todavía no han trabajado con el libro digital en el aula han realizado una valoración positiva de los materiales y no han podido todavía profundizar en los aspectos didácticos e interactivos de los libros. En cambio, el grupo que ya ha trabajado con los materiales un curso escolar está más atento a las dificultades vividas y también a las ventajas que les ha supuesto la introducción del 1x1.

Estos factores han implicado trabajar y analizar por separado las aportaciones, de forma que en el primer caso se consideran específicamente las expectativas ante el cambio y en el segundo caso se analizan las valoraciones realizadas después de la aplicación.

No obstante, los resultados más destacados pueden resumirse tal y como sigue:

- El profesorado busca calidad y rigor en el contenido del libro digital, mejorando el libro en papel y remarcado la idea de la seriedad en la creación de contenido escolar.
- Se plantea claramente la necesidad de que los contenidos estén diseñados por competencias y las actividades orientadas al aprendizaje competencial. De otra forma se crea un desequilibrio entre los procesos necesarios y los contenidos a utilizar.
- El contenido y la forma comunicativa de este contenido debe mostrarse a un nivel adecuado para los alumnos, sin simplificar ni infantilizar, y permitiendo la profundización y la concreción de los temas a desarrollar.
- Los libros de texto digitales son hoy una reproducción de los libros de texto en papel. Se percibe la necesidad de un cambio de perspectiva, desde el uso de contenidos



audiovisuales e interactivos hasta las posibilidades del medio para el trabajo colaborativo y centrado en los aprendizajes y no en los temas.

- Es necesaria, también, la incorporación de animaciones y recursos multimedia que sean una buena aportación en los procesos de adquisición de conocimiento y comprensión de contenidos. Se reclaman más materiales audiovisuales, animaciones, simulaciones, materiales gráficos en 3D, interacciones, etc., para cambiar el formato del contenido teniendo en cuenta lo que puede aportar este medio al resultado.
- El papel sigue siendo clave para el profesorado. Se plantea una clara demanda de una cuidada aportación de materiales en soporte papel, resúmenes, esquemas, actividades fuera de la pantalla y en equipo, materiales de soporte y de profundización, dossiers de aprendizaje, etc.
- Se considera muy importante el hecho de posibilitar la inclusión de materiales y recursos abiertos de Internet y del grupo de profesores del centro. Esta idea implica una percepción de que el libro de texto empieza a dejar de ser el eje vertebrador del contenido del aula.
- Desde el punto de vista tecnológico, pero con una acción directa en los procesos de gestión del aula, se busca una compatibilidad entre los libros digitales y las diferentes plataformas, de manera que puedan usarse materiales de diferentes editoriales en sistemas de CMS común para el centro. Esto fomentará la autonomía del profesorado ante los contenidos digitales.
- Finalmente, y en esta misma línea, la gestión del aula es compleja y el profesorado requiere de sistemas de control y acceso a las acciones de los alumnos. Pero más allá de esto, sistemas que ayuden a fomentar el trabajo colaborativo y el aprendizaje compartido en el grupo. Esta idea es importante porque detecta una clara atención al trabajo individual ante el libro digital y a la vez la necesidad de que esto sea cambiado. Saber gestionar el propio aprendizaje es importante, pero saber aprender en equipo, crear redes de trabajo cooperativo y avanzar en el conocimiento del grupo, aún es más importante en el momento social actual.

Conclusiones

Detectamos tres tendencias o perfiles de los docentes ante el libro digital.

- El profesorado que utiliza el libro digital de la misma forma que utilizaba el libro en papel y lo mantiene como entorno básico de contenido y de aprendizaje en el aula porque lo considera vertebrador de los aprendizajes y organizador de las actividades del grupo.
- El profesorado que utiliza el libro digital como un recurso más, de consulta, para trabajar con el grupo clase y elaborar el contenido usando diferentes recursos digitales y físicos. Son los profesores que ya trabajaban así con el libro de texto en papel o sin libro de texto.
- El profesorado que, con la irrupción de los ordenadores en las aulas y ante un descontento del formato, está buscando nuevos contenidos, creando sus propios contenidos, elaborando entornos de aprendizaje con los ordenadores, ... etc., con lo que se acercan al segundo perfil detectado.

Para las editoriales los contenidos son la base del trabajo en el aula pero para el profesorado la base son los alumnos.

Ante las opiniones de los profesores y profesoras podemos darnos cuenta que dotar de contenidos el aula puede significar también dotar de recursos al profesorado para que su tarea con los alumnos sea mejor y se viva como una innovación cualitativa. Y con esto, nos referimos a dotar a los equipos docentes de entornos de desarrollo para la mejora, para ir más allá de las tecnologías y los contenidos. El profesorado actual tiene en su mano todo lo que necesita aprender y los procesos de formación tradicionales tienen poco que aportar. No obstante, la creación de entornos donde aprender en comunidad y compartir para optimizar y hacer crecer



el propio desarrollo profesional pueden ser una clave que impulse el cambio metodológico en las aulas que todavía no se acaba de implantar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (2010). Carta a los editores de libro de texto. Consultado el 10 de junio de 2010 en <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2010/06/06/carta-a-los-editores-de-libros-de-texto/>
- (2011). *Las TIC y los alumnos zombies*. Consultado el 26 de junio de 2011 en <http://elbonia.cent.uji.es/jordi/2011/06/26/las-tic-y-los-alumnos-zombies/>
- ADELL, J.; BERNABÉ, Y. (2006). Los libros de texto de la escuela en red. *Perspectiva CEP*, 11, 21-33.
- AREA, M. (2008). *¿Adiós a los libros (de texto)?*. Consultado el 12 de diciembre de 2010 en <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2008/05/adios-los-libros-de-texto.html>
- (2010). *Libros de texto y materiales digitales ¿Intereses comerciales o innovación educativa?*. Consultado el 21 de abril de 2011 en <http://ordenadoresenelaula.blogspot.com/2010/06/libros-de-texto-y-materiales-digitales.html>
- ARNAL, J; DEL RINCÓN, A.; LATORRE, A. (1996). *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Gràfiques 92.
- BARTOLOMÉ, A. (2005). Aprendizaje potenciado por la tecnología: Razones y Diseño pedagógico. En F. MARTÍNEZ; M.P. PRENDES (Coord.), *Nuevas Tecnologías y educación*. (pp. 215-235). Madrid: Pearson Educación.
- BARTOLOMÉ, A.; GRANÉ, M. (2009). Herramientas digitales en una Web ampliada. En: J. DE PABLOS (Coord.), *Tecnología Educativa. La formación del profesorado en la era de Internet*. (pp. 351-390). Malaga: Editorial Aljibe.
- BERELSON, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*. Glencoe, Illinois: Free Press.
- BRAUN, K ; GADNEY, M; HAUGHEY, M; ROSELLI, A; SYNSTELIEN, D; WALTER, T; WERTHEIMER, D. (2002). *Usabilidad*. Madrid: Anaya Multimedia.
- BRYAN, C. (1990). The use of focus groups in program development. *National association of practican Anthropologist Bulletin*, 39, 1-4.
- BUTLER, J; HOLDEN, K.; LIDWELL, W. (2005). *Principios universales de diseño*. Barcelona: Blume.
- CALVO, I. (2010). Respuesta a la carta a los editores de libros de texto de Jordi Adell. *Ibilbidea*. Consultado el 21 de abril de 2011 en <http://ibilbidea.wordpress.com/2010/06/07/respuesta-a-la-carta-a-los-editores-de-libros-de-texto-de-jordi-adell/>
- COBO, C.; PARDO, H. (2007). *Planeta Web 2.0. Inteligencia Colectiva o Medios Fast Food*. México DF: Flacso México/Uvic. Disponible online en <http://www.planetaWeb2.net/>
- DOWNES, S. (2005). *E-Learning 2.0. eLearn Magazine*. Consultado en mayo de 2006 en <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?section=articles&article=29-1>
- FABRA, M; DOMÈNECH, M. (2000). *Hablar y escuchar. Relatos de profesores y estudiantes*. Barcelona: Paidós.
- KRUG, S. (2006). *No me hagas pensar: Una aproximación a la usabilidad en la web*. Madrid: Prentice Hall.
- LÓPEZ HERNÁNDEZ, A. (2007). Libros de texto y profesionalidad docente. *Avances en Supervisión educativa, revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*, 6. Consultado el 20 de abril de 2011 en http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=202&Itemid=47
- MOMINÓ, J.M.; SIGALÉS, C. (2004). *La escuela en la sociedad red, en el ámbito educativo no universitario*. Barcelona: IN3-FUOC.

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



En http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/pdf/PIC_Escoles_esp.pdf

- MORGAN, D.L. (1997). *Focus Group as qualitative research*. London: Sage.
- MORVILLE, P. (2005). *Ambient findability*. Cambridge (Massachusetts): O'Reilly
- NORMAN, D. A. (2002). Emotion and design: Attractive things work better. [Online version]. *Interactions Magazine*, IX (4), 36-42. Consultado el 12 de maig de 2007 en: http://www.jnd.org/dn.mss/emotion_design.html
- PÉREZ, M.A. (2004). *Los nuevos lenguajes de la comunicación. Enseñar y aprender con los medios*. Barcelona: Paidós.
- RODRÍGUEZ RIVERO, M. (2008). *De buena tinta (electrónica)*. [Versión electrónica]. *El País*, 21/05/2008. [http://www.elpais.com/articulo/cultura/buena/tinta/electronica/elpepicul/20080521elpepicul_8/Tes]
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Londres: The Falmer Press.
- THOMAS, D.; BROWN, J.S. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a World of constant change*. Lexington, Ky: CreateSpace.
- VARELA, J.; PICÓN, E. (Coord).(2008). *El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la enseñanza*. Santiago de Compostela: USC-PsiCom.
En http://www.anele.org/pdf/INF-TIC_Prensa.pdf
- WEISS, R. (1994). *Learning foro strangers: the art and metodologie of quantitative interview studies*. New York: Free Press.



LA TRANSFERÈNCIA A L'AULA DIGITAL COMPETENCIAL.

Traver Vidal, I.; itravercat@gmail.com - ICE de la UB.

Dalmau Fontcuberta, M.; mdalmauf@uoc.edu - ICE de la UB.

RESUM

Els nous recursos emprats en una aula digital fa que hi hagi un canvi metodològic important, per poder accedir a un ensenyament-aprenentatge significatiu i aplicable a la vida real del futur de l'alumne per poder fer-lo competent de manera completa.

L'eficàcia d'aquest canvi metodològic passa per ser conscients que, així com l'alumne ha de ser protagonista del procés, el "nou" professor/a ha de ser facilitador, dinamitzador, reorganitzador quan calgui, així serà acompanyant de tot el procés fent possible que aquest sigui eficaç i útil.

Aquests nous models han de ser experimentats a la formació permanent del professorat i han de fer conscients als seus professors-participants que són fonamentals per poder aconseguir les competències que s'han d'assolir tant a nivell alumnat, com al docent.

El formador ha de facilitar que el professorat realitzi l'anàlisi dels recursos digitals per poder reflexionar de manera comuna tots els actors de la formació sobre l'eficàcia, la utilitat, la pedagogia aplicada a les eines digitals i tot allò que desenvolupa en l'aspecte cognitiu i interactiu en les activitats a realitzar. Actuen d'aquesta manera, tant els aspectes tècnics dels recursos digitals com els pedagògics i la utilitat i efectivitat per poder realitzar competències generals i específiques programades.

PARAULES CLAU

Transferència", "rols", "tecnopedagogia".

DESENVOLUPAMENT

Objectius

- Aconseguir estratègies pràctiques per poder participar activament en els processos d'ensenyament-aprenentatge.
- Adquirir de manera eficaç la tecnopedagogia actual per transferir-la a l'aula amb l'anàlisi previ del material digital a implementar.
- Acompanyar els processos a l'aula motivant, facilitant i dinamitzant.
- Ser conscient dels materials digitals a emprar, segons els aspectes funcionals, utilitat, aspectes tècnics i estètics i aspectes pedagògics, així com els recursos didàctics que utilitza per interactuar i les destreses cognitives que es necessiten per portar a terme les activitats.
- Fer ús del material digital més efectiu segons els objectius i els participants del procés.
- Incentivar el treball cooperatiu i la responsabilitat d'aprendre a aprendre, l'autonomia.

DESCRIPCIÓ

Introducció

Des de fa uns anys, hem sofert un gran canvi a nivell metodològic, on els recursos digitals han tingut un paper clau en aquest nou model. Aquest canvi, per poder-lo aplicar de manera competencial a les aules del S. XXI, s'ha de realitzar des dels actors del procés mateix. Aquests professors han de tenir assimilat i interioritzat el nou model que significa el canvi



metodològic en pedagogia i competències a realitzar. L'alumnat ha de tenir totes les possibilitats d'actuació amb un gran ventall de recursos possibles i adients segons els objectius programats, per poder accedir a aquests nous processos. Aquests recursos seran, en gran part, eines digitals que facilitaran la tasca i l'aprenentatge significatiu.

És un nou canvi de rol del professorat i de l'alumnat amb una nova metodologia constructivista, *learning by doing* (aprendre fent), on hi ha consciència del nou paper a desenvolupar i els nous reptes a aconseguir per un ensenyament-aprenentatge eficient, eficaç i competent.

L'eficàcia d'aquest canvi metodològic passa per ser conscients que l'alumne ha de ser el protagonista del procés, tot s'ha de centrar en ell i per això ha de ser actiu, participatiu, motivat i creatiu per poder accedir de maneres diferents als processos a realitzar, segons les seves habilitats. Ha de facilitar també la diversitat, llavors s'han de tenir en compte eines digitals que facilitin tasques multinivell.

El "nou" professor/a ha de ser facilitador, motivador, dinamitzador, reorganitzador quan calgui, així serà acompanyant de tot el procés d'ensenyament-aprenentatge, fent possible que aquest procés sigui eficaç i útil. Ha de motivar la participació cooperativa de les tasques a realitzar i ha de fomentar la creativitat en els processos.

Acompanyar els alumnes en els processos significa fer el seguiment de manera activa per poder avaluar i valorar durant els mateixos les habilitats aconseguides i les actituds envers la tasca efectiva fins arribar a la finalització, on seran conscients actius del desenvolupament efectuat i dels objectius aconseguits.

Aquests nous models pedagògics conjuminats amb les noves tecnologies, han de ser experimentats a la formació permanent del professorat. Aquests han de rebre formació per poder ser competents no solament en l'aspecte tecnològic, de l'ús de les TIC, sinó també en el didàctic en la seva aplicació de les eines digitals, com conjunt de competències docents que són fonamentals per poder aconseguir uns processos efectius i eficaços.

A més cal tenir en compte que "un model de formació en TIC que no vol ni ha de ser un procés irruptiu ni fragmentat, sinó socioconstructiu i coherent «en un tot» relacionat amb opcions de claustre i projecte educatiu de centre o escola. En definitiva, pensar en un nou model de formació que vol acompanyar a la innovació des de la construcció col·lectiva de la mateixa innovació, procurant de ser facilitadors o catalitzadors de la transformació educativa a partir de les fases abans enunciades de substitució i transformació" (J. Riera, M. A. Prats, X. Àvila, P. Sánchez, N. Núñez. 2008). Ha de ser, com determinen Riera et al. un acord més enllà que la sola necessitat d'un o uns quants docents amb intenció de canvis tecnopedagògics i suport per al mateix, es tractaria d'una necessitat sentida des dels col·lectius dels centres i una tasca al mateix temps cooperativa encaminada a les realitzacions de processos col·laboratius a les aules.

La formació permanent del professorat establirà en les seves activitats aquests nous models i els canvis de rol actius i participatius. Si el docent valora i observa que aquests nous rols beneficien les tasques de l'aula actual, realitzaran les activitats necessàries i adoptaran els papers que els correspon per efectuar el treball docent de manera competencial. Aquesta transferència resultarà, doncs, un paper fonamental per als nous models tecnopedagògics a l'aula actual.

L'acció formativa: Anàlisi i valoració – elaboració i experimentació

El formador ha de dotar el professorat participant, no només d'eines digitals, sinó també de metodologia activa per poder accedir a aquest canvi de rols i de processos pràctics competencials. Així experimentant de manera activa i reflexiva aquests canvis substancials, el professorat ha de practicar aquest nou sistema de treball a l'aula, ja que amb la tecnologia



actual, no hi ha pedagogia si no es té en compte la tecnopedagogia, conjuminació de la didàctica aplicada a un nou model d'aula digital competencial.

Per això, com afirma Marquès, 2000, "avui en dia el paper dels formadors no és tant "ensenyar" (explicar-examinar) uns coneixements que tindran una vigència limitada i estaran sempre accessibles, com ajudar-los a "aprendre a aprendre" de manera autònoma en aquesta cultura del canvi i promoure el seu desenvolupament cognitiu i personal mitjançant activitats crítiques i aplicatives que, aprofitant la immensa informació disponible i les potents eines TIC, tinguin en compte les seves característiques (formació centrada en l'alumne) i els exigeixin un processament actiu i interdisciplinari de la informació perquè construeixin el seu propi coneixement i no es limitin a realitzar una simple recepció passiva-memorització de la informació". Així els formadors han de conscienciar els professors de l'ús d'aquestes eines, que han de ser analitzades prèviament per poder comprovar si són efectivament competencials, actives, efectives, motivadores i fomentadores de creativitat, així com multidisciplinars.

L'acció formativa actual no té sentit sense un paper rellevant de recursos digitals competencials, com remarca Pere Marquès, 2000, "Les TIC s'han convertit en un eix transversal de tota acció formativa on gairebé sempre tindran una triple funció: com a instrument facilitador dels processos d'aprenentatge (font d'informació, canal de comunicació entre formadors i estudiants, recurs didàctic...), com a eina per al procés de la informació i com a contingut implícit d'aprenentatge (els estudiants a l'utilitzar les TIC aprenen sobre elles, augmentant les seves competències digitals). Així, avui en dia els formadors necessiten utilitzar les TIC en moltes de les seves activitats professionals habituals".

La diferent tipologia de professorat i el seu grau o nivell de competències digitals fa que hi hagi una formació diversa, amb multiplicitat d'opcions digitals a recórrer segons l'experiència prèvia del formant. Així, caldrà fomentar el treball cooperatiu en la formació de formadors per poder transferir-lo al centre educatiu amb eficàcia i base constructivista i col·laborativa. Amb aquesta premissa del foment del treball cooperatiu amb recursos digitals, s'evitarà l'aïllament característic dels docents per diverses causes de temps i espai, que afavoriran la productivitat d'aquests dos elements que emmarquen la tasca docent. Tot això s'aconseguirà "mantenint una actitud investigadora en les aules, compartint recursos (per exemple a través de les webs docents), observant i reflexionant sobre la pròpia acció didàctica i buscant progressivament millores en les actuacions d'acord amb les circumstàncies (investigació-acció)" (Marquès, 2000).

Així caldrà concretar els rols dels actors dels processos, concretament dels facilitadors del mateixos. Els trets fonamentals dels formadors i/o per extrapolació dels docents són (Tébar, 2003):

- És un expert que domina els continguts, planifica (però és flexible)...
- Estableix metes: perseverança, hàbits d'estudi, autoestima, metacognició ...; sent el seu principal objectiu que el mediat construeixi habilitats per aconseguir la seva plena autonomia.
- Regula els aprenentatges, afavoreix i avalua els progressos, la seva tasca principal és organitzar el context en què s'ha de desenvolupar el subjecte, facilitant la seva interacció amb els materials i el treball col·laboratiu.
- Fomenta l'assoliment d'aprenentatges significatius, transferibles ...
- Fomenta la recerca de la novetat: curiositat intel·lectual, originalitat, pensament convergen..
- Potencia el sentiment de capacitat: autoimatge, interès per assolir noves metes ...
- Ensenya què fer, com, quan i per què, ajuda a controlar la impulsivitat.
- Comparteix les experiències d'aprenentatge amb els alumnes: discussió reflexiva, foment de l'empatia del grup ...
- Atén les diferències individuals.



- Desenvolupa en els alumnes actituds positives: valors ...

Pel que fa a les seves competències en TIC, les podríem resumir en les següents (Marquès, 2000):

- Tenir una actitud positiva cap a les TIC, instrument de la nostra cultura que convé saber utilitzar i aplicar en moltes activitats domèstiques i laborals.
- Conèixer els usos de les TIC en l'àmbit educatiu.
- Conèixer l'ús de les TIC en el camp de la seva àrea de coneixement.
- Utilitzar amb destresa les TIC en les seves activitats: editor de textos, correu electrònic, navegació per Internet
- Adquirir l'hàbit de planificar el currículum integrant les TIC (com a mitjà instrumental en el marc de les activitats pròpies de la seva àrea de coneixement, com a mitjà didàctic, com a mediador per al desenvolupament cognitiu).
- Proposar activitats formatives que considerin l'ús de TIC.
- Avaluar l'ús de les TIC.

En l'acció formativa, s'ha de tenir en compte que, de cada material digital que es vulgui emprar en un procés o seqüència didàctica, s'ha de valorar la tipologia, l'estratègia didàctica i la funció, així com les competències que potencia i la tipologia d'activitats i el seu procés cognitiu perquè sigui efectiu. Aquesta anàlisi se centra en aspectes funcionals, aspectes tècnics i els aspectes pedagògics.

Per analitzar un element digital i poder valorar la seva efectivitat com recurs digital en un procés cal tenir presents els objectius generals i específics, els continguts que s'hi treballaran i les competències, així com el nivell on va dirigit.

Cal tenir en compte que hi ha múltiples possibilitats en gran quantitat dels recursos digitals a l'abast, i que això portarà a com ho realitzarà, com accionarà l'eina i com la farà servir el docent, amb quina estratègia didàctica amb les diferents funcionalitats a realitzar.

En aquest aspecte funcional, cal posar èmfasi en la seva eficàcia, facilitat d'ús, versatilitat i rellevància segons els aprenentatges que hi facilita. El material digital ha de ser d'una utilitat manifesta per la consecució de les competències a treballar i per poder treballar la metodologia activa i participativa, si pot ser a més col·laborativa, potenciarà la seva utilitat.

Cal analitzar els aspectes tècnics i estètics que tindran un factor motivador i engrescador al moment del seu ús i que facilitaran una interacció adient, uns elements multimèdia efectius i atractius, així com tot el seu entorn i organització d'elements, com de la bona navegació per treballar-hi.

A més d'aquests aspectes decisius per a la tria d'un recurs efectiu, caldrà centrar i valorar l'aspecte pedagògic, on hi haurà una conjuminació de motivació, adequació i de possibilitats de treball creatiu, col·laboratiu i autònom.

S'analitzarà de la mateixa manera quina tipologia didàctica reproduceix i utilitza per poder considerar-lo més actiu (interactiu) o més passiu (tipus llibre digital o pdf). Això conjuntament amb els actes cognitius que accionarà i que farà que s'actui de manera diferent segons sigui també més actiu i/o més passiu.

Finalment cal valorar si hi ha més avantatges que inconvenients en el seu ús en determinats processos i si hi ha possibilitat d'altres recursos que puguin substituir aquest, en cas de decantar els inconvenients enfront de les potencialitats.



Una vegada es realitza l'anàlisi a la formació i s'avalua la seva correspondència efectiva i útil, hi haurà consciència de la seva efectivitat i llavors es pot decidir si és el recurs adient o cal cercar altres alternatives que corresponguin de manera més directa al que necessita la programació d'aquest procés a implementar.

Optimitzats els recursos, es passarà a implementar-los a l'aula ordinària. Fóra bo que es pogués realitzar aquesta transferència primera dintre de la realització de la formació. Serà llavors, quan es veurà amb contundència l'efectivitat dels recursos digitals a emprar i tota la pedagogia i canvi metodològic aplicat en el procés.

La transferència

Aquesta transferència a l'aula ha de realitzar-se durant la formació per poder portar una valoració propera al moment de la mateixa. Valorant els resultats aportats de l'experiència es podran fer els canvis adients per la millora del procés, per compartir les experiències amb la resta dels participants del curs i realitzar una valoració conjunta. Un cop coavaluades aquestes transferències, hi haurà una aposta per la millora del procés realitzat i s'accentuaran les accions eficaces.

Visualitzar a la pràctica les possibilitats d'algunes eines digitals fonamentals que comporten un ús divers i competencial a l'aula és una tasca que dependrà de les estratègies aconseguides durant la formació per poder implementar-les posteriorment a la pràctica docent i sentir la utilitat d'aquestes en la pròpia pràctica, en la pròpia necessitat dels docents.

Caldrà anar realitzant aquest procés real d'aula mentre s'efectua el curs de formació i així facilitar, com formador, que s'aconsegueixi aquest canvi de manera assessorada i revisada, per poder efectuar-lo més endavant de manera més eficaç. Com ja hem esmentat anteriorment, caldrà fomentar amb la tecnopedagogia un nou model d'actuació a l'aula que farà que tot fomenti unes aules actives, interactives i competencials, unes aules actuals motivadores i funcionals.

No hem de deixar de banda que, un dels objectius fonamentals de qualsevol docent és arribar al seu alumnat, poder accedir al seu interès i per aconseguir-ho caldrà fer ús de les TIC de manera motivadora, oferint unes propostes formatives amb formats adients perquè connectin amb els alumnes, que el currículum quedi après de manera implicada, de manera experimentada, de manera significativa.

Per poder aconseguir aquests propòsits les eines i recursos digitals ens proporcionen la possibilitat de motivar l'acció intencionada del procés a realitzar.

L'ús de les TIC de manera pedagògica fa que la motivació i el paper actiu de l'alumnat quedi palès a cada proposta a l'aula i més enllà si cal, per treballar col·laborativament amb altres centres d'altres indrets, amb la qual cosa gairebé podem dir que serà un ensenyament-aprenentatge il·limitat en temps i espai.

Segons el famós con del pedagog Edgar Dale i revisant els percentatges de l'aprenentatge que suggereix, l'ús de la tecnologia activa tot allò que fa que l'aprenent sigui participatiu, creatiu, implicat i això serà el que farà que tingui un aprenentatge més efectiu (Gràfic 1).

A la formació permanent del professorat cal, doncs, dotar el professorat de recursos àgils, pràctics, útils, eficaços, col·laboratius perquè al realitzar la transferència pugui aportar a l'aula aquesta part activa dels actors dels processos.

La transferència a l'aula portarà també un ús adient de diferents eines que l'alumnat ha treballat d'una manera informal al seu temps d'oci, i ha de veure també la visió formal d'aquestes experiències realitzades i el seu bon ús per aconseguir discernir entre allò que es pot fer o no s'ha de fer a la xarxa (al núvol).



Gràfic 1. Con d'aprenentatge d'Edgar Dale

El con d'Edgar Dale ens explica que aprenem un 70% del que diem. Els processos docents amb EVEA fan que hi hagi un increment de la interacció, que fa construir coneixements i intercanvi d'experiències, fa intercanviar informació i fa reflexionar sobre temes, casos concrets, etc. La interacció amb l'ús de les noves tecnologies incrementa el treball col·laboratiu i la construcció de comunitats d'aprenentatge més enllà de l'aula. El 90% s'aconseguirà amb una participació activa i participativa, amb una activitat pura que es basa en l'experiència i des d'aquesta es construeixen aprenentatges amb la pràctica, aquesta ja esmentada metodologia "*learning by doing*" que possibilitarà un aprenentatge actiu i involucrat en tot el procés formatiu.

Aquesta activitat de l'aprenent més efectiva que la passivitat, fa que s'aposti per uns processos formatius bimodals o virtuals, quedant relegats a l'oblit els totalment presencials, així com mica en mica va passant als centres escolars, que van ampliant-se els processos docents amb EVEA (normalment Moodle) i altres espais virtuals on crear xarxes d'aprenentatge, que funcionen a nivell presencial i a nivell virtual, amb interaccions sincròniques i asincròniques.

Involucrar els formants a la formació permanent d'aquesta tipologia de procés significa fer possible una transferència a l'aula activa i funcional, una transferència efectiva i útil, significativa.

Segons Dale al seu con hi ha el major percentatge d'aprenentatge a l'actuar i el menor a l'estar passiu (escoltar, veure,...). Formar el professorat per poder tenir un aula activa, interactiva i competencial afavorirà el major grau d'aprenentatge, experimentant amb eines digitals que facilitaran unes tasques més actives, més participatives i més reals.

La metodologia de "*learning by doing*" (aprendre fent) és la denominació actual al model actiu de l'aprenentatge digital i efectiu per al professorat i el que innatament usen els alumnes al seu temps lliure amb aplicacions i programes escollits per al joc, etc. Així aprendran de manera autònoma i pràctica el desenvolupament dels processos amb els recursos digitals escaients per accedir a l'aprenentatge significatiu. És un model que parteix de l'experiència del formador, del formant i la construcció d'una metodologia activa centrada en la tecnopedagogia.

Una formació de formadors per accedir a una millora de l'aula actual, digital i competencial, ha d'avaluar-se de manera directa, ha d'estar en el ple procés de la transferència a l'aula. Així a l'avaluació, segons el Pla de Formació de Zona del Departament d'Educació (2010-2011), s'ha de tenir en compte l'aprofitament que fa el participant de la formació, la transferència que té a veure amb l'efecte al centre educatiu a l'implementar els nous processos, i l'impacte, que es



refereix a l'alumnat, que serà el que acaba rebent aquest nou model d'aula actual i els seus nous processos formatius digitals i competencials.

La transferència d'aquestes aules digitals competencials s'estendrà a la pràctica activa del centre, i farà eixos entre iguals, amb suport de formadors, de companys, i al mateix temps, al moment de la pràctica mateixa entre tots els actors que hi actuen.

Conclusions

El formador de la formació permanent en TIC ha de ser un facilitador dels processos docents, i ha de treballar des de perspectives dels canvis tecnopedagògics que s'exigeixen actualment a les aules. Els formadors partiran des dels coneixements previs dels formants i fomentaran des de l'anàlisi i la reflexió l'adquisició de nous coneixements metodològics mitjançant processos conjunts de formador i participant. Aquest formador acompanyant de tot el procés de formació serà el mirall on posteriorment el professorat accedirà al canvi de rol desenvolupat anteriorment.

Amb aquest nou paper del formador, que és paral·lel al nou paper del docent, es treballa de manera activa, motivadora, participativa, autònoma i dinàmica. Els participants amb l'ús metodològic de les TIC podran construir més coneixements tecnopedagògics per accedir a la millora del procés formatiu.

L'anàlisi de les eines i recursos digitals a emprar facilitarà la tria dels més competencials, efectius i més pedagògics des de diversos aspectes a valorar prèviament, així com els inconvenients que puguin tenir en ocasions concretes. Els aspectes funcionals, tècnics i estètics i els pedagògics seran fonamentals per aquesta valoració del material digital. La posada en pràctica amb una transferència primera a l'aula i una covaloració del procés efectuat farà accedir a la millora i al millor desenvolupament de properes experiències a realitzar dintre del transcurs de la formació efectuada.

La formació des del nou rol, assegura la participació activa dels participants, i aquests, professors, portaran aquest tipus de metodologia centrada en l'alumne a l'aula. El suport dels recursos digitals facilita i procura que aquests processos tinguin uns resultats efectius i siguin motor de tot el procés. En qualsevol formació de formadors ha d'haver-hi inclosa una planificació amb tecnologia digital per poder ser eficaç en la realitat actual del món en què vivim.

El docent és conscient del que vol aconseguir, els objectius marcats i la manera d'assolir-los. Aquí rau el nou paper de l'alumnat, allunyat de la "classe magistral" i metodologia clàssica. El nou rol de l'alumnat passa per una participació activa, no és un agent passiu, accepta reptes i assumeix l'oportunitat de realitzar amb efectivitat allò que li ha proposat el professor/a.

Ser més autònom en el procés significa tenir una actitud oberta envers els processos marcats pel docent i aquesta aposta pel nou rol del formador esdevé mirall per al nou rol del professorat. Es creen paral·lelismes de funcionalitat i de metodologia que assegurin la implicació de la posterior transferència a les aules i la seva efectivitat.

Fer conscients els docents de la necessitat del canvi és fonamental per portar un procés a l'aula efectiu i útil, avançar en una metodologia activa i digital que porti a un bon port dels resultats finals.

El procés formador passa per l'activitat d'acompanyament en aquest nou rol dels actors del procés docent, efectuant-lo des de la formació i fent-se actiu i valoratiu posteriorment a les aules ordinàries. Aquest canvi ha de facilitar, a més del procés d'ensenyament-aprenentatge, una col·laboració i cooperació per part de tots els actors que facilita els valors socials i constructius del fet de l'ensenyament.



Adoptar aquest nou rol significa anar més enllà del simple fet d'aprendre eines digitals, és accedir a un espai de treball comú amb l'alumnat, on s'explicaran objectius a aconseguir durant tot el procés, es fomenten les competències bàsiques o generals que estan connectades a l'aprenentatge significatiu de recerca d'informació, actituds actives envers l'aprenentatge, autonomia personal i valors intrínsecs dels processos i del treball cooperatiu.

Un altre punt fort a considerar amb una pedagogia amb tecnologia aplicada és el foment del treball cooperatiu. Treballar en grup significa tot un procés que s'ha de seguir perquè sigui més efectiu i productiu. Començarà només iniciar-se la formació del grup i seguirà amb l'organització, el seu funcionament i els papers que desenvoluparan, així com les tasques assignades a cada membre. És el que s'anomena acords grupals i que serà l'estructura i base dels treballs que han de realitzar. Un bon funcionament del grup i una bona organització amb acords grupals haurà d'incloure les normes d'organització i decisió i fins i tot els punts de casos de desacord i la seva autoregulació per decidir aspectes diversos sobre la realització de la tasca, calendari del procés, terminis establerts, etc. Aquesta tipologia de treball multiplica i construeix aprenentatge des de l'acció i la cooperació, des de la responsabilitat i la capacitat d'aportar les potencialitats de cadascú per fer un tot productiu, actiu i eficaç.

En definitiva, apostem clarament per processos digitals competencials per una formació actual i al mateix temps, ho fem clarament per la millora dels processos a l'aula actual, on professors i alumnes desenvoluparan activitats més competencials i més eficaces, més reals amb recursos digitals escaients. Així seguint els mots d'un mestre per a nosaltres, Pere Marquès, 2005 "Quan els professors coneguin eficaços models d'ús didàctic de les TIC que puguin reproduir sense dificultat en el seu context (tinguin recursos i formació) i els ajudin realment en la seva tasca docent (millors aprenentatges dels estudiants, reducció del temps i esforç necessari, satisfacció personal) ..., segur que tots voldran utilitzar-les. Per què no anaven a fer-ho?".

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BATISTA, M.A.; CELSO, V.; USUBIAGA, G. (2007). *Tecnologías de la información y de la comunicación en la escuela: trazos, claves y oportunidades para su integración en el aula*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de l'Argentina URL.
En: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/tic.pdf>
- MARQUÈS, P. (2000). Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación.
En: <http://www.peremarques.net/docentes.htm>
- (2000). Competencias básicas en la sociedad de la información. La alfabetización digital. roles de los estudiantes hoy. En: <http://www.peremarques.net/competen.htm>.
- (2005). La innovación docente con la pizarra digital en las aulas de clase. Una investigación en curso. *Aula abierta*, 84, 117-126.
- RIERA, J.; PRATS, M.A.; ÁVILA, X.; SÁNCHEZ, P.; NÚÑEZ, N. (2005). *Expectativas y temores docentes ante la implementación de las TIC en los centros educativos* Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación. Barcelona: Universidad Ramon Llull.
En: http://dl.dropbox.com/u/868101/1x1/Expectatives_i_temors_docents.pdf
- RIERA, J.; PRATS, M.A. (2008). *Un enfoque socioconstructivista y sistémico de los modelos de apoyo y actualización docente para la innovación educativa de base TIC. Proyecto EDUTICOM*. Facultad de Psicología, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna Universitat Ramon Llull. Barcelona.
En: http://dl.dropbox.com/u/868101/1x1/Un_enfocament_sistemic_actualitzacio_docent.pdf
- TÉBAR, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Madrid: Aula XXI - Santillana.



LA TRANSFERENCIA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE: EL PAPEL DE LOS ADMINISTRADORES DE LA FORMACIÓN.

THE TRANSFER OF PERMANENT FORMATION: THE ROLE OF TRAINING MANAGERS.

Silva García, P.; blancapatricia.silva@uab.cat - Universitat Autònoma de Barcelona – Espanya.
Barrera Corominas, A.; aleix.barrera@uab.cat - Universitat Autònoma de Barcelona – Espanya.
Pagès Mimó, A.; adria.pages@uab.es - Universitat Autònoma de Barcelona – Espanya.

RESUMEN

La evaluación de la formación tiene por objeto comprobar y analizar qué se aprende a través de la participación en procesos formativos, permite saber si los aprendizajes han sido útiles y conocer qué, de lo aprendido, se aplica en las prácticas profesionales cotidianas. En la actualidad las organizaciones se ven obligadas a adaptar y ajustar sus estructuras a las nuevas demandas sociales (Gairín, 1998), las organizaciones más capaces dejan atrás las estructuras existentes y las transforman. Sin embargo, para avanzar y hacer frente a dichas demandas, es necesario que los profesionales que en ellas trabajan estén actualizados y capacitados para hacerlo.

Las evidencias existentes (Antúnez e Imbernón 2009) muestran que la formación, por sí misma, no contribuye a la mejora del desarrollo profesional de las personas en su puesto de trabajo. Es preciso que se produzca una transferencia de los aprendizajes para que realmente se incida sobre de la organización. Junto con Baldwin y Ford (1988), entendemos la transferencia como la evidencia de que los nuevos conocimientos y habilidades se están aplicando en el puesto de trabajo, y se mantienen en el tiempo. ¿Pero qué estrategias son necesarias para asegurar que la formación tenga un impacto real sobre la organización? ¿Cómo saber si realmente lo que se aprendió en un proceso formativo se aplica en las prácticas cotidianas? ¿Qué papel tienen los responsables de la administración de la formación? A partir de estudios realizados (Martín, 2010; Chiaburu, Van Dam y Hutchins, 2010) en esta comunicación analizamos cómo contribuye la evaluación de la formación permanente a la transferencia de la misma y la forma como puede convertirse en una herramienta para mejorar el impacto en las organizaciones y sus resultados.

PALABRAS CLAVE

Evaluación, formación, transferència.

Summary

The training evaluation aim is to review and analyze what is learnt through participation in training. It allows participants to know if the apprenticeship has been useful and what of it is put in practice during their professional life. Currently, organizations are forced to adapt their structures to new social pleas (Gairín, 1998). The most competitive organizations leave behind previous structures and redesign them. However, in order to move on and to face those pleas, it is essential for professionals, to keep up-to-date and to be trained to do their job.

Evidence (Antúnez y Imbernón 2009) supports that training, itself, doesn't contribute to professional development upgrading. It is fundamental that transfer of knowledge is made with the purpose of having a significant effect in organization. We understand, with Baldwin & Ford (1988), that transference is the evidence that new knowledge and abilities are aplicated in the work place, and its application remains over a period of time.

But, which are the necessary strategies to guarantee that training has a decisive effect on organization? How to make sure if what is learnt in a training process is put into practice? What is the role of those who are responsible of the training process? Based on previous research (Martín, 2010; Chiaburu, Van Dam y Hutchins, 2010), in this paper, we analyze how evaluation



of training contributes to the transfer of it and how it can become a tool to improve the effect of organizations and on their results.

Key words

Assessment, training, transfer.

Desarrollo

Objetivos

En los últimos años, todo lo relativo a la formación permanente ha gozado de un interés progresivo. Este hecho se ha visto reflejado, en todos los niveles y grados del sistema educativo, tanto por la profusión de trabajos y artículos relacionados con la temática (Callahan, 1998; Broad, Newstrom, 2000) así como por la organización de debates, congresos y jornadas, entre otros (ICE-UB 2007; IECAM- UB, 2009). Ha adquirido una importancia especialmente relevante en el ámbito de la educación debido a las características de la tarea que desempeñan los profesionales que la ejercen, razón por la cual, ha crecido la oferta de actividades formativas para todas las organizaciones, especialmente para las encargadas de la educación escolar.

Hemos observado que dichas acciones tienen por norma general llevar a cabo una evaluación sistemática de la satisfacción de la capacitación, que deja de lado, desde nuestro punto de vista, los alcances. Es decir, en muy pocas ocasiones se comprueba o se analiza qué es lo que se aprendió. Hay exiguas evidencias que muestren el beneficio personal de los aprendizajes obtenidos y carencia de testimonios de qué, de lo aprendido, se aplica en las prácticas profesionales.

El propósito de esta comunicación es analizar cómo contribuye la evaluación de la formación permanente del profesorado a la transferencia de la misma. Identificar cuál es el papel de los responsables del diseño de los sistemas de formación y dar a conocer algunas estrategias para asegurar que la formación tenga un impacto real sobre las organizaciones.

La formación permanente. El papel de los administradores

La formación permanente se configura como una actividad dirigida al desarrollo de los profesionales que trabajan en la educación escolar. El propósito es contribuir a mejorar sus prácticas cotidianas y ayudar en su adaptación a los cambios específicos de su tarea, a través de la actualización científica, psicopedagógica y cultural, entre otros (Imbernón, 2008).

Uno de los principales requisitos para el éxito de cualquier programa formativo es partir de las necesidades de los destinatarios de dichos programas. En ocasiones los administradores de la formación parten de necesidades prescriptivas o normativas, considerando sólo las necesidades institucionales y obviando el contexto y particularidades de los destinatarios, aspecto que limita, desde nuestro punto de vista, una formación más provechosa.

Partir de las necesidades de los destinatarios puede ayudar a generar espacios propios de actualización así como contribuir a convertir los centros educativos en escenarios naturales para la capacitación y actualización del profesorado. Sin embargo, los administradores de la formación deben desempeñar un papel clave a la hora de diseñar políticas de formación que contribuyan a ello. Algunos aspectos que conviene que estos consideren para favorecer una mayor aplicación y efectividad de la formación en la mejora profesional son:

- i) los objetivos y contenidos principales de las políticas de formación. Analizar, por ejemplo, en el propio contexto, los componentes para el desarrollo profesional de las personas con la finalidad de identificar los elementos que pueden favorecer dicho desarrollo.



- ii) identificar los modelos de formación que existen dentro de las distintas áreas de la Administración. Analizar los tipos de modelos, la participación de distintas áreas e instituciones en la formación, la disposición y aprovechamiento de otros recursos formativos y la posibilidad que existe de hacerlos sostenible en el tiempo y en los posibles cambios dentro de la Administración.
- iii) diseñar propuestas de mejora y cambio, partir de la actualización de la formación dirigida a: técnicos, responsables de diseñar formación, formadores de formadores, entre otros responsables de las actividades formativas.

En los últimos dos Congresos de Nuevas Tendencias de la Formación Permanente del Profesorado (ICE-UB 2007; IECAM- UB, 2009), se ha hecho evidente la necesidad de que las instancias responsables de la formación, organicen y articulen sus proyectos y programas guiados por modelos. En diversos estudios (Gairín, 2007; Antúnez, 2008; Carnicero, 2011) se ha puesto en evidencia que las actuaciones derivadas de modas o de decisiones y políticas improvisadas tienen como consecuencia un poco impacto en las personas destinatarias de la formación.

Por ese motivo consideramos necesario profundizar en el conocimiento de herramientas que ordenen el conjunto de principios y criterios que han de orientar la evaluación de la transferencia de los programas de formación. Algunos elementos a considerar son:

- Entender la formación inicial y permanente, como un proceso y como parte de un sistema de capacitación integral que se evalúa y se valora de manera sistemática cada cierto tiempo.
- Partir de la reflexión que la evaluación de la formación debe estar centrada en la observación de la mejora de las prácticas profesionales.
- Atender a las características de las personas implicadas.
- Atender las particularidades del contexto.
- Dar un seguimiento cercano -después de las acciones formativas- para analizar en concreto los problemas que se presentan en la práctica cotidiana.
- Implementar un sistema de monitoreo de los programas formativos al menos dos veces año y la evaluación se realizará anualmente.
- Constatar, en la medida de lo posible el grado de adecuación y progreso de los cambios en las actividades profesionales.
- Sistematización y devolución de resultados del proceso de evaluación y seguimiento.
- Hay que explorar el impacto de los procesos formativos en los resultados esperados. (UNESCO, 1996; UNESCO, 2001).

Criterios para orientar la transferencia de la formación

La formación permanente se define como el proceso que mejora los conocimientos, las estrategias, las competencias y las actitudes de quienes trabajan en las organizaciones, su principal finalidad es favorecer el aprendizaje de las personas que participan en una acción formativa. Hoy en día, no se cuestiona si la formación permanente es un elemento indispensable para lograr una educación de mayor calidad. El problema que observamos es la evaluación de la formación, saber si efectivamente se llevan a cabo procesos de transferencia de los aprendizajes obtenidos en las acciones formativas. Creemos que no es un tema que se priorice en el momento de diseñar programas formativos.

Existe una dispersión de información que no muestra si los objetivos de dichos programas han contribuido a mejorar las prácticas profesionales. Es decir, no hay información suficiente que muestre si las actualización científica, psicopedagógica y cultural que se espera con la



participación en actividades formativas tenga repercusión en el momento de desarrollar las tareas. Por ejemplo, resultan interesantes las opiniones (evidentemente no siempre fáciles de entender) tendentes a evidenciar la necesidad de profesionalizar las prácticas profesionales, pero la cuestión es cómo saber si realmente dicha profesionalización se lleva a cabo a través de acciones formativas. (Gutiérrez, 2010)

La aplicación o transferencia de la formación está relacionada con el seguimiento sistemático de los participantes en el lugar de trabajo. Dicha actividad permite por una parte, evaluar y garantizar la consecución de los propósitos de la capacitación y habilita para conocer si se utilizan bien los aprendizajes y las competencias desarrolladas; por otra, descubrir las limitaciones que subsisten en el quehacer profesional y, a los administradores, les aporta información para planificar actividades de capacitación adicional o propuestas de reciclaje dentro del propio lugar de trabajo.

Para valorar la transferencia de la formación deben tenerse muy en cuenta las variables de contexto, especialmente la situación específica de las personas en formación y sus circunstancias: la zona en la que está inserto el lugar de trabajo, las características de los propios lugares de trabajo, los años de experiencia docente, etc. En este sentido, es conveniente destacar el rol que desempeña la actual revolución global caracterizada por Pozner (2008:83):

- *Velocidad de los cambios*: las tecnologías se incorporan, por ejemplo, a las comunicaciones, han causado una aceleración de las innovaciones lo que genera nuevas condiciones en una sociedad que vivimos como inconmensurable, incontrolable, inestable y muy voluble.
- *Internacionalización o globalización*: difuminación de las fronteras tradicionales entre países, lo cual impacta sobre las nociones de Estado, nación, cultura, ideología, identidad, sentido de pertenencia, e incluso el sentido de la vida misma.
- *Complejidad de los contextos*: sociedades más abiertas, que no disponen de un camino trazado, se orientan hacia la imprevisibilidad. La complejidad significa <<lo que está tejido junto>>. Hay complejidad cuando son inseparables los elementos diferentes que constituyen un todo y se dan en una red interdependiente.
- *Valor que adquiere el conocimiento*: en términos de crecimiento económico y bienestar social. En la actualidad es la acumulación de conocimientos, y no de capital físico, lo que contribuye a explicar cada vez más las diferencias en las tasas de crecimiento de los países. Las ventajas competitivas de los países (o los sectores económicos) no pasan por la posibilidad de producir más unidades de producto, sino por la capacidad de introducir mayores conocimientos y tecnologías en los procesos productivos.
- *Heterogeneidad*: es un elemento que limita las posibilidades de desarrollo equitativo. Es posible verificar este atributo no sólo en los países donde más ha avanzado la revolución tecnológica, sino también en los que han adoptado un nuevo tipo de organización socio-productiva basado en nuevas formas de producir, con un paradigma organizacional que descansa en la mayor flexibilidad y en formas inexploradas hasta ahora de relación entre empresas y organizaciones.

Bajo esta perspectiva, las organizaciones de cualquier tipo, en nuestro caso las educativas, se ven obligadas a adaptar y ajustar sus estructuras a las nuevas demandas y realidades de su entorno para poder sobrevivir. En palabras de Gairín (1998), las organizaciones más capaces de hacer frente al futuro no creen en sí mismas por lo que son, sino en su capacidad de dejar de ser lo que son. Es decir, no se sienten fuertes por las estructuras que tienen, sino por su capacidad de dejar atrás las estructuras existentes y transformarlas en otras de más adecuadas en el momento que sea necesario.

La transferencia de la formación. Un aspecto poco valorado.



Distintos estudios, citados más abajo, han analizado estrictamente la sistemática de evaluación que utilizan las organizaciones para valorar la formación que ofrecen a su personal. Así, en el ámbito español encontramos el estudio elaborado por EPISE (2000), dónde se destaca que la mayoría de organizaciones (90%) evalúan el grado de satisfacción de los empleados con la formación pero tan sólo un 20% evalúan los resultados reales de la formación y cómo ésta mejora su actuación laboral. En el ámbito anglosajón, el estudio elaborado por la "American Society for Training and Development" (ASTD) destaca que el 77% de las organizaciones recogen la reacción de los empleados en relación a la formación: un 38% miden el nivel de aprendizajes que estos consiguen al finalizar la formación, y únicamente un 7% recoge información válida sobre los resultados que esta tiene sobre la organización (Ruona, Leimach, Holton, Bates, 2002).

Los resultados de estos estudios son concluyentes, las organizaciones basan su toma de decisiones sobre la formación a partir de la reacción que su personal tiene sobre la misma, siendo mínima, la información que obtienen en relación a los efectos que la formación tiene en los puestos de trabajo. Evaluar la transferencia se situaría en el tercer nivel de análisis de la formación (Kirkpatrick, 2005), los dos primeros niveles se focalizan en la reacción y el aprendizaje respectivamente, y en un cuarto nivel se evalúa el impacto. En nuestro caso, focalizamos el análisis únicamente en el tercer nivel de evaluación, por ser el que más información aporta respecto a si la formación influye, o no, en la mejora de la actividad diaria de los profesionales.

La transferencia se define como la *evidencia de que los nuevos conocimientos y habilidades se están aplicando en el puesto de trabajo* (Baldwin y Ford, 1988). Además, estos nuevos conocimientos deben mantenerse en el puesto de trabajo en el tiempo, esto es, no únicamente es necesario que los cambios se produzcan, sino que lo importante es que estos perduren en el tiempo. Cabe considerar, además, que la transferencia influye en la organización, puesto que las mejoras que introduzca como consecuencia de la formación un profesional en su puesto de trabajo repercutirá directamente en los resultados de la organización. En este mismo sentido lo menciona Kontoghiorghes (2004), que en el último eslabón de su análisis sobre la transferencia sitúa la mejora personal y organizacional, tal y como puede apreciarse en la figura 1.

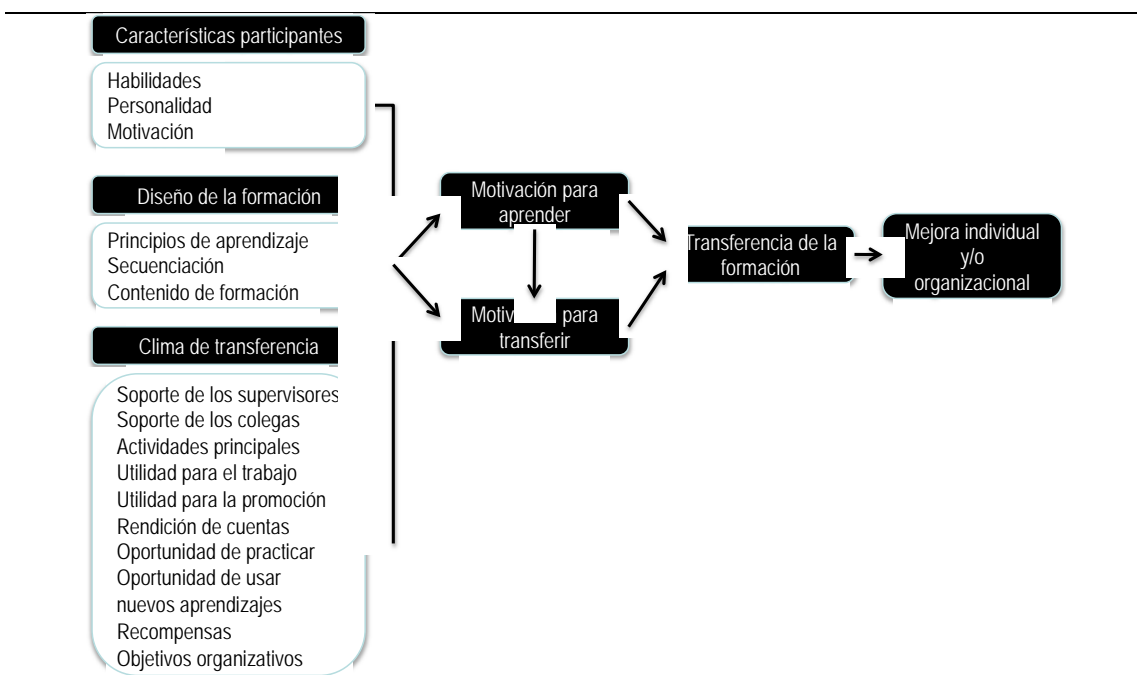


Figura 1: Modelo básico a partir del cual surge la investigación sobre transferencia (Kontoghiorghes, 2004)



Baldwin y Ford (1988) fueron los primeros en agrupar las variables que influyen en la transferencia de la formación a partir de tres grandes factores: características de los participantes, diseño de la formación y entorno de trabajo. Estos bloques han sido analizados y utilizados posteriormente por otros autores a la hora de realizar revisiones bibliográficas (Burke y Hutchins, 2007; Ford y Weissbein, 1997; Tannenbaum y Yukl, 1992; Noe y Ford, 1992), considerándose que continúa siendo una definición válida actualmente.

En el caso que nos atañe, nos interesa conocer como los administradores de la formación pueden influir en la transferencia a partir de los diseños formativos. Yamnil y Mclean (2001) recogen diferentes acciones a desarrollar durante la actividad formativa que permiten una mayor transferencia posterior de la formación. Estas son:

- Cuánto más refleja el puesto de trabajo el contenido de la formación, más éxito tendrá la transferencia próxima.
- Cuánto más se practica y aprende un contenido, más éxito tendrá la transferencia.
- Cuánto más se especifique el dónde y cómo se tiene que aplicar, más éxito tendrá la transferencia.
- Cuánto más se enfatice en el procedimiento que tiene que ponerse en práctica, más éxito tendrá la transferencia.
- Cuánto más se concrete la aplicación de la formación a las áreas por las cuáles el participante ha sido formado, más éxito tendrá la transferencia.

Por otro lado, trabajos recientes de Barrera-Corominas (2011) han permitido identificar que algunos elementos que dificultan la transferencia de la formación en organizaciones públicas se derivan, principalmente, del desajuste que se produce entre la formación y el puesto de trabajo, así como de una ineficiente detección de necesidades formativas. Para ello, propone (Pp. 221):

- Asegurar que previa realización de la formación los participantes disponen, o van a disponer en breve, de los recursos necesarios para poder aplicar la formación en su puesto de trabajo.
- Disponer de una descripción actualizada de cada puesto de trabajo en el que se recojan, por un lado, los requisitos formativos para llevar a cabo la actividad y, por otro, las características propias del entorno laboral.
- Incrementar la participación de los diferentes agentes de la organización en la detección de necesidades formativas.
- Considerar que la formación no es solo un derecho, sino también una obligación de los empleados, que deben mantenerse actualizados para poder desarrollar su trabajo con calidad.
- Considerar que la detección de necesidades formativas debe ser un proceso tecnificado. En este sentido, no puede partir únicamente de las necesidades percibidas por los empleados, sino que debe partir de un análisis concreto de la organización en su conjunto, en el que los empleados sean una fuente de información más, importante, pero no la única.

Conclusiones

A partir de la revisión bibliográfica efectuada se puede observar que diferentes autores han intentado buscar los factores que incluyen en la transferencia de la formación y, concretamente, como la evaluación puede resultar un factor clave a la hora de explicar porque la formación se aplica, o no, en el puesto de trabajo.

Así pues, para avanzar y hacer frente a las nuevas demandas del presente, y aquellas que aparezcan en el futuro, es necesario que los profesionales que en ellas trabajan estén actualizados y capacitados para hacerlo.



Los responsables del diseño de las políticas de formación proporcionan a sus empleados la formación adecuada que les permita desarrollar sus conocimientos, competencias y habilidades necesarias para fortalecer sus tareas profesionales. Sin embargo, muchos de ellos saben que la formación, por sí misma, no contribuye a la mejora del desarrollo profesional de las personas en su puesto de trabajo.

El papel de los responsables de las políticas de formación es fundamental. Evaluar la formación debe contribuir a la toma de decisiones para mejorar las acciones formativas y no, como sucede en muchas ocasiones, como una actividad burocrática o descriptiva.

Es necesario que se produzca una transferencia de la formación para que realmente incida sobre de la organización. ¿Qué estrategias son necesarias para asegurar que la formación tenga un impacto real sobre las organizaciones? ¿Cómo saber si realmente lo que se aprendió en un proceso formativo se aplica en las prácticas profesionales? ¿Qué papel tienen los responsables de la administración de la formación? La respuesta a éstas y otras preguntas se convierten en elementos para el debate en este Congreso y en temas para futuras reflexiones.

Schienstock (2004:25), dice que “quienes generan más rápidamente y mejor nuevos conocimientos y los lleven a la práctica podrán mantener y mejorar su competitividad, con la ventaja de ir a la cabeza”. Esta frase es interesante en el contexto de la educación actualmente. Nos encontramos en un momento el que las organizaciones educativas están perdiendo su estatus como instituciones transmisoras de conocimientos y valores frente al acceso ilimitado a información y conocimientos que proporcionan las nuevas tecnologías. En este sentido, si quieren continuar siendo la institución de referencia en educación, no solo por imperativo legal, sino por prestigio social y moral, es necesario que se actualicen y mejoren día a día, siendo para ello imprescindible la formación permanente de los profesionales que en ellas trabajan.

Es imprescindible reflexionar en torno a las preguntas claves de todo programa o actividad de formación: ¿Bajo qué condiciones los administradores de la formación aceptan y utilizan la información obtenida de la evaluación de la formación? ¿La transferencia de la formación es una herramienta útil para valorar la pertinencia de los programas formativos? ¿Cuáles son las prioridades de la Administración respecto a la transferencia de la formación? La respuesta a éstas y otras preguntas se convierten en elementos para el debate en este Congreso y en temas para futuras reflexiones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTÚNEZ, S. (2008). *Necesidades de formación de directivos escolares en México*. AECE UB. Manuscrito sin publicar.
- ANTÚNEZ, S.; IMBERNON, F. (2009). *La Formación Permanente de Docentes en la Región Centroamericana y República Dominicana: Análisis de la situación y propuestas para la Convergencia Regional*. Costa Rica: AECID- CECC.
- AXTELL, C.M; MAITLIS, S.; YEARTA, S.K. (1997). Predicting immediate and longer term transfer of training. *Personnel Review*, 26 (3), 201-213.
- BALDWIN, T.T.; FORD, J.K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- BARNET, S.M. ; CECI, S.J. (2002). When and where do we apply what we learn? A taxonomy for far transfer. *Psychological Bulletin*, 128, 612-637.
- BARRERA-COROMINAS, A. (2011). *La evaluación de la transferencia de la formación en administraciones locales: barreras y facilitadores*. Barcelona: Departamento de Pedagogía Aplicada (Documento inédito).



- BLUME, B.D.; FORD, J.K.; BALDWIN, T.T.; HUANG, J.L. (2010). Transfer of training: A Meta-Analytic Review. *Journal of Management*, 36 (4), 1065-1105.
- BROAD, M.; NEWSTROM J. (2000). *Cómo aplicar el aprendizaje al puesto de trabajo: un modelo estratégico para garantizar un alto rendimiento de sus inversiones en formación*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- BURKE, L.; HUTCHINS, H. (2007). Training transfer: an Integrative Literature Review. *Human Resource Development Review*, 6 (3), 263-296.
- CALLAHAN, C. (1998). Lessons learned from evaluating programs for the gifted promising practices. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 1, 54-72
- CARNICERO, P. (2011). *Necesidades de formación de supervisores escolares*. AEI UB. Manuscrito sin publicar.
- CHENG, E.W.L.; HO, D.C.K. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel Review*, 30 (1), 102-118.
- CHIABURU, D.S.; VAN DAM, K.; HUTCHINS, H.M. (2010). Social Support in the Workplace and Training Transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18 (2), 187-200.
- EPISE (2000). *Evaluación de la formación en las empresas españolas*. Barcelona: Epise. S.A.
- FORD, J.; QUINONES, M.; SEGO, D.; SORRA, J. (1992), Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-27.
- GAIRÍN, J. (1998). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. En *III Jornadas andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: (Documento policopiado).
- (1998). Estadios de desarrollo organizativo: de la organización como estructura a la organización que aprende. *III Jornadas andaluzas sobre Organización y Dirección de Instituciones Educativas*. Granada: (Documento policopiado)
- GUTIÉRREZ, M. (2010). *Gabilondo apoya la idea de Rubalcaba sobre el MIR para futuros profesores*. En: La Vanguardia de 26 noviembre, pp. 48. Barcelona
- HOLTON, E.; BATES, R.; SEYLER, L.; CARVALHO, M. (1997). Toward Construct Validation of a Transfer Climate Instrument. *Human Resources Development Quarterly*, 8 (2), 95-113.
- ICE-UB (2007). *I Congrés de Noves Tendències de Formació Permanent del Professorat*. Actes del Congrés. Barcelona: ICE-UB-FODIP.
- IECAM-UB (2007). *II Congreso de Nuevas Tendencias de Formación Permanente del Profesorado*. Actas del Congreso. México.
- IMBERNÓN, F. (2008). *La formación con una nueva metodología*. En J. GAIRÍN; C. ARMENGOL, *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 141-146). Barcelona: Praxis.
- KEITH, N.; RICHTER, T.; NAUMANN, J. (2009). Active/Exploratori Training Promotes Transfer Even in Learners with Low Motivation and Cognitive Ability. *Applied Psychology: an international review*, 59 (1), 97-123.
- KIRKPATRICK, J. (2005). Transferring learning to behavior. *Training & Development*, 59 (4), 19-20.
- KONTOGHIORGHES, C. (2004). Reconceptualizing the learning transfer conceptual framework: empirical validation of a new systemic model. *International Journal of Training and Development*, 8 (3), 210-221.
- MARTIN, H.J. (2010). Workplace Climate and Peer Support as Determinants of Training Transfer. *Human Resource Development Quarterly*, 21 (1), 87-104.
- MONTERO, L. (2004). La formación del profesorado: de hoy para mañana. En *Actas del VIII Congreso Interuniversitario de Organización educativa* (pp.158-170). Sevilla: Universidad de Sevilla.

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- NOE, R.; FORD, J.K. (1992). Emerging issues and new directions for training research. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 10, 345-384.
- POZNER, P. (2008). Desafíos para avanzar en la gobernabilidad pedagógica en América Latina. En J. GAIRÍN; S. ANTÚNEZ (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, (pp. 82-107). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- RUONA, W.E.; LEIMACH, M.; HOLTON, E.; BATES, R. (2002). The relationship between learner utility reactions and predicted learning transfer among trainees. *International Journal of Training and Development*, 6 (4), 218-228.
- SCHIENSTOCK, G. (2004). Competición formativa y reestructuración empresarial en la UE. *Revista Europea de Formación Profesional*, 33, 25-32.
- TANNENBAUM, S.; MATHIEU, J.; SALAS, E.; CANNON-BOWERS, J. (1991). Meeting trainees' expectations: the influence of training fulfillment on the development of commitment, self efficacy and motivation. *Journal of Applied Psychology*, 76, 759-69.
- UNESCO (1996). *Declaración de Kingstong - MINEDLAC VII*. *Revista Proyecto Principal de Educación*., Santiago de Chile.
- (2001). *Declaración de Cochabamba – PROMEDLAC*, Santiago de Chile, marzo.
- YAMNIL, S.; MCLEAN, G.N.; (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12 (2), 195-208.



LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO: REPERCUSIONES EN LA PRÁCTICA DOCENTE DE LOS FORMADORES DE FORMADORES.

Carneiro Sarturi, R.; rcsarturi@gmail.com - Becaria CAPES/Fundación Carolina.

RESUMEN

Este estudio presenta un análisis de las políticas públicas para la formación inicial y permanente de profesores de la última década en Brasil, y sus repercusiones en las prácticas de los formadores de formadores que actúan en la Educación Superior. Objetiva reconocer los cambios que han sido propuestos en los planes de estudios de la carrera del curso de Pedagogía, a partir de las directrices curriculares nacionales y de las políticas públicas del área. La investigación fue documental y el análisis hermenéutico, con base en la experiencia profesional de la autora en la Educación Básica y en la Educación Superior como docente y gestora. Freire (1999), Arroyo (2000), Libâneo (2003), Gimeno Sacristán (2002, 2010), Souza Santos (2001a, 2001b) y otros autores ofrecerán la posibilidad de pensar el contexto macro y micro de las políticas públicas tanto como las relaciones entre teoría y práctica. Concluye que las políticas públicas de la última década apuntan claramente hacia una ruptura del paradigma que solía ver el diploma obtenido en la universidad como suficiente para el ejercicio de la docencia, conectando con el tema de la formación inicial y continuada.

PALABRAS CLAVE

Políticas públicas, currículo, prácticas (cotidiano).

DESARROLLO

Políticas públicas, currículo de formación y cotidiano:

La última década en Brasil, así como en los demás países de Latinoamérica, presentan muchas reformas que incidirán tanto en la formación inicial, cuanto en la formación permanente de profesores. Tales propuestas provocaran repercusiones en las prácticas de los formadores de formadores que actúan en la Educación Superior. Como afirma Gimeno Sacristán (2006) el término reforma es muy ambiguo y su sentido va dependizar de los sujetos involucrados con y en ellas, hasta que punto las leyes/reformas pueden cambiar la realidad a cual si proponen afectar.

En este estudio el recorte va a detenerse en la formación de profesores para la Educación Infantil (0 al 03 años) y los primeros años de la Educación Básica (a partir de los 06 hasta los 10 años (caso no tenga ninguna reprobación), que tiene doce años de escolaridad obligatoria a partir del año de 2009.

La formación de profesores, en Brasil, esta íntimamente conectada a la organización del currículo escolar, la estructura escolar hasta 1961 era definida por leyes orgánicas que no trataban de la organización nacional, las políticas de formación eran inexistentes y los profesores que iban actuar en la escuela primaria eran formados en las antiguas escuelas normales, institutos de educación (formación no superior). Con la primera Ley de Directrices e Bases de la Educación Nacional (LDB), Ley nº 4024/61 de 20 de Diciembre, la estructura pasa a ser: primario, gimnasio y colegial (clásico y científico). Los profesores de las demás etapas eran licenciados, que ministraban las disciplinas en los demás cursos, como ingenieros, médicos, abogados, etc.

En la década de setenta, con el gobierno militar vamos a tener una reforma substancial, cambia la estructura escolar, pasa a organizarse en primero grado (1ª a 8ª serie- ocho años) e segundo grado (1º al 3º año- tres años) ampliase la posibilidad de ascender a la educación, que todavía



no es obligatoria, pues la obligatoriedad esta vinculada a la edad (07 al 14 años), lo que lleva a muchos jóvenes abandonar a la escuela cuando cumplían los catorce años, mismo que estuviesen en el segundo año del primero grado. Para la formación de profesores la política a sido dirigida a la elaboración de normas para estructurar la carrera docente, antes vinculada a la etapa de actuación del docente, o sea el sueldo del profesor era de acuerdo con la etapa en la cual ministraba clases, independiente de su formación, una profesora de la primaria, mismo con formación superior, tenía un sueldo más pequeño de los que actuaban en otras etapas. Fueran creados los cursos de formación de profesores para actuar en el primero grado (superior con duración de tres años) y en el segundo grado (con duración de cuatro a cinco años). Las provincias pasan a crear planes para la carrera y los profesores empiezan a buscar las instituciones de educación superior para realizar su formación inicial o en búsqueda de la formación continuada, como el caso de las "normalistas" que buscaban el curso de Pedagogía, que en este período formaba los especialistas en educación, supervisores, orientadores y para la docencia en la escuela normal, pues ahora podrían continuar en la docencia del primero al cuarto año del primero grado con un sueldo mayor.

Hasta la década de ochenta la educación preescolar era tema de pequeños grupos y estaba vinculada a los intereses particulares de las familias, en el caso de las clases sociales menos favorecidas, entregues a guarderías que caracterizaban se como verdaderos depósitos de niños, con el objetivo de cuidar y no para el binomio cuidar/educar. Así, no se hablaba de una formación para los profesionales que actuaban en estos espacios, hasta entonces no reconocidos como educativos. Mismo que esta organización escolar perdure hasta finales de 1996, cuando, en medio a la avalancha de reformas educativas en Latinoamérica, los cursos para la formación de profesores para la educación preescolar y para los años iniciales del primero grado empiezan a cambiar. Segundo Cassassus (2001) Argentina ha hecho su reforma en el 1993, Bolivia en 1994, Colombia en 1993 y 1994, Chile en 1994 y 1997, México en 1993 y Brasil en 1996. Los movimientos internacionales para la radicalización del analfabetismo, la disminución de la mortalidad infantil y la defensa de una educación de calidad para todos fueran promoviendo los movimientos sociales en defensa de reconocer que la educación extrapola los espacios de una escuela formal, que empieza mucho antes de lo que uno pueda imaginar, esto es, los niños aprenden desde la familia, desde la calle, desde los medios de comunicación, ¿que pasa con aquellos que se quedan al margen en espacios desproveídos de bienes básicos, como alimentación, salud, atención, higiene, entre otros?

Una cuestión como esta, entre tantas otras hice con que en esta década los cursos de Pedagogía buscasen formar los profesores, en nivel Superior, para actuaren no apenas como especialistas o formadores de profesores, más como docentes de la educación preescolar y para los primeros años del primero grado. Así, desde 1984, la Universidad Federal de Santa Maria (UFSM), al lado de muchas otras instituciones de Educación Superior, en Brasil, con base en los principios de enseñanza, investigación y extensión, promovieran reformas en sus carreras, pasando a formar profesores para actuar en un espacio antes destinado solamente a las normalistas, cuya formación, en nivel secundario, estaba centrada en la enseñanza, el hacer sobre el saber hacer y porque lo hace.

Estas consideraciones preliminares pretenden situar históricamente el contexto de donde parte este estudio, bien como justificar la elección de su objetivo general, que es reconocer los cambios que han sido propuestos en los planes de estudios de la carrera del curso de Pedagogía, a partir de las directrices curriculares nacionales y de las políticas públicas para la formación inicial y continuada de profesores, considerando el contexto de la ampliación de la educación fundamental para nueve años de duración implementada en 2006. Para atender la amplitud de este objetivo, presenta tres objetivos específicos: **realizar** un mapa de las políticas públicas para la educación del período entre el 2000 hasta el 2010 que tratan de la formación inicial y continuada de profesores en Brasil; **relacionar** los documentos legales con el plan de estudio del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa Maria, considerando el contexto nacional y las repercusiones en el cotidiano de sus prácticas pedagógicas; **analizar** cómo los docentes de las escuelas de Educación Básica reciben los cambios propuestos para su formación continuada y la de los académicos inseridos en la escuela en la ejecución de las



actividades prácticas previstas en el curso, sea en el currículum oficial, sea en el currículo manifiesto.

Para su desarrollo, la metodología utilizada ha sido de carácter cualitativo y fue fundamentada en una investigación documental, que hace un análisis de los documentos legales y del plan de estudios de la Universidad Federal de Santa Maria considerando el contexto de las instituciones superiores públicas. La lectura del contexto y de las prácticas ha sido hecha por un análisis hermenéutico, con base en la experiencia de la autora como docente y gestora en la Educación Básica por más de veinte años, así como docente y gestora en la Educación Superior en la última década, bien como coordinadora de proyectos de investigación.

Las políticas públicas y la formación inicial y continuada de profesores del 2000 al 2010:

La década del 2000-2010 ha sido precedida de las reformas de la década de los noventa, como ya hemos destacado muchos países de Latinoamérica realizaron grandes reformas en sus sistemas de enseñanza, con la intención de garantizar una educación de calidad para todos los ciudadanos de todas las clases de la sociedad.

En Brasil, la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), Ley nº 9394/96 de 22 de Diciembre ha sido promulgada después de casi una década de discusiones, sus propuestas fueran balizadas en las orientaciones de las políticas públicas internacionales para la educación, ella es la segunda LDB brasileña, puesto que la Ley nº 5692/71 de 11 de Agosto, fue considerada solamente como una propuesta de reforma organizada por el gobierno militar con base en los acuerdos realizados entre el Ministerio de la Educación (MEC) y la United States Agency for International Development (USAID), que implementarán el modelo de los Estados Unidos en nuestro sistema educacional, agregando los principios Americanistas Fordistas, objeto de estudio de Gramsci (2008), a los objetivos de la Ley nº 4024/61 de 20 de Diciembre. La actual LDB, no fue el proyecto votado y discutido por todos los seguimientos de la sociedad, en la última hora, en el congreso, ha sido votado lo fue llamado de Ley Darcy Ribeiro, que presenta un substitutivo que atendía más los intereses del mercado y de la política neoliberal que dominaba el gobierno de la república en los ocho años concomitantes a las discusiones. Quizás, esta puede ser una de las tantas justificativas para la avalancha de alteraciones que la dicha ley viene sufriendo a lo largo de los catorce años de su implementación, pues es la ley que más reformulaciones ha recibido. Segundo Arroyo (2000) la reforma mantuvo muchos trazos de la reforma militar de los setenta, que necesitaban de avances para atender las expectativas de actuación de los docentes, que pasarán a tener que asumir sus roles en los espacios de gestión de la escuela.

Para efecto de este estudio los destaques de alteraciones de la LDB van a detenerse en aquellos que vengán a influenciar las propuestas de formación de profesores, puesto que considerase aquí, la ley como una herramienta legal que orienta la implementación de las políticas públicas. A partir de la LDB la organización escolar en Brasil pasa a tener dos niveles, Educación Básica (Educación Infantil, Educación Fundamental, Educación Media) y Educación Superior (Secuenciales, Grado y Postgrado).

El primero nivel, presenta en su conjunto, por primera vez la mención a la etapa de la Educación Infantil y trae como responsabilidad de la municipalidad la oferta de la misma, sin hablar de obligatoriedad de la frecuencia, considerase un avance, puesto que hasta entonces la misma era ignorada, la facha de edad, hasta 2005, era de los cero a los seis años, alterada por la Ley nº 11.114/2005 de 16 de Mayo cuyas normativas fueran evidenciadas por la Ley nº 11.274/2006 de 06 de Febrero que altero la redacción de los artículos 29, 30, 32 y 87, que además de tratar del ingreso de los niños en la Educación Fundamental a partir de los seis años de edad, lo que hace con que la Educación Infantil sea de los cero a los cinco años. Además, amplía la educación obligatoria de ocho para nueve años de duración. En relación a la garantía de oferta de la Educación Infantil, en el capítulo IV de la LDB, Ley nº 9394/96 de 20 de Diciembre, que trata de la organización de la educación nacional, en su artículo 11, presenta la responsabilidad de la municipalidad con la educación nacional, en su inciso V destaca como su



competencia ofrecer la Educación Infantil en guarderías y clases preescolares, siendo prioridad la Enseñanza Fundamental, la permisión para actuar en otros niveles depende de que tenga atendido de forma plena toda la demanda que le compete y con uso de recursos por sobre los porcentuales mínimos vinculados por la Constitución Federal a la manutención de desarrollo de la enseñanza.

Esta inclusión de la Educación Infantil como responsabilidad del Estado, desencadenó una serie de repercusiones en las carreras de formación de profesores, pues si antes los niños estaban en verdaderos depósitos, salvo los de la clase económica más privilegiada, que frecuentaban la red privada de enseñanza, no había por parte de sector público el reconocimiento de la Educación Infantil como un espacio educacional, lo que permitía que cualquiera desempeñase las actividades con el cuidado de los niños, puesto que para eso no había necesidad de una formación académica. Con esta nueva lectura, resultante de las luchas de los educadores involucrados en la Organización Mundial de la Educación Preescolar (OMEP), la exigencia de formar profesores para actuar con los niños de cero a cinco años pasó a ser una realidad. El movimiento que había ganado fuerza en la década de ochenta y provocó las primeras reformas en los currículos de los cursos de Pedagogía, pasa a ser una práctica urgente y necesaria, los municipios precisan crear una carrera profesional para los docentes, no más cuidadores. El curso de Pedagogía, que empezó a formar profesores para la etapa preescolar (03 al 06 años) en 1984, pasa a formar profesores para la educación infantil (0 al 05 años) a partir del 2006. El fomento económico del “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magisterio” (FUNDEF), creado por la Ley nº 9424/96 de 24 de Diciembre y del “Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação” (FUNDEB). Creado por la Ley nº 11.494/2007 de 20 de Junio llevaron los alcaldes a realizar oposiciones para la contratación de profesionales habilitados en la docencia para esta etapa.

La segunda etapa, Educación Fundamental, inicialmente compuesta por ocho años, con oferta de los siete a los catorce años, por la Ley nº 11.114/2005 de 16 de Mayo pasa a tener una duración de nueve años, con el ingreso de los niños a los seis años de edad. De acuerdo con la nueva redacción del artículo 11 de la LDB “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental.” Las dudas con relación a la organización de la educación, en relación al currículo escolar llevo a publicación de la Ley nº 11.214/2006 de 6 de Febrero, que ha definido que el nuevo año de escolaridad, en términos de enseñanza y aprendizaje sería el primero año, en lo cual pasarán a ingresar niños con cinco años. Esta modificación ocasionó una gran discusión en relación a los docentes que irían actuar en el primero año, pues hasta estos momentos la formación del Pedagogo era fragmentada en habilitaciones, o sea, el académico, al ingresar en la carrera elegía cual habilitación quería cursar, si Educación Infantil (0 al 6 años) o Años Iniciales (07 al 10 años), destacase que las habilitaciones podían variar de una institución de educación superior a otra. Así, quién tenía formación para actuar en la Educación Infantil eran los primeros, pero las oposiciones en las instituciones públicas son hechas por habilitación y quién era contratado para actuar en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental eran los segundos. Mas una vez, la formación de profesores sufre las repercusiones, los cambios en la carrera de Pedagogía pasan a ser más urgentes, la Resolución nº1/2006 de 15 de Mayo fue promulgada por el Consejo Nacional de Educación, que va establecer las directrices curriculares para el Curso de Pedagogía, analizada más adelante.

El cambio significativo de la LDB, además de la ampliación de la oferta, fue la obligatoriedad, que ahora no más está vinculada a una facha de edad, mas al cumplimiento de los nueve años de la Enseñanza Fundamental, lo que mezclado con el Estatuto de los niños y adolescentes (ECA), Ley nº 8.069/90 de 13 de julio fornece a los juzgados de infancia y juventud posibilidades de hacer con que los jóvenes de hasta 18 años, que no tengan concluido los nueve años lo haga, mismo después de la edad de los 14 años. Para aquellos que no tengan concluido en la llamada edad propia el Estado asume el compromiso de garantizar la oferta de plazas, en cursos de educación para jóvenes y adultos (EJA), modalidad de la educación que sustituye el antiguo “supletivo”, considerado como una oferta compensatoria, sin metodología

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



adecuada apenas con el objetivo de suplir los estudios o complementarlos, sin preocuparse con la formación del sujeto. Los datos estadísticos del Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2011) demostraron que los jóvenes brasileños salían de la escuela sin haber concluido los años de obligatoriedad mismo que hubiesen permanecido los ocho años en ella.

La tercera etapa, la media, con duración de tres años, hasta 2009 no era obligatoria, lo que sacaba del Estado la responsabilidad con la oferta de plazas para todos. En 2009, la Emenda Constitucional nº 59/2009 del 11 de Noviembre, trata crear mecanismos para garantizar el fomento a la obligatoriedad de la enseñanza de los cuatro a los deséasete años y dar garantías de oferta gratuita a aquellos que no tengan tenido acceso en edad propia. La Ley nº 12.061/2009 de 13 de Octubre garante que los gobiernos provinciales aseguren la oferta de la enseñanza fundamental, pero con prioridad para la oferta de la enseñanza media, lo que reforzó el sistema de colaboración entre municipios, provincias y federación, lo que caracteriza el avance de la municipalización de la Enseñanza Fundamental, a ejemplo de lo ocurrido con la Educación Infantil.

Observase que si en la década de ochenta y noventa la búsqueda era por garantizar por lo mínimo la Educación Fundamental, incluso el mercado de trabajo no exigía mucho más que eso para ascender a los empleos, en la última década las exigencias ampliaron mucho, para tener espacio en el mercado, tendrá que tener por lo mínimo la Educación Básica, hoy con doce años de duración.

En los años 60 la organización escolar presentaba una retención muy fuerte al final de la educación primaria para atingir el gimnasio, no habían plazas para todos. En la década de 70 y 80 la retención pasa para el final del primero grado, no habían plazas para que todos fuesen para la secundaria, habían colas para lograr frecuentar una escuela de segundo grado. Con la obligatoriedad, pasan a tener plaza para todos y la dificultad queda más intensa para ascender a la Educación Superior.

Con la LDB, la Educación Superior pasa a abarcar: los cursos secuéciales por campo de saber para aquellos candidatos que tengan concluido la enseñanza media o equivalente, desde que cumplan las exigencias de cada institución; grado, para los que tengan concluido los estudios ya mencionados y sean clasificados en proceso selectivo; postgrado, para los candidatos con curso superior y que cumplan las exigencias de la institución, pueden ser de especialización, maestría o doctorado; extensión, para los que atengan a los requisitos de la institución.

La década de los noventa, en Brasil, fue marcada por el grande avance de la matrícula en las instituciones privadas de Educación Superior, el incentivo del gobierno federal y los descaso con las instituciones de Educación Superior Públicas, hice con que las universidades quedasen sin financiación para crear nuevos cursos, plazas y mucho menos nuevas sedes. En enero del 2005, la Ley nº 11.096/2005 de 13 de Enero instituye el Programa Universidad para Todos (PROUNI), que reglamenta la actuación de las entidades privadas en la Educación Superior y afirma en su artículo primero que “Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais [...] em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.” Con esta medida, empieza una política del gobierno federal para ampliar las plazas en las universidades públicas federales, lo que fue motivo de muchas críticas, pues ha sido una manera de atender la urgencia de plazas, pero de colocar recursos públicos en instituciones privadas.

El Decreto nº 6.096/2007 de 24 de Abril, instituí el Programa de Apoyo a Planes de Reestructuración y Expansión de las Universidades Federales (REUNI), con el objetivo de crear condiciones a la ampliación del acceso y permanencia en la Educación Superior, en el grado, bien como por un mejor aprovechamiento de la estructura física y de los recursos humanos existentes en las universidades federales (IFES). Para la participación de las IFES en



el programa, cabía a cada una la decisión de participar o no del programa. Para eso tenía que crear nuevos cursos, ampliar las plazas y presentar planes que garantizaran el objetivo del PROUNI. La resistencia a sido mucha, pero para recibir el fomento se hacía necesario adherir al programa, el incentivo financiero ha sido fundamental en la toma de decisiones, así que desde la liberación de los recursos, las IFES fueran transformadas en verdaderos canteros de obras, a la ampliación de cursos, plazas y oposiciones para nuevos docentes pasó a ser una realidad, la oferta de cursos nocturnos fue una gran bandera. El aumento del número de matrículas tuvo un incremento altísimo en los últimos dos tres años. Los presupuestos de la reforma del gobierno federal son relacionados, en algunos estudios en Brasil, a las propuestas del al Acuerdo de Bolonia en lo que concierne a cuestiones político y conceptuales, a la arquitectura curricular, a la flexibilidad, la integración entre los distintos niveles, la certificación y, la movilidad docente y discente. (Maia e Faria, 2010)

Además del PRUNI y del REUNI, el gobierno federal, en los últimos ocho años, creó diez nuevas universidades federales en todo el territorio nacional, bien cómo la reformulación de las Escuelas Técnicas Federales en Institutos Federales de Educación Tecnológica Superior (IFETS) que de ciento y cincuenta (150) pasaran a treientos y cincuenta y cuatro (354), que pueden ahora ofrecer cursos de grado y postgrado. Todavía, lejos de corregir la oferta masiva de matrículas por la educación superior privada en Brasil, herencia de la década de los noventa, que había duplicado las instituciones privadas y intentado amordazar la educación pública, que se ha quedado sin fomento. Con la ampliación de la obligatoriedad de la Educación Básica para los doce años, van hacerse necesarias muchas plazas para tender a la demanda.

Los aportes hasta aquí realizados presentan la grande cantidad de documentos legales que ha sido producida en la década del 2000 al 2010, la LDB, en los finales de los noventa, desencadenó un proceso permanente de promover la mejora del sistema educacional brasileño. De esta forma, todas las propuestas estuvieran y están conectadas con la formación de los profesionales que van ser responsables por ejecutar en todos los niveles de la educación los proyectos. El FUNDEF, creado casi concomitante con la LDB, puede ser considerado como uno de los marcos, pues al tratar del fomento para la enseñanza fundamental presenta la propuesta de valorización del magisterio, profesión hasta hoy muy mal paga, con sueldos bajos y con formación alejada de los cotidianos escolares. Para corregir estas debilidades, mismo que con carácter mandatario el Consejo Nacional de Educación (CNE) presenta la Resolución nº 2/2002 en 19 de Febrero, que “institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.”

Al instituir cuatrocientas horas de práctica como componente curricular vivenciadas al longo del curso, el CNE buscó establecer una proximidad más coherente entre la práctica y la teoría, o sea, entre el mundo de la escuela y el académico, antes restringido a las cuatrocientas horas de prácticas súper visionadas previstas a partir del inicio de la segunda mitad del curso. En verdad, además de esta resolución, cada curso pasa a tener sus directrices curriculares propias, en Brasil la formación para actuar del sexto al noveno año del fundamental y en los tres del medio, es realizada toda en curso superior con formación pedagógica, de acuerdo con la LDB. Pero, para la actuación en la Educación Infantil y en los cinco primeros años del fundamental la formación mínima es la obtenida en nivel medio, en la modalidad normal. Esta a sido una gran polémica con la promulgación de la LDB, pues en las disposiciones transitorias afirmaba que hasta el final de la década de la educación, 2007, todos los profesores deberían tener formación en nivel superior. Con esto, muchos profesores con esta formación mínima buscaran las instituciones de educación superior para realizar el curso superior, en este período la formación en Pedagogía ha atingido niveles altísimos de matrícula.

En relación al Curso de Pedagogía, en 06 de mayo del 1999, la Comisión de Especialistas de Enseñanza de Pedagogía (CEEP), encamino a la Secretaria de Educación Superior del Ministerio de Educación (MEC/SESU) una propuesta de Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía (DCNs) resultante de una amplia discusión entre las Entidades



Nacionales como: Asociación Nacional de Investigación y postgrado-grado en Educación (ANPED); Asociación Nacional por la formación de los Profesionales en Educación (ANFOP); Asociación Nacional de Políticas y Administración en Educación (ANPAE); Forum Nacional de los Directores de las Facultades/Centros de Educación de las Universidades Públicas Brasileñas (FORUNDIR), entre otras. La propuesta encaminada por la CEEP propugna que el Curso de Pedagogía fuera destinado a la formación del profesional habilitado para actuar en la enseñanza, organización y gestión de sistemas, unidades e proyectos educativos y en la producción y difusión del conocimiento en diversas áreas de la educación, teniendo la docencia como obligatoria en su formación e identidad profesional. Esta propuesta de Directrices Curriculares, que había sido solicitada para el curso de Pedagogía, solicitada pelo MEC/SEU fue resultante de un amplio proceso de discusión instalado en todo el territorio nacional. El documento contempla las experiencias de las Facultades de Pedagogía y sugerencias de las coordinaciones de cursos, de los estudiantes de la carrera y de las entidades ya mencionadas. Otros documentos fueron encaminados al CNE proponiendo indicativos para las DCNs, en 2001, por la comisión de los especialistas, en conjunto con las entidades arriba citadas, en 2002, por la ANFOPE y, en el 2005, exclusivamente por el FORUMDIR.

Uno de los factores que pueden ser considerados como causa de la morosidad de la homologación de las DCNs fue la propia diversidad de los currículos propuestos para el Curso de Pedagogía en todo Brasil, lo que abrió la antigua discusión acerca de la formación como licenciatura (bacharelado en Brasil) o como profesorado (licenciatura en Brasil), que se intensificó a partir de diciembre del 1997, cuando fue determinada la creación de comisiones de especialistas de las diferentes áreas de formación en nivel superior por el Ministerio de la Educación, incluyendo la de Pedagogía, con el objetivo de elaborar las DCNs de grado para las diferentes áreas. Los debates han sido marcados por un proceso democrático, que incluía los encuentros con la comunidad del magisterio, que después de oír las distintas representaciones de la categoría incorporarían las reivindicaciones de los participantes y estudiosos del campo educacional. Ese proceso permanente de retomadas e retrocesos hiciera con que el Curso de Pedagogía, tenga sido el último en tener sus DCNs publicadas. La opción, de formar solamente 'especialistas' tuvo, desde del principio, una fuerte reacción contraria, lo claro, es que la grande cuestión era la necesidad de formar profesores para la Educación Básica en Universidad, lo que significaba luchar por un currículo que formase profesores para actuar en la Enseñanza Fundamental, en todas sus modalidades, y para la Educación Infantil.

Las actuales DCNs, además de traer la docencia como base de la formación del Pedagogo, presentan una relación dialéctica con la producción del conocimiento y promovió la retomada de la importancia del Curso de Pedagogía como el responsable por la formación del Profesor de las etapas iniciales de la Educación Básica.

Las políticas públicas propuestas para la educación en Brasil están directamente relacionadas con las cuestiones de financiación, la propia LDB fue sancionada en el 20 de diciembre del 1996, solamente después de la publicación de la Emenda Constitucional nº 14/2006 de 12 de Septiembre que: "Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias." Estas alteraciones eran necesarias para que fuese posible atingir el objetivo de garantizar la universalización de la enseñanza fundamental y promover una remuneración condigna al magisterio. La Ley nº 9424/1996 de 24 de Diciembre, que creó el FUNDEF complementa la reglamentación de la aplicación del fondo, que fue aplicado de enero del 1998 al diciembre del 2006. El fondo a sido creado con esta previsión de duración, por eso en 2007, la Emenda Constitucional nº 53/2006 de 19 de Diciembre realizó los cambios en la Constitución Federal para posibilitar su implementación. El FUNDEF, que fue reglamentado por la Ley nº 11.494/2007 de 20 de Junio y por el Decreto nº 6.253/2007 de 13 de Noviembre, para atender a toda la Educación Básica, desde las guarderías hasta la Enseñanza Media en todas sus modalidades, su tiempo de duración esta previsto del enero del 2007 hasta 2020, bien como garantizar un piso para los profesionales de la Educación Básica. La Ley nº 11.738/2008 del 16 de Julio, instituyó el piso



salarial profesional nacional para los profesionales del magisterio público da la Educación Básica.

Además de los fondos, la Ley nº 11.273/2006 de 6 del Febrero, autorizó la concesión de becas de estudio e investigación para los participantes en los programas de formación inicial y continuada de profesores para la Educación Básica, inclusive en la modalidad a distancia, que con la creación de la Universidad Abierta de Brasil (UAB), desencadenó la oferta de muchos cursos de formación de profesores.

Con base en la LDB, en su artículo 62, párrafos primero, según y tercer, incluidos por la Ley nº 12.056/2009 de 13 de Octubre, que destaca la obligatoriedad del estado en ofrecer condiciones para la formación inicial y continuada de los profesores en el ejercicio de la docencia, el Decreto nº 6.755/2009, de 29 de Enero busca promover la mejoría de la Educación Básica, incentivando la expansión de cursos de formación inicial y continuada por parte de las instituciones públicas de Educación Superior, además de promover la valorización de los profesionales de magisterio, pretende estimular el ingreso y la permanencia en los cursos, bien como la progresión en la carrera. Destacase que la actualización teórico metodológica en lo que se refiere a las tecnologías de comunicación y información, así como promover la integración entre la Educación Básica y la formación inicial docente es más una de las prerrogativas del documento legal. Tal propuesta puede ser visibilizada en la exigencia de que los proyectos pedagógicos de las instituciones públicas tengan previstos en sus calendarios anuales espacios para formación continuada y en el Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia (PIBID), que abre la posibilidad de promover la articulación entre la educación superior, por medio de las licenciaturas, con la escuela y los sistemas provinciales y municipales.

Los documentos legales presentados aquí proporcionan una idea de cómo la formación inicial y continuada de los profesores van siendo articuladas con la organización de la educación en Brasil. La oferta de la Educación Básica y de la Educación Superior está vinculada directamente con la formación de los docentes. Considerando el objetivo general de este estudio, vamos buscar las relaciones de ellos con el Plan de estudio del curso de Pedagogía de la Universidad Federal de Santa Maria, considerando el contexto nacional y las repercusiones en el cotidiano de sus prácticas pedagógica.

La propuesta de formación para la docencia en Educación Infantil y Años Iniciales

Con la promulgación de la Resolución nº 1/2006 de 15 de Mayo, que establece las directrices curriculares para el curso de Pedagogía en todo el territorio nacional y extingue las habilitaciones de la carrera, buscando formar un Pedagogo que pueda actuar en la educación infantil y en los años iniciales de la Educación Básica, bien como en espacios de gestión escolar; entre otros documentos legales pertinentes al desarrollo de la investigación en marcha, empezó un nuevo tiempo en las transformaciones de esta carrera, que fue cambiando de acuerdo con los momentos políticos de las reformas educacionales brasileñas. Tanto el periodo que la precede, cuanto lo que la sucede, han sido repletos de tensiones, dudas y muchas discusiones.

Todos los cursos de Pedagogía ofrecidos en el País tuvieron que modificar sus planes de estudios para atender las exigencias de las DCNs, pues con la extinción de las habilitaciones, que llegaban a más de noventa, distribuidas en todo el territorio nacional, el curso que al largo de los años sufría de una pérdida de identidad, necesitaba adecuarse a las directrices, buscando construir un nuevo tiempo. El proceso de discusión, que ya había empezado durante la construcción de la propuesta del documento legal, ganó espacio en las instituciones, dónde profesores y alumnos pasaron a pensar las alteraciones necesarias para atender a las nuevas orientaciones, con la urgencia de atender a los plazos fijados por el CNE y por sus vicerrectorados de grado, que exigían la nueva matriz para el año lectivo próxima, lo que ocasionó momentos de tensión en el espacio institucional. En estos momentos, el FORUNDIR



empezó a promover los encuentros entre todos los coordinadores de la carrera de Pedagogía, ofrecida por las instituciones públicas brasileñas.

Para una mejor comprensión de la estructura actual del curso presentase un análisis del plan de estudio de la Universidad Federal de Santa Maria estableciendo relaciones con los cambios ocurridos en las demás universidades públicas brasileñas, buscando las similitudes dentro del escenario local y nacional, teniendo en cuenta sus peculiaridades.

En la UFSM, en 2006, estaban en marcha dos Cursos de Pedagogía, el de Pedagogía- Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental (Código 624) y el de Pedagogía- Educación Infantil (Código 625), que todavía no habían logrado formar a ningún académico, puesto que este dibujo curricular había sido puesto en marcha en 2004. Este fato fue una de las grande polémicas, pues o permitíamos que los académicos concluyesen la carrera fragmentada, o permitíamos que las adaptaciones curriculares proporcionasen a ellos la posibilidad de salir con un currículo orientado por las nuevas directrices. En términos generales, salir con el nuevo currículo ampliaría su área de actuación curricular. Cabe resaltar que el gobierno, para atender a demanda de profesionales na área ya venía utilizando de estratagemas para ofrecer a los egresos de la carrera la doble habilitación, desde el 2004 fueran muchas las Resoluciones y Pareceres, emitidos por el CNE que establecerán normas para que los Pedagogos habilitados en Educación Infantil pudiesen ministrar clases en los Años Iniciales y para que aquellos que tenían la habilitación en Años Iniciales, ministrar clases en la Educación Infantil, en Brasil, tal práctica es nominada de “apostilamento”. Con estas medidas, el gobierno buscaba garantizar la oferta de docentes habilitados para el ejercicio de la docencia en las primeras etapas de la Educación Básica. Muchas instituciones ofrecían en la carrera de cuatro a cinco habilitaciones, para las cuales los académicos tenían que hacer una opción a partir de la mitad del curso.

La búsqueda de la identidad de la carrera ha sido una de las premisas de las DCNs, el perfil del profesional y sus áreas de actuación, bien como el establecimiento de las relaciones entre la teoría y la práctica, entre las discusiones académicas y en espacio escolar. Estas preocupaciones ya habían sido discutidas a lo largo de la oferta del curso en la UFM, que empezó en la década de 60, formando Pedagogos para actuar en la coordinación, orientación y administración escolar, con la docencia en las materias pedagógicas del curso normal. La Resolución nº 2 de/2002 de 19 de Febrero, que trataba de las cuatrocientas horas de inserción en la escuela y las cuatrocientas horas súper visionadas de prácticas de docencia, exigidas para todas las carreras de formación docente en Brasil, habían sido definidas con el objetivo de superar la dicotomía teoría-práctica. Hasta 2004, el curso era ofrecido en dos turnos, la cantidad de signaturas y el tiempo destinado a las discusiones teóricas, no permitían que los académicos participasen de proyectos de investigación, ni mismo que los docentes actuantes en la red de enseñanza frecuentasen la universidad, pues la oferta de cursos nocturnos no era una práctica en estos tiempos, solamente en 2005, la UFSM pasa a ofrecer el Curso de Pedagogía en el turno de la noche, la primera turma ha concluido el curso en el 2010.

Para promover las alteraciones ha sido instituida una comisión interna, que después del análisis de los documentos legales y del proceso histórico de la oferta del curso, considerando los vínculos entre la UFSM y los sistemas municipal y provincial de enseñanza, encamino para los departamentos de enseñanza del Centro de Educación, Metodología de Enseñanza (MEN); Administración Escolar (ADE); Fundamentos de la Educación (FUE) y Educación Especial (EDE), para que ellos colaborasen con sugerencias. Durante los estudios, la comisión puede percibir que muchas de las premisas de las directrices ya eran consideradas en la última reforma implementada en el 2004. Para atender a la urgencia y garantizar una formación que proporcionase vislumbrar la totalidad del campo de actuación del Pedagogo, la opción ha sido de aglutinar las dos habilitaciones ofertadas, la educación infantil y los años iniciales. Destacase que mismo que las DCNs permitan la formación para la docencia en las materias pedagógicas del curso normal y para las actividades de gestión escolar, la comisión, conjuntamente con los demás departamentos, comprendió que la primera contraría la política de formar profesores apenas en nivel superior y la segunda debería quedarse para la formación continuada, pues existe el riesgo de ampliar mucho el abanico de la actuación y



pasar a una formación general. La gran discusión prepasso la cuestión de las prácticas de docencia que serían realizadas en las escuelas. ¿Deberían ser en los dos campos? Esta es una discusión, que en aquellos momentos atendió a las orientaciones del artículo 7º de las DCNs, todavía sigue siendo un tema para las próximas alteraciones del plan de estudios, cuyas discusiones ya están en marcha por una nueva comisión instaurada en el 2010. Actualmente, en la UFSM, las prácticas súper visionadas son realizadas en las dos áreas, con 150 horas para cada una. Muchas instituciones ofrecen las 300 horas en tres áreas, pues acrecen el área de gestión escolar.

La participación de los académicos en los espacios de la red escolar en la región de Santa Maria, por supuesto es una de las herramientas que puede contribuir de manera efectiva para garantizar una formación inicial comprometida con la realidad escolar, sin dudas un espacio propicio a la relación teoría-práctica, así como fortalecer las interlocuciones entre los docentes en ejercicio y la UFSM. Con eso esperase formar un profesional capaz de actuar en las distintas realidades educacionales, en búsqueda de la construcción de una sociedad más justa y generadora de conocimiento. Estrategias de interlocución con las escuelas de la red pública de enseñanza es una fuerte característica en todas las instituciones que ofrecen el curso.

Dentro las alteraciones provocadas pelas políticas públicas educacionales, cabe destacar que la oferta de acceso y permanencia en la Educación Básica para todos, incluso para aquellos que no lo tenga hecho en edad denominada propia, matriculados en la modalidad de Educación de Jóvenes y adultos (EJA), repercutió en el curso de Pedagogía, pues la actuación en los años iniciales de da Educación Básica no esta restringida a niños, mas a jóvenes y adultos, lo que lleva el currículo de la carrera a pensar como garantizar subsidios para la actuación de los Pedagogos con los mismos. Seguro, que alfabetizar un niño no es lo mismo que alfabetizar un joven o adulto. Muchas instituciones incluyeran en sus matrices signaturas para abordar el tema, incluso la práctica súper visionada en los años iniciales puede ser realizada en esta modalidad.

Las premisas hasta ahora presentadas sirven para adentrar en la actual estructura del curso de Pedagogía (Código 628) ofrecido por la UFSM, bien como buscar las similitudes con los cursos de Pedagogía de las demás instituciones públicas de educación, con base en las DCNs, las matrices de los cursos y las discusiones realizadas durante los encuentros promovidos con una periodicidad semestral pues el FORUNDIR, que en la última década fue fundamental para garantizar la creación de las DCNs, así como en acompañar los embates de su implementación.

El objetivo general del curso (628) fue elaborado a partir del artículo 4º de las DCNs y define que pretende formar profesores/profesionales en nivel superior para la docencia en la Educación Infantil y en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental, capaces de actuar en las distintas modalidades de la enseñanza y/o en las demás áreas en las cuales sean previstos conocimientos pedagógicos. La mayor parte de las demás instituciones mantubieran la formación para la docencia en las materias pedagógicas de la modalidad normal.

Las estrategias pedagógicas del curso están distribuidas en 3255 horas, con una oferta en ocho semestres organizados por ejes articuladores, denominados de prácticas educativas (PED), con característica de una disciplina complementar de grado, porque a partir del grupo de profesores y alumnos pueden proponer actividades de reflexión en un Proyecto integrado y, a partir del tercer semestre, inserción en las escuelas de la red. Los ejes articulan cada semestre (integración horizontal), con la participación de cinco a siete signaturas, están así organizados: Educación, tiempos y espacios, pretende fortalecer la construcción de la identidad del futuro Pedagogo; Conocimiento y educación, propone promover el soporte necesario para comprender la complejidad del contexto de la educación brasileña; Contextos y organización escolar, busca reconocer los distintos contextos organizacionales, su estructura administrativo, financiera y pedagógica, a partir de la inserción del académico en el espacio escolar; Saber y hacer en la Educación Infantil, promover las condiciones necesarias a los alumnos para que en el momento de inserción en el cotidiano escolar, logren articular las diferentes áreas del



conocimiento en el contexto de la práctica educativa en la Educación Infantil; Saber y hacer en la Enseñanza Fundamental, prevé propiciar condiciones teórico-metodológicas para que los alumnos sean capaces de articular las diferentes áreas del conocimiento necesarios a la práctica educativa en los Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental; Saber y hacer de la Educación en sus distintas modalidades, visa posibilitar a los alumnos la posibilidad de establecer relaciones entre las distintas áreas del conocimiento en el contexto de la práctica educativa en sus diferentes modalidades; Saber y hacer en la Educación Básica, propone construir la propuesta de trabajo pedagógico a ser Básica, desarrollar una actuación docente reflexiva en el contexto escolar, a través de una propuesta educativa compartida entre la Escuela y la Universidad. El conjunto de todos los ejes busca desarrollado en las prácticas de docencia realizadas en el 8º semestre del curso. Docencia reflexiva en la Educación promover la integración vertical del curso, pues el trabajo realizada a cada semestre debe remeter al próximo.

En relación a la práctica pedagógica, todas las demás instituciones, de una manera o otra crearán espacios para que la inserción en las escuelas de Educación Básica sea una constante durante toda la oferta del curso, bien como garantizaran la carga mínima exigida por las DCNs de 3200 horas, siendo estas organizadas en 2800 horas de signaturas obligatorias, 300 horas de práctica de docencia súper visionadas y 100 horas de actividades complementares.

El conjunto de signaturas que constituyen la oferta semestral fue organizado de manera a promover la construcción de una postura investigativa por parte del futuro Pedagogo, lo que es una premisa de las DCNs y presente en las demás matrices. La investigación objetiva posibilitar que él futuro Pedagogo reflexione acerca de las cuestiones cotidianas y busque respuestas para atender a la demanda de los distintos contextos educacionales en los cuales venga a actuar como docente, para eso también esta prevista la participación de los académicos en grupos de investigación articulados con las actividades de postgrado ofrecidas en la universidad. El trabajo final de grado caracterizase como aquello que capacita el futuro profesional a pensar sobre sus actividades prácticas, no como alguien que solamente ejecuta las normas estipuladas por los documentos legales, mas que busca comprender el porque de determinadas situaciones y medidas pedagógicas que necesitan ser desarrolladas al largo de su actuación profesional.

La postura política ética por parte de los académicos es una de las metas de la formación, lo que para Freire (1999) es una de los saberes necesarios a la práctica educativa, pues el docente necesita estar apto a celar por la aprendizagen de sus alumnos; reconocer y respetar la diversidad social, económica, física y cultural; vivir de una forma crítica el cotidiano de las instituciones escolares y no escolares; participar del espacio de gestión de las instituciones y, promover las relaciones de cooperación del trabajo en equipo.

La área de actuación del “Licenciado” me Pedagogía, a partir de la Resolución nº 1/2006 de 15 de Mayo fue ampliada. Todavía, presenta una preocupación en no venir a ser una formación generalizada. La peculiaridad del “licenciado” en Pedagogía posibilito que él pueda actuar como docente de la Educación Infantil, en los Años Iniciales, incluso en la modalidad de EJA, bien como en otras áreas que sean previstos conocimientos pedagógicos, pues: “o estudante de pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão [...]”. Estas características apuntan para las necesidades contextuales brasileñas, que precisa de profesionales preparados para actuar en diferentes contextos, respetando las especificidades de los sujetos participantes de los espacios escolares y no escolares en los cuales vengan a actuar.

Las disparidades regionales entre las provincias y las cinco regiones en las cuales ellas son organizadas políticamente, tentaran ser minimizadas con las DCNs, pero debido a las peculiaridades de cada región los cursos presentan características que son propias y que de alguna manera tornan más rico el intercambio de experiencias, como apunta Gimeno Sacristán (2002) educar y convivir en la cultura global es un desafío. Todavía ha mucho por hacer, el curso de Pedagogía se ha garantizado como el *locus* de formación del profesor de la



Educación Infantil y de los Años Iniciales, pero la separación entre la docencia y la gestión de los espacios educativos que marcaba la disputa entre la “licenciatura” y el “Bacharelado”, entre formar al docente o formar al especialista sigue siendo una cuestión a ser superada. Entre los autores que presentaron fuertes argumentos en este embate destacase Libâneo (2003), presenta estudios sobre la teoría y práctica para orientar la gestión de la escuela, resaltando la importancia de una lectura rigurosa de todos los campos conceptuales para el ejercicio de una tarea que ultrapasa el concepto clásico de la docencia como actividad rastrita al espacio escolar y de la clase. Para Souza Santos (2001a, 2001b) vivimos una transición paradigmática que carece de tiempo, estudio, compromiso y reflexión para que pueda ser completada.

Las propuestas en el cotidiano de las prácticas:

Este tercer bloque presenta una de las políticas públicas, que surge como forma de programa instituido por el Ministerio de Educación, históricamente las propuestas de programas de esta naturaleza, que incentivan la inserción de los académicos en los espacios de futura actuación profesional estaban diseccionados para las áreas llamadas duras, en especial para la tecnología. El Decreto nº 7.219/2010 de 24 de Junio, crea el Programa Institucional de Becas de Iniciación Científica para la Docencia (PIBID), cuyos objetivos son: incentivar la formación docente en nivel superior para la Educación Básica; contribuir para la valorización del magisterio; mejorar la calidad de la formación inicial de los profesores en los cursos de “licenciatura” con la promoción de la integración entre la Educación Básica y la Superior; inserir los académicos en el cotidiano de la escuela, buscando crear y participar de experiencias que puedan superar los problemas de enseñanza y aprendizaje; tornar los docentes protagonistas de la formación de los futuros docentes y; contribuir con la articulación teoría-práctica necesarias a la formación docente.

Al tener como referencia estos objetivos, la UFSM incentivó a todas las “licenciaturas” a elaborar e ejecutar proyectos dentro del PIBID. El curso de Pedagogía, empezó a implementar en Abril del 2010 un proyecto que ofrece veinte y cuatro becas académicas, una para el profesor coordinador en la escuela y otra para el coordinador del proyecto en la universidad, además de financiación para compra de materiales, desplazamientos y cursos de formación continuada. Las actividades previstas llevan los alumnos del curso a realizar prácticas en las escuelas de Educación Básica durante su participación en el proyecto de investigación, que visa la interlocución entre la teoría y la práctica al largo de la carrera. Esta posibilidad de los profesores elaboraren proyectos para lograr los fomentos ofertados por la institución y por el Ministerio de Educación, llevaran muchos profesores a buscar académicos para trabajar en sus investigaciones, pues para recibir cualquier aporte económico, el becario tiene que ser académico del grado y en el caso del PIBID, de la carrera que coordina el proyecto.

El objetivo del proyecto del curso de Pedagogía es: construir espacios de reflexión-acción-reflexión para calificar las prácticas pedagógicas y promover el pleno desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje, involucrando la comunidad escolar como sujetos en las acciones. Para comprender la complejidad del proyecto, presentase el listado de las acciones a ser desarrolladas como estrategias para atingir los objetivos más específicos:

- Actividades pedagógicas, con niños que presentan dificultades de aprendizaje, en ambiente de aprendizaje organizados en cada una de las tres escuelas participantes del proyecto, elegidas de acuerdo con su índice de desempeño en el Sistema Nacional de Evaluación de la Escuela Básica y divulgado a través del Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB) cuyo datos pueden ser localizados en la página Web del INEP (2011). Su desarrollo, en formato de atelier, organizado en los ejes de la lectura-escrita; del raciocinio lógico matemático, de la motricidad y de las nociones espaciales y temporales. Las actividades son organizadas en grupos de cinco alumnos, en dos encuentros semanales y el planteamiento por los académicos, docentes y profesores de la UFSM;
- Actividades lúdicas con un grupo de quince niños, organizados en tres pequeños grupos, en un ambiente de aprendizaje en que ellos participarán en turno inverso a sus clases, durante dos horas, tres veces a la semana;



- Espacios de estudio con los profesores y académicos de las “licenciaturas” involucrados, con el objetivo de verificar las limitaciones pedagógico y metodológicas de las actividades desarrolladas, donde la reflexión alrededor del currículo posibilitará las adecuaciones a la realidad de los niños, una vez a la semana;
- Reuniones de formación de profesores con todos los involucrados y con la participación de invitados que puedan subsidiar temáticas aportadas durante el trabajo, una vez al mes;
- Reuniones bimestrales con la comunidad escolar (gestores, padres, madres, profesores, académicos y alumnos) para escuchar y debatir sobre las temáticas que son pertinentes a las relaciones entre escuela y comunidad;
- Visitas domiciliarias por parte de los académicos a los alumnos con dificultades de aprendizaje, con la finalidad de estrechar las relaciones con las familias y construir una parceria en prol del aprendizaje del niño;
- Participación en eventos científicos con la divulgación de los relatos y experiencias vividas por los académicos.

Con el conjunto de actividades propuestas esperase que sea posible fortalecer las relaciones entre la Universidad y la Escuela, pues una necesita de la otra, las discusiones académicas ganan significado cuando imbricas con las prácticas pedagógicas y curriculares desarrolladas en el espacio de la escuela. La articulación de las relaciones entre la teoría y la práctica, entre el saber académico y el saber popular necesitan dialogar para que puedan ser contribuir con la formación inicial de los futuros profesores. Los académicos que tienen la oportunidad de participar de proyectos como estos califican su desempeño intelectual y profesional, trascienden las fronteras del currículo formal y transforman sus experiencias en aprendizaje, lo que va a constituir el currículo real de su formación.

A título de conclusiones

Entre las conclusiones destacase que las políticas públicas de la última década apuntan claramente para una ruptura del paradigma que solía ver el diploma obtenido en la universidad como suficiente para el ejercicio de la docencia, pues al traer los conceptos de formación inicial y continuada pasa a admitir que el conocimiento no es más un producto perenne y acabado, que las meta narrativas no pueden dar cuenta del cotidiano escolar y de los desafíos de una sociedad del conocimiento. Lo que remete al concepto de la formación permanente, que lleva a los docentes a realizar una búsqueda constante por conocimientos que puedan atender la demanda originada en el interior de la escuela y de la sociedad. Esto, hace con que en el cotidiano de la escuela sea generada una cierta resistencia por parte de los docentes, que necesitan romper con concepciones originadas de su formación inicial que solía pautarse en presupuestos que creían el docente como sabedor de todas las respuestas.

Con relación a los planes de estudio del Curso de Pedagogía, que forman los docentes para la Educación Infantil y para los primeros años de la Educación Básica, han asumido un compromiso con la relación teoría y práctica, al promover la interrelación de la universidad con la escuela, en la cual los académicos y sus profesores pasan a vivir el cotidiano, sea por las prácticas, sea por la participación en proyectos y programas de formación continuada e iniciación a la docencia, lo que va a generar junto a los formadores de formadores un cambio en sus prácticas docentes y en su relación con la escuela de Educación Básica, que deja de ser vertical para asumir un carácter horizontal.

La participación de los académicos en el Proyecto PIBID, que todavía sigue en ejecución, resaltase la receptividad de las escuelas por parte de todos los involucrados, alumnos, padres, madres, profesores e gestores en el ejercicio de la gestión escolar. Los profesores están satisfechos con el trabajo realizado por los becarios, cuando destacan que algunos de los niños participantes de las actividades del proyecto presentan evoluciones en su aprendizaje. Pues, gran parte de ellos se sienten atraídos por las clases, porque son realizadas de una forma diferenciada de las clases tradicionales.



Esperase que el espacio pedagógico construido, bien como los encuentros con los profesores contribuya en la reducción de los altos índices de abandono y reprobación, en búsqueda del aumento del desempeño en la evaluación del IDEB, pues es posible percibir que los docentes están involucrados en las actividades desarrolladas por los becarios.

La formación continuada y la formación inicial transformase en una necesidad constante delante de los desafíos preconizados por las especificidades y diversidad de los alumnos que frecuentan las escuelas brasileñas, participar de proyectos de investigación de esta naturaleza, permite a todo un proceso de formación constante, que podrá promover cambios en los cuadros estadísticos de la educación nacional.

Los cambios preconizados por documentos legales que presentan las propuestas de reformas, prepan el saber y el hacer de los docentes y discentes que constituyen el espacio académico y escolar, bien como los demás seguimientos que corroboran para la construcción de las prácticas. Como anuncia Gimeno Sacristán e Perez Gomes (1998), los cambios solo ocurren cuando los profesores si apropian de la teoría, no basta hablar en núcleos integradores, si lo hacer sigue en separado de la práctica, proponer la bandera del respecto a la diversidad si ella está restringida al espacio físico de la universidad, hablar en estudios básicos se ellos no pueden promover una relación entre si y no dejan de ser conocimientos sobrepuestos unos a otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARROYO, M.G. (2000). *Oficio de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- CASSASSUS, J. (2001). A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, 114, 7-28.
- DECRETO nº 6.096/2007 de 24 de Abril de 2007. *Diário Oficial da União de 25 de Abril de 2007*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- nº 6.253/2007 de 13 de Noviembre de 2007. *Diário Oficial da União de 14 de Noviembre de 2007*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- nº 6.755/2009, de 29 de Enero. *Diário Oficial da União de 30 de Janeiro de 2009*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- nº 7.219/2010 de 24 de Junio de 2010. *Diário Oficial da União de 25 de Junho de 2010*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- EMENDA CONSTITUCIONAL nº 14/2006 de 12 de Septiembre de 2006. *Diário Oficial da União de 13 de Setembro de 2006*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- nº 59/2009 de 11 de noviembre de 2009. *Diário Oficial da União de 12 de novembro de 2009*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- nº 53/2006 de 19 de Diciembre de 2006. *Diário Oficial da União de 9 de Março de 2007*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- FREIRE, P. (1999). *Pedagogia da autonomia: saberes necesarios a prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (obra original publicada en 1996)
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania*. Tradução por Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed.
- (2006). De las reformas como política a las políticas de reforma. *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Morata. Madri.
- GIMENO SACRISTÁN, J.; PEREZ GOMES, A.I. (1998). *Comprender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- GRAMSCI, A. (2008). *Americanismo e fordismo*. Tradução de Gabriel Bogossian. Introdução de Ruy Braga. Revisão técnica e notas de Alvaro Bianchi. São Paulo: Hedra.
- INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. (2011). Indicadores Educacionais. Consultado en 05 de julio del 2011 en <http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>
- LIBÂNEO, J.C. (2003). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa..
- LEY nº 4024/61 de 20 de Diciembre. *Diário Oficial da União de 27 de Dezembro de 1961*. Ministério da Educação. Brasília.
- nº 5692/71 de 11 de Agosto de 1971. *Diário Oficial da União de 11 de Agosto de 1971*. Ministério da Educação. Brasília.
- nº 8.069/90 de 13 de Julio de 1990. *Diário Oficial da União de 16 de Julho de 1990*. Ministério da Educação. Brasília.
- nº 9394/96 de 22 de Diciembre de 1996. *Diário Oficial da União de 23 de Dezembro de 1996*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- nº 11.096/2005 de 13 de Enero de 2005. *Diário Oficial da União de 14 de Janeiro de 2005*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- nº 11.114/2005 de 16 de Mayo de 2005. *Diário Oficial da União de 17 de Mayo de 2005*. Ministério da Educação. Brasília.
- nº 11.273/2006 de 6 de Fevereiro del 2006. *Diário Oficial da União de 7 de Fevereiro de 2006*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- nº 11.274/2006 de 06 de Fevereiro de 2006. *Diário Oficial da União de 7 de Fevereiro de 2006*. Ministério da Educação. Brasília.
- nº 9424/1996 de 24 de Diciembre de 2006. *Diário Oficial da União de 26 de Dezembro de 1996*. Ministério da Educação. Brasília.
- nº 11.494/2007 de 20 de Junio de 2007. *Diário Oficial da União de 21 de Junho de 2007*. Ministério da Educação. Brasília.
- nº 11.738/2008 del 16 de Julio del 2008. *Diário Oficial da União de 17 de Julio de 2008*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- nº 12.061/2009 de 13 de Outubro de 2009. *Diário Oficial da União de 14 de outubro de 2009*. Ministério da Educação. Brasília.
- nº 12.056/2009 de 13 de Outubro de 2009. *Diário Oficial da União de 14 de Outubro de 2009*. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília.
- MAIA, D.M.E.; FARIA, D.S.(2010). *Universidade Nova do Brasil e o Processo de Bologna da Comunidade Européia: uma comparação entre dois projetos*. Consultado en 01 de Julho de 2010, en www.saece.org.ar/docs/congreso2/maia_santos.doc . pp 1- 20.
- RESOLUCIÓN nº 2/2002 de 19 de Febrero de 2002. *Diário Oficial da União de 20 de Fevereiro de 2002*. Ministério da Educação. Brasília.
- nº1/2006 de 15 de Mayo de 2006. *Diário Oficial da União de 16 de Mayo de 2006*. Ministério da Educação. Brasília.
- SOUZA SANTOS, B. (2001a). *Pela mão de Alice*. Porto Alegre: Artemed.
- (2001b). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento



LO QUE PUEDO APRENDER DE MIS ALUMNOS PARA MEJORAR MI PRÁCTICA DOCENTE. VOZ DEL ALUMNADO Y APRENDIZAJE REFLEXIVO.

Ignacio Haya, I.; hayai@unican.es - Universidad de Cantabria.

Susinos, T.; susinost@unican.es - Universidad de Cantabria.

Ceballos, N.; noelia.ceballos@alumnos.unican.es - Universidad de Cantabria.

RESUMEN

Esta comunicación se enmarca en un proyecto de investigación más amplio¹³ en el que los centros educativos participantes emprenden cambios y mejoras escolares basados en la consulta y la participación del alumnado. Exponemos en esta comunicación cómo la experiencia desarrollada en uno de los centros de Educación Infantil y Primaria nos permite conocer con detalle el proceso formativo seguido por los profesionales a lo largo del desarrollo de la misma. Veremos cómo cada una de las fases del proceso de investigación constituye una etapa en el aprendizaje reflexivo que realizan los profesionales sobre su propia práctica docente y cómo los profesionales van aceptando, haciendo propia e incorporando en su quehacer cotidiano la necesidad de dar voz al alumnado tanto en la organización y gestión del centro y del aula como en aspectos más relacionados con la negociación de cada uno de los elementos del currículum. Todo ello se enmarca en el objetivo global de desarrollar comunidades educativas más inclusivas a partir de la puesta en marcha de procesos de cambio y reflexión que surgen de la consulta al alumnado y que son entendidos como acciones localmente diseñadas y desarrolladas. Destacamos como aspecto clave la necesidad de establecer equipos de trabajo mixtos (profesionales del centro-equipo universidad) que trabajan de manera colaborativa bajo un esquema de reflexión-acción.

PALABRAS CLAVE

Aprendizaje reflexivo, voz del alumnado, mejora escolar.

DESARROLLO

Objetivos

El objetivo general de esta comunicación es documentar y analizar el proceso de investigación desarrollado en un centro concreto de Educación Infantil y Primaria de la Comunidad Autónoma de Cantabria sobre la mejora de la escuela, aumentando la participación del alumnado para animar a la construcción de comunidades educativas democráticas e inclusivas. En particular, nos proponemos ilustrar cómo cada una de las fases del proceso de investigación constituye a su vez una etapa en el aprendizaje reflexivo que realizan los profesionales sobre su propia práctica docente. De este objetivo se desprenden otros más concretos como los siguientes:

- Analizar cómo se concretan las diferentes fases del proyecto general de investigación en el centro al que nos referimos.
- Describir cada una de las fases que se han implementado, focalizando nuestra atención en el desarrollo profesional de los implicados, en particular en el rol de la maestra – tutora que forma parte del equipo de trabajo del centro.
- Indagar sobre la evolución y los cambios que han tenido lugar en la organización de la escuela a lo largo de un continuo de oportunidades que nos brinda la investigación educativa, el trabajo colaborativo y los procesos de asesoramiento y acompañamiento en las actividades de mejora como herramientas de formación del profesorado.

¹³ (Dir. Teresa Susinos, I+D+i, EDU2008-06511-C02-02/EDUC)



Descripción del trabajo

1. Referentes teóricos de la experiencia

El desarrollo de comunidades educativas cada vez más inclusivas exige que cada escuela o centro educativo indague sobre las posibles dinámicas de exclusión que pueden acontecer dentro de los mismos, además de promover la participación de todos y cada uno de sus miembros (Ainscow, 2001). En este caso, el proceso de investigación y la puesta en marcha del plan de mejora en el centro que nos ocupa se sustenta en tres grandes pilares que guían nuestro proyecto.

En primer lugar, cobra especial relevancia el interés por avanzar en el conocimiento de los procesos de inclusión-exclusión educativa (Parrilla y Susinos, 2005; 2007) reconociendo la autoridad pedagógica del alumnado a partir de la perspectiva que nos ofrece el movimiento de la voz del alumnado (Fielding, 2004, Rudduck y Flutter, 2007), aspectos sobre los que ya existen algunas publicaciones que detallan nuestros avances y nuestras reflexiones (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011; Susinos, Rojas y Lázaro, 2011; Haya, Calvo y Susinos, 2010; García Lastra, 2010).

Asimismo, cobra protagonismo la apuesta por comprender los procesos de mejora de la escuela como acciones locales y genuinas que han de surgir de las necesidades particulares de los centros, con la intención de promover cambios que nos permitan reconocer comunidades educativas más democráticas e inclusivas (Bolívar, 2004; Ainscow, 2001), en las que la participación del alumnado y la oportunidad de ensayar modelos dirigidos a darle voz cobren especial relevancia.

Finalmente, en esta experiencia se torna fundamental el reconocimiento del efecto que en la formación permanente del profesorado y de innovación pone en valor el desarrollo de estos proyectos de mejora internamente diseñados y desarrollados como oportunidades insustituibles para el aprendizaje reflexivo sobre la propia práctica. De esta forma se pretende vincular la formación a proyectos de trabajo, valorando las potencialidades de la “formación desde dentro” (Imbernon, 2007).

2. ¿En qué contexto se desarrolla la experiencia?

Nuestra comunicación se enmarca, como adelantamos previamente, en un proyecto de investigación de I+D+i en el que participan las universidades de Cantabria, Vigo y Sevilla¹⁴ que se orienta, de forma general, a promover estrategias locales de mejora educativa aumentando la participación del alumnado. En el caso de la Universidad de Cantabria, el equipo de investigación ha trabajado hasta el momento en diferentes centros pertenecientes a varios niveles educativos: Educación Infantil, Primaria y Secundaria. Durante el presente curso escolar (2010-2011) este proyecto se está llevando a cabo en cuatro centros educativos, entre los que se incluye la experiencia que vamos a relatar.

En esta comunicación describimos en detalle cómo se desarrolla el proceso de investigación en el centro “CEIP Juan de Herrera” (Maliaño). Se trata de un centro de titularidad pública, ubicado en un municipio limítrofe a la capital de Cantabria, considerado como zona de expansión industrial y del sector servicios de la misma. En este centro se encuentran escolarizados algo más de 450 alumnos, y abarca las etapas de Educación Infantil y Primaria. Acoge a alumnado de procedencia muy diversa, principalmente de un nivel socioeconómico medio-bajo, con elevada presencia de alumnado de etnia gitana que reside en un asentamiento cercano. Cabe destacar la participación en proyectos educativos que permiten la apertura del mismo al entorno (Proyecto de Innovación Organizativa y Pedagógica – PIPO-) y su trabajo continuado con la comunidad (Red de Escuelas UNESCO).

¹⁴ Análisis de los procesos de inclusión/exclusión educativa en la educación obligatoria. Desarrollo de proyectos locales de cambio y mejora escolar. (Directoras: Á. Parrilla y T. Susinos, I+D+i, EDU2008-06511-C02-02/EDUC).



En concreto, el proyecto de mejora que describimos se inicia con un grupo del tercer ciclo de Educación Primaria (6º curso), compuesto por 11 alumnas y 10 alumnos, de los que es tutora una profesora del centro que además de impartir las áreas instrumentales del currículum, asume el rol de coordinadora TIC del centro. Esta tutora, se halla estrechamente vinculada con algunas actividades formativas que tienen lugar en este centro, en tanto que durante el presente curso y el anterior ha sido la responsable de dinamizar la formación sobre “integración de las TIC en el currículum”, coordinando un grupo de trabajo (18 docentes) en el que participa el 50% del claustro.

3. ¿Cómo se desarrolla? Fases del proyecto de investigación

El diseño de investigación, en sentido amplio, se reconoce en la tradición de la investigación cualitativa, nutriéndose, entre otras, de técnicas propias de la etnografía educativa y se define por su carácter emergente, el cual explica cómo a pesar de ofrecer un marco común de actuación que consta de unas fases determinadas, cada una de éstas adquiere matices particulares en cada uno de los centros que configuran la muestra. Así, y de forma global, el proyecto se desarrolla en cuatro fases: 1) La selección del centro y la negociación, 2) Evaluación de necesidades de mejora, 3) Diseño e implementación de la actividad de mejora y 4) Evaluación, tal y como se ha descrito en trabajos anteriores (Susinos y Rodríguez-Hoyos, 2011).

Como hemos señalado anteriormente, al formular los objetivos que persigue este trabajo, trataremos de describir cada fase atendiendo especialmente al rol de la maestra-tutora como integrante del equipo de trabajo mixto que se ha creado en el centro (profesionales del centro e investigadores de la Universidad de Cantabria). En cada una de las fases, los procesos de acción-reflexión, nos han permitido a todos los miembros del equipo, y por extensión a la propia institución, beneficiarnos de las ventajas de la investigación educativa como herramienta de formación del profesorado (Imbernón, 2007). En nuestro caso, el CEIP Juan de Herrera, hemos desarrollado las fases que a continuación describimos, enfatizando el rol de co-investigadora de la maestra-tutora:

- *Fase 1: Entrada al centro.*

La entrada al centro supone un primer contacto con la institución y con el equipo directivo, de la mano del orientador, que actúa como “portero” (Hammersley y Atkinson, 2009) o facilitador del establecimiento de los primeros encuentros entre el equipo de la universidad y los profesionales del centro educativo. En este momento el objetivo principal consiste en explicar y dar a conocer el sentido del proyecto, además de sondear la posibilidad de formar un equipo con profesionales del centro. El orientador (miembro también del equipo de la universidad) actúa como enlace y propone a la maestra que podría estar interesada. Se desarrollan dos reuniones en las que se propone y consensúa un plan de trabajo, en términos de proceso, y se recaban las autorizaciones oportunas (no solo de corte administrativo, informando al Servicio de Inspección, sino que se asegura el compromiso de la tutora que pasará a formar parte del equipo mixto de trabajo)

- *Fase 2: Detección de necesidades y negociación de los significados.*

A lo largo de esta fase pretendemos no solo aproximarnos a la realidad educativa en la que se desarrollarán las actividades de mejora, sino generar significados compartidos por los miembros del equipo de trabajo mixto. Buscamos “sintonizar” o construir significados compartidos con la tutora, sobre todo en lo referido a los intereses nucleares de nuestro proyecto: ideas sobre participación y dinámicas de trabajo en el aula más o menos favorecedoras sobre dicho concepto, evitando que la visión de los investigadores silencie o minimice la visión de los profesionales sobre su propia realidad. Para llevar a cabo esta tarea nos hemos servido de diferentes técnicas como son la realización de una entrevista semiestructurada a la tutora, indagando sobre la participación, la mejora y el cambio, y las dinámicas de trabajo que emplea. Así mismo, realizamos un total de cuatro observaciones en



el aula, que servirían para construir un diario de campo, que se complementa con la toma de fotografías sobre los espacios del aula. Con los datos obtenidos, procederemos a organizar la información en torno a una serie de tópicos (participación, decisiones curriculares relacionadas con los agrupamientos, materiales, etc...) que animen el debate y la puesta en común entre todos los miembros del equipo.

A su vez, en el desarrollo de esta fase la tutora se convierte en una de las piezas más relevantes para diseñar y organizar la consulta al alumnado a las características de su grupo, tomando decisiones sobre el tipo de actividad, los lenguajes y medios que pueden tener éxito en el encuentro con los alumnos para conocer qué quieren mejorar en la escuela. Mediante varias reuniones de trabajo, el equipo diseña la forma en la que se va a trasladar al alumnado un interrogante clave en todo el proceso de investigación y el resultante plan de mejora: *¿Qué cambiarías de tu centro?*. En el diseño de la futura actividad de consulta al alumnado, las aportaciones de la tutora suponen incorporar una serie de directrices que enriquecen no solo la actividad de consulta en sí misma, sino el acercamiento de los profesionales externos al aula a esta realidad concreta.

- *Fase 3: Consulta al alumnado y diseño de la actividad de mejora.*

Siguiendo el criterio de la tutora, se decide estructurar la consulta en torno a dos momentos, uno de ellos mediante la presentación de un cuestionario al alumnado con preguntas cerradas y abiertas que se cumplimenta on-line. Con ellos se pretende asegurar el anonimato de los encuestados. Este cuestionario versará sobre la percepción que ellos mismos tienen acerca del grado de participación que se da en su aula/escuela y sobre unas primeras propuestas de mejora. Posteriormente, se lleva a cabo un foro de discusión en clase para debatir sobre los resultados de la encuesta y comenzar a imaginar posibles líneas de actuación sobre la mejora que pretendemos emprender. Fruto de la actividad de consulta, el alumnado selecciona dos tópicos sobre los que van a focalizar su mirada en formato de proyecto de investigación: 1) los accesos al centro, en términos de condiciones arquitectónicas y 2) la convivencia en los recreos. De esta forma son los alumnos-as quienes van a liderar la investigación, no solo en la elección de los temas sobre los que versarán sus proyectos, sino en el propio procedimiento de trabajo. Asistimos a una forma de promover la participación del alumnado similar a la que Fielding (2010) denomina “alumnado como investigador”.

- *Fase 4: Desarrollo de la actividad de mejora.*

El grupo, en colaboración con la tutora, comienza a trabajar. Tal y como afirma Dussel (Citado en Parrilla, 2010:168) La investigación se convierte en “una herramienta al servicio de los propios participantes, para denunciar y suprimir la tiranía de los investigadores al imponer y focalizar, antes y durante la investigación, la atención sobre temas que no interesan, ni benefician a los propios investigados”.

El alumnado ha decidido los temas que les preocupan y que han de ser revisados para ofrecer y construir propuestas o alternativas de cambio. Quieren investigar cómo se encuentran los accesos de su colegio, cómo se organizan las entradas y las salidas, por un lado, y en qué estado se encuentran las relaciones entre ellos para mejorarlas, por otro. Tienen lugar las primeras decisiones clave: organizarse en grupos de trabajo (dos concretamente, uno para cada tópico de investigación) y empezar a esbozar un diseño de investigación. En este punto, el papel de la tutora, más próximo al de guía y menos cercano a un rol directivo, realiza una propuesta sobre la necesidad de recoger datos, analizarlos y presentar conclusiones, a la que acompaña la necesidad de revisar algunas normas de procedimiento (vinculadas con la confidencialidad de los datos, el respeto por el trabajo y las aportaciones de todos, etc...) Entre todos, deciden construir un blog de aula en el que irán colgando los avances para que puedan ser compartidos por todos los “investigadores de 6ºB” y divulgar sus propuestas al resto del centro. Surge en el grupo la propuesta de manejar diversidad de lenguajes y soportes para sus reflexiones. Deciden que la recogida de datos ha de estar apoyada en imágenes, grabaciones



de audio y de video. Desde su punto de vista solo así tendrán garantía de que su mensaje llega a todos/as.

A lo largo de 32 sesiones de trabajo, la actividad se centra en analizar los datos recogidos, reflexionar y discutir sobre los mismos y organizar toda la información para que ésta pueda ser difundida a toda la comunidad escolar. Finalmente se redacta un informe que recoge sus conclusiones y propuestas, al que acompañan vídeos elaborados por ellos mismos. Dicho informe, junto a los materiales generados por el alumnado (blog de aula, vídeos sobre los aspectos investigados y presentaciones multimedia) serán divulgados a la comunidad escolar a través de reuniones con otros grupos de alumnos-as, o la participación de algunos de los integrantes del grupo de 6ºB en un consejo escolar ordinario.

A lo largo de la esta fase, que hemos denominado, desarrollo del plan de mejora, la toma de decisiones se desarrolla de forma consensuada, no solo entre la tutora y el alumnado, sino que se establecen paralelamente reuniones de trabajo entre los miembros del equipo para discutir las principales dudas e incertidumbres. Se trata de un proceso de acción-reflexión, cuya finalidad es reconocer su práctica y alumbrar la mejora. Estas reuniones, de periodicidad semanal ponen en valor la potencialidad formativa que supone para la tutora la reflexión sobre su propia práctica, tal y como ella misma nos hizo llegar en la entrevista de evaluación del proceso llevado a cabo.

- *Fase 5: Evaluación del plan de mejora.*

La evaluación en este caso no recae, simplemente, sobre la tutora. Ésta se convierte en co-evaluadora. Si bien se realiza una entrevista para indagar sobre su experiencia, su papel trasciende al de mera informante sobre el desarrollo del proceso de trabajo y se participa activamente en el diseño de evaluación, aportando su conocimiento y experiencia, para indagar sobre formas de evaluación en las que pueda ser escuchada la voz del alumnado. La recogida de información con el alumnado se desarrolla a través de dos vías: la aplicación de un cuestionario on-line elaborado conjuntamente por los investigadores y la tutora y una reunión en la que el alumnado vierte sus opiniones sobre la organización del proyecto de trabajo de investigación, las herramientas empleadas, el rol de la profesora, etc...

Resultados

Al tratarse de una investigación en desarrollo, resulta complicado aportar resultados definitivos sobre el mismo, por ese motivo, las consideraciones finales que formulamos tienen un carácter abierto e inacabado, a modo de reflexiones parciales sobre el propio proceso de investigación y los aprendizajes que hemos realizado hasta el momento.

- En primer lugar, partir de “pequeñas acciones de mejora” lideradas por un grupo reducido de profesionales del centro nos invita a pensar en la posibilidad de expansión que este tipo de proyectos puede tener en el centro, otorgando a los participantes la responsabilidad de involucrar y animar al resto de compañeros/as a poner en marcha procesos similares. Esta es una idea genuina del movimiento de la inclusión educativa (Ainscow, 2001) que es nuclear en nuestro proyecto.
- En segundo lugar, resulta más que evidente, que las relaciones de colaboración que se crean entre miembros externos e internos moviliza procesos de autorreflexión sobre la práctica pedagógica que revierten al centro en su trayectoria formativa y pedagógica.
- En tercer lugar, las nuevas formas de relación entre profesorado y alumnado (al tratar de aumentar la participación de éste último) conllevan la introducción paulatina de nuevos modos de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, explorar nuevos canales de comunicación en el aula y rompen con modelos didácticos más tradicionales que resultan incompatibles a la luz de los intentos por dar voz al alumnado.



Conclusiones

Además de ilustrar el proceso de aprendizaje reflexivo que se desprende de la participación activa de la figura de la maestra-tutora en el grupo de investigación, como instrumento de formación permanente sobre su práctica pedagógica, mediante esta comunicación hemos intentado ofrecer una descripción lo más detallada posible de un proyecto de investigación que pretende caminar hacia la construcción de escuelas cada vez más inclusivas, reconociendo el papel fundamental que ha de jugar el alumnado, como sujeto activo, en la mejora de la escuela.

Del mismo modo hemos tratado de argumentar la validez e idoneidad del trabajo colaborativo en los procesos de investigación, reconociendo cómo la apuesta por incluir en los equipos de trabajo diferentes perfiles profesionales, unos más vinculados a la práctica y otros a la investigación desde la universidad, enriquece a la investigación educativa e invita a pensar en alternativas alentadoras de formación del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- BOLIVAR, A. (2004). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden: promesas y realidades*. Madrid: La Muralla.
- FIELDING, M. (2004). Transformative approaches to student voice: theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal*, 30 (2), 295-311.
- GARCÍA LASTRA, M (2010). La participación del alumnado de secundaria obligatoria. Una propuesta para la mejora escolar. En T. SUSINOS (Coord.), *Actas del Congreso Internacional: La Educación Inclusiva hoy: escenarios y protagonistas* (pp 542-554). Santander, Universidad de Cantabria.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. (2009). *Etnografía: Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HAYA, I.; CALVO, A.; SUSINOS, T. (2010). El papel del orientador en los procesos de mejora escolar y de aumento de la participación del alumnado. Una investigación en desarrollo. En M.L. SANCHIZ Y OTROS (Ed), *Orientación e intervención educativa. Retos para los orientadores del s. XXI*. Valencia: Márgenes.
- IMBERNON, F. (2007). Asesorar o dirigir. El papel del asesor/a colaborativo en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (1), 145-152.
- (Coord) (2007). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- PARRILLA, A.; SUSINOS, T. (Dirs.) (2005). La construcción del proceso de exclusión social en mujeres jóvenes: origen, formas, consecuencias e implicaciones formativas. Informe de investigación. (Proyecto I+D financiado por el Instituto de la mujer).
- (Dirs.) (2007). *La construcción del proceso de exclusión social en jóvenes: guía para la detección y evaluación de procesos de exclusión* (Cantabria y Sevilla). (Proyecto I+D+I 2004-07 del MEC).
- RUDDUCK, J.; FLUTTER, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- SUSINOS, T.; RODRÍGUEZ, C. (2011). La educación inclusiva hoy. Reconocer al otro y crear comunidad a través del diálogo y la participación. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 70 (25,1), 15-30.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



SUSINOS, T. ROJAS, S.; LÁZARO, S. (2011). La voz del alumnado y el cambio escolar en el camino hacia la inclusión educativa: aprendiendo de la experiencia de un centro de educación infantil y primaria. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* (en prensa).



FORMACIÓ ENTRE IGUALS, METODOLOGIA P2P.

Balagué Puxan, F.; fbalague@gmail.com - <http://www.akoranga.org>.

RESUM

Es parla d'un nou rol del professorat, nous rols en els estudiants i noves formes d'interacció professor-alumne. Amb l'ús de les TIC, es faciliten aquests nous processos, noves dinàmiques i noves metodologies. I moltes d'aquestes eines permeten que els propis alumnes siguin els protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge, el comparteixin i hi puguin reflexionar al respecte. Però en canvi, en la majoria de processos de formació del professorat, es continua comptant amb la figura del formador "expert", qui "transmet" uns coneixements a uns alumnes que després hauran de posar en pràctica en un context real i diferent a la situació de formació. Aquest treball proposa l'elaboració d'una metodologia i dinàmica de treball diferent en els cursos de formació, més d'acord amb les noves situacions que defineix l'Espai Europeu d'Educació Superior o les pedagogies socio-constructivistes que ja es duen a terme a l'educació primària, per exemple.

Pensem en la Wikipèdia com a un dels grans referents i casos d'èxit. Però també amb la metodologia de treball dels desenvolupadors de software lliure, les comunitats P2P i els fonaments teòrics de la intel·ligència de les masses.

PARAULES CLAU

Formació, metodologia, entre iguals.

DESENVOLUPAMENT

Objectius

- Crear una nova metodologia de treball en les sessions de formació del professorat.
- Implicar activament als professorat en la seva formació.
- Utilitzar una metodologia de formació d'acord amb les situacions reals d'ensenyança i aprenentatge.

Descripció del treball

Es parla d'un nou rol del professorat, nous rols en els estudiants i noves formes d'interacció professor-alumne. Amb l'ús de les TIC, es faciliten aquests nous processos, noves dinàmiques i noves metodologies. I moltes d'aquestes eines permeten que els propis alumnes siguin els protagonistes del seu propi procés d'aprenentatge, el comparteixin i hi puguin reflexionar al respecte. Però en canvi, en la majoria de processos de formació del professorat, es continua comptant amb la figura del formador "expert", qui "transmet" uns coneixements a uns alumnes que després hauran de posar en pràctica en un context real.

Sovint, aquests cursos no compten amb el temps ni l'espai idoni per a resoldre dubtes i consolidar els coneixements, donant per suposat que a posteriori, els assistents buscaran suport i ajuda en altres persones per resoldre dubtes, etc.

Aquest treball intenta plantejar una dinàmica diferent. Es proposa partir d'aquests dubtes, d'aquestes inquietuds i idees a desenvolupar en el dia a dia, per posar-les en comú amb altres companys i companyes, d'ara en endavant iguals, per entre tots, buscar solucions, alternatives...



Referents teòrics

Els principals models en els quals es basen la nova metodologia proposada són els que hi ha darrera la filosofia P2P (peer to peer), com per exemple al Wikipèdia i la Intel·ligència de les masses.

Filosofia P2P

En un entorn adequat, tots podem ser experts, compartint les nostres habilitats, idees i coneixements.

1. Cas Wikipèdia

La Wikipèdia és un dels casos que millor il·lustra aquest fenomen d'ús de la intel·ligència col·lectiva. Es tracta d'una enciclopèdia en constant evolució, amb més de 260 idiomes i més 15 milions d'articles totals i amb més de 300 milions de visites mensuals. La comunitat d'usuaris i editors al seu voltant s'ha convertit en un dels casos d'èxit més gran d'aquest tipus de processos, entorn una causa o objectiu comú, i de forma desinteressada. Tot això, com explica Enric Senabre (2010), gràcies a una filosofia de treball i desenvolupament obertes pròpies de l'entorn del programari lliure, així com una enorme flexibilitat, claredat de processos, rols, eines i normatives.

Un dels objectius principals de la Wikipèdia des dels seus inicis, era crear la major enciclopèdia lliure del món; un objectiu que pretenia inspirar a la gent a un repte considerable que només podia aconseguir-se amb l'ajuda i col·laboració de molts (Senabre, 2010).

El projecte, més enllà de la pròpia enciclopèdia, s'ha anat ampliant fins a comptar amb diccionaris editables, banc d'imatges i sons, o una universitat en línia basada en la mateixa filosofia. I d'aquí, el lema actual d'aquest aglomerat de projectes, és molt significatiu i relacionat amb aquesta proposta: *"un món en el qual cada ésser humà té la possibilitat d'accedir a la suma de tot el coneixement"*.

2. Intel·ligència de les masses

La intel·ligència de les masses no és un concepte nou, però com a tal, és James Surowiecki (2004) qui l'introdueix, en referència a la combinació de la informació en grups, que acaba en decisions, que sovint són millors que les que podrien haver pres un sol membre del grup. La reconeguda revista Forbes o la CNN també es feien ressò del fenomen en el mateix any.

Pierre Lévy (2004), qui escriu el llibre *"L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace"*, defineix la intel·ligència col·lectiva com

"Es una intel·ligència repartida en parts, valoritzada constantment, coordinada en temps real, que condueix a una mobilització efectiva de les competències. Afegim a la nostra definició aquesta idea indispensable: el fonament i l'objectiu de la intel·ligència col·lectiva és el reconeixement i l'enriquiment mutu de les persones, i no el culte de comunitats fetixistes o hipostasiades".

La Wikipèdia seria un dels exemples més clars d'aquest tipus de processos. El model de Google és un altre cas d'èxit de la intel·ligència de les masses; un sistema de cerca senzill, ràpid i eficaç que ofereix resultats en funció dels vots i gustos o preferències dels altres usuaris. Tot i que es treballa en buscar sistemes més eficaços, fins ara, no se n'ha trobat cap de millor. Si bé el concepte **p2p**, en anglès *peer to peer*, que significa compartir entre iguals, en relacions horitzontals, ha estat estigmatitzat de forma negativa per l'ús fraudulent de descarregues de música, però si bé s'utilitzen tecnologies p2p per a aquestes descàrregues, el concepte va molt més enllà i s'està demostrant un gran potencial en tots els àmbits de la societat.



Perquè el model funcioni, Surowiecki afirma que la massa o el grup ha de complir aquestes característiques fonamentals:

- Diversitat
- Independència
- Descentralització
- *Combinació*

I seguint el model de la Wikipèdia, cal que el procés sigui ambiciós, estimulants i desafiant, perquè els participants se sentin cridats a aportar i formar part d'una comunitat. Una missió principal, d'una iniciativa compartida.

Si s'analitzen els processos de les comunitats de programari lliure que van inspirar l'estructura i funcionament de la Wikipèdia, es pot veure com tothom amb un mínim d'interès, i sense un alt nivell d'expertesa pot realitzar alguna o altra tasca (des de testejar processos, traduir, dissenyar o fer-ne difusió).

Segons Lévy (2004),

Conduir a una mobilització efectiva de les competències. Si es vol mobilitzar competències cal identificar-les. I per localitzar-les, cal reconèixer-les en tota la seva diversitat. Els coneixements oficialment validats, només representen avui una ínfima minoria dels que són actius. Aquest aspecte dels reconeixement és capital perquè no només té per finalitat una millor administració de les competències a les empreses i als col·lectius en general, sinó que també posseeix una dimensió ètico-política. A l'era del coneixement, no reconèixer a l'altre la seva intel·ligència, és negar la seva vertadera identitat social, és alimentar el seu ressentiment i hostilitat, és sustentar la humiliació, la frustració de la que neix la violència. En canvi, quan es valoritza a l'altre, segons la gama variada dels seus coneixements, li permet identificar-se d'una manera nova i positiva, es contribueix a mobilitzar-lo, a desenvolupar en ell, en canvi, sentiments de reconeixement que facilitaran, com a reacció, la implicació subjectiva d'altres persones en projectes col·lectius.

Metodologia Proposada

Es proposen dues versions de la *Metodologia de formació P2P*. Per una banda hi hauria la que pretén transformar la metodologia i organització tradicional de les sessions de formació, i per l'altra la de crear nous espais com a punt de trobada més o menys informals per a aprendre i innovar compartint experiències amb d'altres docents.

En el primer cas, dins d'un marc formal o reglat, com és la formació continuada del professorat, es generaria una dinàmica diferent, en la que el formador abandona el paper d'expert per a ser un guia de la dinàmica, que pretén fer aflorar els coneixements, dubtes i inquietuds dels participants i aprendre a partir d'aquests. Buscant solucions i generant noves idees i propostes entre tots. D'aquesta manera, els assistents adquireixen un rol actiu i protagonista en aquesta formació, i a través d'una plataforma virtual podran donar-hi continuïtat.

En el segon cas, es tractaria d'aplicar aquesta mateixa metodologia en sessions de formació més informals i obertes, on a partir d'un tema o tòpic decidit a priori, els assistents puguin compartir les seves experiències, les dificultats i solucions que hi ha trobat, etc. i amb la guia d'un moderador, anar organitzant tota la informació generada perquè després els sigui útil per aplicar al seu dia a dia. També va recolzada d'una plataforma virtual que en permeti el posterior seguiment i suport, així com la interacció amb aquelles persones que no van poder-hi assistir presencialment.



Concretament, la metodologia que es vol desenvolupar consistiria en tres fases, combinant la presencialitat i la interacció online, donant sempre el protagonisme als participants, amb la guia i moderació del formador.

Fase 1

En aquesta primera fase, es convida als participants a registrar-se a la plataforma virtual, on crearan el seu perfil amb una breu presentació, els seus interessos, els seus coneixements sobre diferents àrees, etc. Es tractarà de plantejar el tema de formació i que els participants comparteixin quines expectatives tenen, quins dubtes i quins coneixements i a través d'un procés guiat, començar a proposar documents i recursos de consulta relacionats amb el tema, així com alguna activitat de treball previ abans de la sessió presencial.

Fase 2

En aquesta segona fase, es tractarà de que els participants es trobin físicament en un espai i donin continuïtat a la tasca iniciada online. Aquí és on s'aplicaran dinàmiques de grup i de treball col·laboratiu basades en la filosofia p2p, on tothom es expert en alguna cosa, tothom té coses a dir i a aportar. El formador serà la persona encarregada de moderar i guiar tot aquest procés. Alhora, s'encarregarà a algun dels assistents la tasca de documentació de tota la sessió per tal de posar-la després accessible a la plataforma i poder continuar en la fase tres havent recollit tot el contingut generat en aquesta sessió presencial.

Fase 3

Com a fase de tancament de tot el procés es torna a l'entorn online per poder disposar del temps necessari per acabar de resoldre dubtes i reflexionar sobre tot el procés dut a terme. Sovint els cursos de formació tenen una durada temporal limitada, en la qual s'intenta treballar el màxim de continguts possibles i queden molts dubtes i poc espai per aprofundir en allò que algunes persones puguin estar interessades. La plataforma intenta cobrir aquesta mancança, oferint l'espai per a la interacció posterior, debatre i aprofundir en temes, idees o inquietuds sorgides al llarg del procés.

Exemples relacionats

- EduCamps: <http://educamp.pbworks.com/EduCamp>
- PodCamps: <http://podcamp.pbworks.com/PodCamp>
- Barcamps: <http://es.wikipedia.org/wiki/BarCamp>

Conclusions

Ja fa uns quants anys que es parla d'un nou paradigma a tots els nivells educatius, però en canvi a la formació del professorat que ho haurà de dur a terme, se'l segueix formant amb una metodologia antiquada i desfasada a aquestes noves propostes. I alhora, contradient les noves metodologies que s'intenten ensenyar perquè després les apliquin amb els seus alumnes.

Per tant cal un canvi general en l'estructura de la formació del professorat, des de la més reglada com són els graus de mestre, fins a la formació continuada, cursos d'estiu, etc.

És a partir d'aquesta necessitat que sorgeix l'interès en investigar l'ús d'una nova metodologia participativa i horitzontal que entengui a les persones que participen en cursos de formació com a protagonistes d'aquest procés d'ensenyament i aprenentatge, i que el formador, deixi de tenir un paper predominant i unidireccional, per passar a ser un guia i moderador d'aquest procés participatiu.



La metodologia que proposem, es basa en uns referents teòrics que han donat molt bons resultats a nivells globals, en àmbits molt diversos, com pot ser la creació de software per part de persones voluntàries d'arreu del món, o la construcció d'una enciclopèdia universal oberta i de lliure ús que en alguns casos ha superat en qualitat a l'enciclopèdia Britànica.

Per tant, creiem que fent les adequacions necessàries, agafant el què ja s'ha demostrat que funciona i aprenent de les seves dificultats i entrebancs, és possible crear una metodologia aplicable a diferents processos formatius i que fomenti la participació dels assistents enlloc de ser mers receptors de continguts. Alhora, aquesta metodologia integra les sessions presencials amb el suport online, per tal de donar continuat i fomentar l'intercanvi la creació de coneixement després de la sessió presencial.

Aquesta comunicació es basa en una proposta de treball futur i revisió teòrica, de la qual encara no se n'ha fet l'estudi pilot. El principal objectiu de la comunicació és donar a conèixer la proposta i buscar l'interès d'altres professionals per a dur a terme un estudi en diferents situacions i contextos formatius.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

PISANI, F.; PIOTET, D. (2009). *La Alquimia de las multitudes*; como la web esta cambiando el mundo. Barcelona: Paidós.

LÉVY, P. (2004). *L'Intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace*. París: La Découverte.

LEOPOLD, T. (2004). *The crowd is smarter than you think*. CNN.com. 14-06-2010. En: http://articles.cnn.com/2004-07-14/entertainment/wisdom.crowds_1_crowds-markets-james-surowiecki?_s=PM:SHOWBIZ

OPENEUR - Scientific Blog about Open Innovation & Entrepreneurship.
En: <http://www.openeur.com/blog/en>

SENABRE, E. (2011). Creación en red y comunidad Wikipedia. A, *Acción Comunitaria en red*. Barcelona: Graó. (pendent de publicar).

SUROWIECKI, J. (2004). *The Wisdom of Crowds: Why the Many Are Smarter Than the Few and How Collective Wisdom Shapes Business, Economies, Societies and Nations*. Boston M.A.: Little, Brown; New York: Doubleday Books.

— (2004). *Mass Intelligence*. Forbes 24-05-2004.
En: <http://www.forbes.com/forbes/2004/0524/048.html>

— (2005). *Independent Individuals and Wise Crowds*. IT Conversations Wired Magazine.
En: <http://itc.conversationsnetwork.org/shows/detail468.html>

THE ECONOMIST (2008). *The Crowd Within*.

En: http://www.economist.com/science/displaystory.cfm?story_id=11614183



FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS.

Gutiérrez Porlán, I.; isabelgp@um.es - Universidad de Murcia.

RESUMEN

Hablar de la formación del profesorado universitario es una tarea que aunque a priori parece sencilla tiene una gran complejidad debida a diversos factores como: la variedad de figuras existentes en el cuerpo docente universitario, las diferentes instituciones encargadas de la formación y los diferentes niveles desde los que se articulan dichas actuaciones. Lo que sí es un factor en el que no existen diferencias es en el hecho de que el profesorado universitario debe estar perfectamente cualificado para el ejercicio de su profesión y en esta cualificación la formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (en adelante TIC) ha de tener necesariamente un papel destacado ya que éstas se han convertido en uno de los elementos más destacados y característicos de nuestra sociedad.

En este trabajo analizamos diferentes aspectos referidos a la formación del profesorado universitario en TIC en el marco de las universidades españolas. Partiendo de este conocimiento reflexionaremos y ahondaremos en los aspectos más destacados intentando ofrecer una panorámica general sobre la tendencia actual de la formación del profesorado universitario en TIC dentro de nuestro país.

PALABRAS CLAVE

Formación permanente, TIC, universidad.

DESARROLLO

Objetivos

Partiendo de que el objetivo general de este trabajo es analizar el estado actual de la oferta formativa en TIC dirigida al profesorado universitario en el contexto español, tanto a nivel general como en el marco de cada una de las universidades, podemos concretar una serie de objetivos:

- Explorar la información disponible a través de las páginas webs de las universidades españolas relativa a planes, acciones y propuestas de formación dirigidas al profesorado universitario en cuanto a las TIC.
- Describir el estado actual de la oferta formativa en TIC, dirigida al profesorado universitario desde cada una de las universidades españolas.
- Reflexionar sobre la situación actual y las diferentes tendencias detectadas en cuanto al estado actual de las TIC dentro de la formación del profesorado universitario en España.

Introducción

Hablar hoy en día de universidad y profesorado universitario dentro del contexto español, pasa necesariamente por hablar del Espacio Europeo de Educación Superior en el que entre otras cuestiones es necesario destacar la importancia y presencia que las TIC tienen dentro de esta nueva realidad en la que está inmersa la universidad española. En este espacio en el que ya nos encontramos, uno de los retos fundamentales de la universidad en general y del profesorado en particular es la consecución de una efectiva integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Entendemos que irremediamente esta integración pasa por una apuesta clara de formación del profesorado universitario ya que no podremos integrar las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje hasta que los formadores no hayan sido formados (Casado, 2006).



Sobre las TIC en la formación del profesorado universitario cabe destacar los informes realizados periódicamente por la CRUE titulados *Las TIC en el sistema universitario español*. Estos informes que se vienen realizando desde el año 2004 y de forma sistemática basándose en un modelo de análisis general y común desde el año 2006, tienen como antecedentes destacados los informes realizados periódicamente en Estados Unidos (National Survey of Computing and Information Technology Statistics) y Reino Unido (Higher Education Information Technology Statistics). Partiendo de dicho modelo para el análisis de la situación de las TIC dentro del Sistema Universitario Español (Barro y Burillo, 2006; Uceda y Barro, 2007, 2008, 2009, 2010), encontramos que se contemplan algunos indicadores como la existencia en las universidades de una planificación estratégica que tenga en cuenta las TIC, el porcentaje de PDI que usa la plataforma virtual, el porcentaje de oferta formativa en TIC dirigida al profesorado universitario y por último el porcentaje de profesorado que ha participado en esta formación. A pesar de que en estos informes se entiende que una de las principales barreras a las que se enfrentan las TIC es a la falta de formación de sus potenciales usuarios lo que genera rechazo o reticencia a su implantación (Uceda y Barro, 2010), los indicadores que aportan información respecto a este particular son muy escasos teniendo en cuenta únicamente el porcentaje de formación ofrecida al profesorado sobre TIC y el porcentaje de participación de éstos en dicha formación, por lo que para un mayor conocimiento de dicha situación, consideramos necesario profundizar un poco más en otras cuestiones más concretas. Sobre dicho planteamiento, parte este trabajo.

La formación permanente del profesorado universitario en España

Son muchas las definiciones que podemos encontrar sobre el concepto de formación permanente y muchas las denominaciones que se han ido dando a lo largo del tiempo a este concepto, debido en gran parte a la amplitud del mismo. Así pues en ocasiones se habla de formación permanente, de formación a lo largo de toda la vida, de formación continua, etc.

Entendemos la formación permanente como “toda actividad de aprendizaje a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo” (Consejo de Universidades, 2000: 13). Aunque no es nuestro interés profundizar demasiado en este sentido, consideramos necesario destacar la importancia que la formación a lo largo de toda la vida (lifelong learning) o formación permanente ha ido adquiriendo en los últimos tiempos, cobrando un papel destacado en la constitución del Espacio Europeo de Educación Superior. Sobre la importancia de esta formación se ha llamado la atención desde diferentes organismos internacionales (UNESCO 1990, 2005, 2005; OCDE, 1995-2010; Declaraciones para la constitución del EEES, 1998, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007) y nacionales (LOGSE, 1990; LOU 2001, 2007; La CRUE, 2006, 2010; ANECA, 2007, 2008), poniéndose de manifiesto que desde las políticas llevadas a cabo se alerta de la necesidad e importancia de que el conocimiento es uno de los recursos más importantes para el desarrollo futuro (Field, 2010).

El lifelong learning puede definirse como el aprendizaje que una persona lleva a cabo en diferentes etapas y momentos de su vida, desde que nace hasta que muere y que permite la adquisición de conocimientos habilidades y competencias a través de procesos formales, no formales e informales (Consejo de Universidades, 2000; Aguaded y Cabero, 2002; Field, 2010; Cieza, 2006; Pineda y Sarramona, 2006; Coles y Werquin, 2007).

Aguaded y Cabero (2002) hace alusión a la importancia de esta formación al entender que “se está pasando de una concepción de lo educativo como un sistema aislado y cerrado en sí mismo, que sólo afecta a algunos individuos, en ciertos temas y durante un período limitado de su vida, a un concepto abierto que entiende la educación como algo constantemente presente en todos los aspectos de la vida de las sociedades modernas. Por lo tanto, el proceso de formación hay que considerarlo como algo permanente a lo largo de la vida de la mayoría de las personas, y lo suficientemente flexible como para adaptarse tanto a las cambiantes demandas como a las diversas situaciones de los que han de aprender”.



Esta visión de la formación permanente que va más allá de aspectos puramente economicistas, propios de la teoría del capital humano a los que estuvo ligada en sus orígenes (Becker, 1993), tiene una serie de características que hemos avanzado en las definiciones anteriores y que Coles y Werquin (2007) plantean del siguiente modo:

- En cuanto a la estructura se entiende el aprendizaje permanente como aquel que se lleva a cabo a lo largo de toda la vida y teniendo en cuenta todas las oportunidades de aprendizaje (formales, no formales e informales).
- El que aprende se plantea como el eje central. La oferta de la formación permanente se centra en las necesidades del usuario.
- La motivación por aprender adquiere un papel protagonista.
- Los objetivos son múltiples y van más allá de los puramente académicos, siendo el desarrollo personal uno de los puntos clave de esta formación.

El interés de este trabajo en lo que respecta a la formación permanente del profesorado universitario parte de un concepto de la misma más restringido, entendiendo esta formación como aquella que recibe una persona después de haber finalizado su formación inicial en una profesión, con el fin de ampliar o perfeccionar sus competencias profesionales” (Pineda y Sarramona, 2006). Nos referimos por tanto a la formación a la que el profesorado universitario puede acceder una vez que está en activo para mejorar sus conocimientos y habilidades en el marco de su profesión.

En lo que respecta a la formación continua del profesorado universitario, según el Borrador del Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Españolas (2008), las universidades deberán encargarse de promover “la realización de cursos de formación inicial y continua de personal docente e investigador, organizarán programas de preparación del profesorado que se incorpora por primera vez a tareas docentes e investigadoras en la Universidad con especial atención a la incentivación de la formación docente y de la innovación educativa, fomentando el uso de tecnologías de la información y las comunicaciones, la aplicación de distintas metodologías de enseñanza- aprendizaje y la adecuación y actualización del material didáctico” (MICIN 2008:9). Además se establece en la LOU (2001) que las universidades deberán encargarse de la selección, formación y promoción del personal docente e investigador” (LOU, 2001:4) y que “La actividad y la dedicación docente, así como la formación del personal docente de las Universidades, serán criterios relevantes, atendida su oportuna evaluación, para determinar su eficiencia en el desarrollo de su actividad profesional” (LOU, 2001:10).

La formación del profesorado universitario es un factor necesario que además es considerado como uno de los factores de calidad en la educación. En este sentido, estamos de acuerdo con Bolívar (2006) en que los buenos profesores no nacen, si no que se hacen, siendo el punto de partida la formación inicial necesaria para el acceso a la profesión, continuando en los procesos de formación permanente, ya que “la formación del profesorado universitario debe entenderse como un proceso continuo, sistemático y organizado; lo que significa entender que la formación del profesorado abarca toda la carrera docente” (Perales, Sánchez y Chiva, 2002: 51).

En línea con lo anterior, partiendo de lo expuesto por Sanmamed (2005) entendemos que la preocupación por la formación del profesorado universitario se centra en que ésta sigue teniendo un carácter de voluntariedad y suele estar poco valorada, aunque en palabras de la autora “cada vez más se reconoce la importancia de la formación para el desarrollo profesional docente y se cuestiona su ausencia en los mecanismos de selección y habilitación del profesorado de la universidad” (Sanmamed, 2005:7).

Entendemos, por tanto, que hablar de formación permanente del profesorado universitario es una tarea que aunque a priori parece más sencilla que hacerlo sobre la formación inicial, debido a la gran variedad de actuaciones a través de las que el profesorado universitario puede



formarse, es una tarea que se plantea un tanto compleja. La realidad es que a esta formación ha pasado de ser una acción episódica y esporádica, con un carácter principalmente compensatorio, a entenderse en igualdad de importancia que la formación inicial (Montero, 1996).

Dentro del amplio abanico de actuaciones en las que puede enmarcarse la formación permanente del profesorado universitario podemos hablar de dos tipos de actuaciones, por una parte acciones de formación llevadas a cabo por diferentes instituciones a nivel nacional a las que el profesorado puede acceder y que están destinadas tanto a profesorado universitario como a profesorado de otros niveles y por otra parte actuaciones de formación planteadas en el marco de cada una de las universidades españolas y dirigidas exclusivamente a su profesorado.

A continuación recogemos una serie de iniciativas llevadas a cabo a nivel nacional destinadas a la formación del profesorado de todos los niveles en las que como podremos comprobar las TIC tienen una presencia bastante importante.

Instituto de Tecnologías de la Educación

El Instituto de Tecnologías de la Educación pone a disposición de todo el profesorado una serie de recursos a modo de manuales de autoformación que es posible descargar para trabajar con ellos. Los recursos están disponibles de manera abierta, e incluso cualquier persona sin necesidad de ser profesor y que esté interesado en consultarlos puede descargarlos. Algunos de los cursos disponibles se presentan en la imagen siguiente. La estructura de cada uno de estos cursos es similar, la mayoría de ellos comienza con una descripción y el planteamiento de los objetivos y continúa con los contenidos del mismo y los requerimientos técnicos que se aconsejan para poder realizarlo. Además de estos cursos de formación, desde el Instituto de Tecnologías de la Educación se aglutina una gran cantidad de información relativa a la formación del profesorado, entre la que podemos destacar: cursos presenciales, congresos, jornadas, becas y ayudas a la formación, etc.

	Procesador de textos.
	Internet.
	Edición en HTML.
	Descartes.
	Malted.
	Bibliotecas Escolares.
	El Cine.
	Hoja de Cálculo en la enseñanza.
	Hoja de Cálculo en la enseñanza de las ciencias.
	Hot Potatoes.
	Iniciación a la Informática.
	JClic. Creación de actividades..
	PHP en la Educación.
	Construyendo Salud.
	Flash en la Enseñanza.
	El Arte de Hablar.
	La Prensa, un recurso didáctico.
	Diseño de presentaciones en la enseñanza.

Materiales de autoformación ofertados por el ITE

Curso en línea para el profesorado universitario



CLIP UNIVERSITARIO
Cursos en línea para el profesorado universitario
Formación vía Internet

La Universidad de Barcelona junto con el Instituto de Ciencias de la Educación de dicha universidad, organiza periódicamente actividades formativas en línea para el profesorado de infantil, primaria y secundaria. Debido al éxito de estas actuaciones, a partir de año 2010 ha puesto en marcha actividades formativas en línea dirigidas al profesorado universitario. Tal y como se indica en su denominación los cursos se llevan a cabo on-line y el precio de la matrícula es de unos 100 euros aproximadamente. Entre los cursos ofertados en 2010, encontramos: Competencias básicas para el profesorado universitario; Creación, edición y manipulación de video; Desarrollo y verificación de la calidad de las pruebas tipo test; Web 2.0 y docencia universitaria: proyecto de uso de blogs; entre otros.

UNIVERSIA



Portada sobre formación del profesorado del portal Universia

Dentro del portal educativo UNIVERSIA, se recogen diferentes actuaciones encaminadas a la formación del profesorado universitario. Entre estas acciones se hace una interesante recopilación de algunos de los planes de formación propuestos en las Universidades españolas, se presentan diferentes actuaciones a nivel Europeo destinadas al profesorado universitario y se compilan diferentes jornadas y congresos llevados a cabo en todo el territorio nacional. A pesar de que no se ofrece una propuesta formativa concreta, consideramos necesario destacar este portal por la variedad, el interés, la calidad y la actualidad de toda la información que en él se aporta y que de una u otra forma redundan en la mejora de la formación del profesorado universitario.

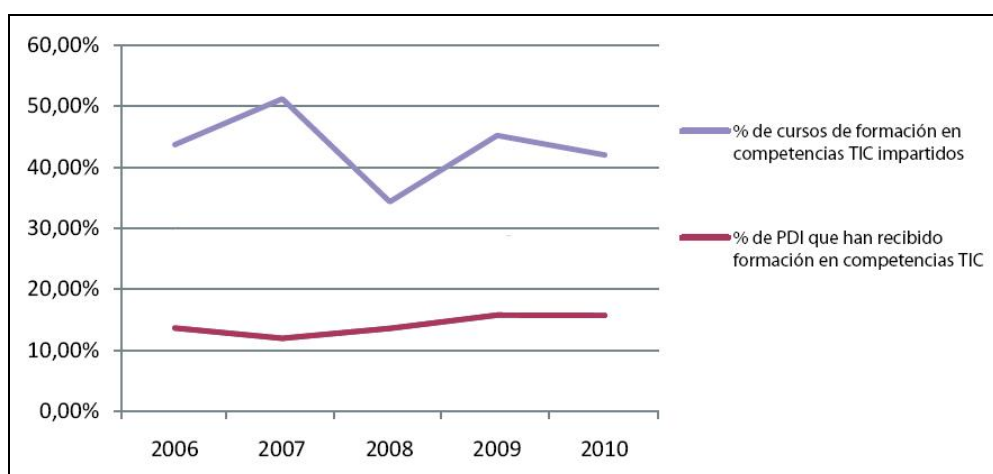
Hemos comprobado como las TIC tienen una presencia casi exclusiva en las iniciativas de formación del profesorado universitario mencionadas anteriormente, tanto en las llevadas a cabo por el Instituto de Tecnologías de la Educación como desde la iniciativa Clip Universitario llevada a cabo desde la Universidad de Barcelona.

Además de estas acciones generales orientadas a la formación del profesorado que acabamos de presentar en el marco de cada una de las universidades españolas se plantean actuaciones diferentes destinadas a la formación de su profesorado. El conocimiento de los datos referidos a estas acciones centra el interés principal de este trabajo por lo que en los siguientes apartados (después de hablar de las TIC en la formación del profesorado) presentaremos una descripción de la situación actual de dicha formación en el marco de las universidades españolas.



Las TIC en la formación del profesorado

Hacíamos alusión en la introducción de este trabajo a los informes realizados anualmente por la CRUE en los que se recoge información referida a las TIC en el Sistema universitario español. Es interesante destacar que en el informe realizado para el año 2010 se recogen además de los datos para dicho año, la evolución llevada a cabo desde el año 2006 al 2010. En la gráfica siguiente podemos comprobar dicha evolución en lo que respecta a los aspectos más interesantes de cara a nuestro trabajo, la oferta formativa en TIC y la participación del profesorado en dichas acciones de formación.



Porcentaje de oferta formativa en TIC y participación del profesorado.
CRUE 2010 *Las TIC en sistema universitario español* en <http://www.crue.org>

Tal y como he os podido comprobar, en los datos anteriores y con la gráfica que acabamos de presentar, la presencia de las TIC en la oferta formativa de las universidades españolas es bastante considerable a pesar de que desde el año 2006 ha pasado por diferentes momentos y etapas siendo esta progresión muy variable. Desde el informe realizado por la CRUE en el año 2010 se alude a la crisis económica como uno de los posibles factores en la bajada del porcentaje de dicha oferta, entendiéndose que la reducción de presupuesto asignado a las universidades provoca recortes en elementos como la formación del profesorado (Uceda y Barro, 2010). Más allá de los aspectos económicos a los que hacen alusión desde la CRUE, tras conocer los planes de formación del profesorado llevados a cabo en las universidades españolas, entendemos que esta reducción en cuanto al porcentaje de oferta formativa en TIC puede deberse también al aumento de la oferta formativa relacionada con el EEES ya que en los últimos años es uno de los aspectos en los que las universidades españolas han volcado la mayoría de sus esfuerzos. Otra cuestión derivada de los datos anteriores es la referida a la escasa participación del profesorado en las acciones formativas sobre TIC. A pesar de que el porcentaje de profesorado que participa en esta formación va aumentando (excepto en 2010 que se produce un retroceso), estos datos siguen siendo bastante bajos. Son muchos los motivos que pueden ocasionar estas bajas tasas de participación, así pues y entendiéndose que la formación en TIC del profesorado universitario es un aspecto fundamental, desde este trabajo la situación actual de la oferta formativa en TIC realizada en el marco de las universidades españolas para poder plantear una mejora de dicha oferta, que redunde entre otras cosas en un aumento de la participación del profesorado.

Estamos de acuerdo con lo expuesto en el trabajo de McClintock cuando hace alusión a que “las tecnologías digitales tienen un tremendo poder y utilidad para la empresa intelectual de los educadores. Son recursos fundamentales en el trabajo de generar, difundir y emplear el conocimiento, los valores y habilidades en la conducta ante la vida” (2007:33), además de lo anterior la rapidez con la que avanzan las TIC hace que sea necesario un reciclaje continuo del profesorado universitario que por otra parte se encuentra dentro de un nuevo especie (EEES)



donde las TIC surgen como una de las herramientas principales de apoyo (Uceda y Barro, 2010).

Hablar de las TIC en la formación del profesorado universitario implica hacer alusión al cambio de rol de los actores principales del proceso de enseñanza-aprendizaje, los alumnos y los profesores (Bartolomé, 1996; Cebrián, 1997; Salinas, 1998,1999; Adell y Sales, 1999; Cabero, 2004; Cabero, Llorente y Gisbert, 2007). Centrándonos en la figura del docente, y a pesar de que sobre estos cambios se viene hablando desde que se comenzó a hablar de la integración de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encontramos que en el ámbito universitario estas ideas adquieren una mayor relevancia a la hora de hablar de la incorporación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior, ya que “la sociedad espera de los nuevos graduados universitarios que conozcan la influencia y las formas de gestión de esta tecnología en sus respectivas áreas de especialización y que, asimismo, dispongan de las suficientes competencias o habilidades para hacer uso de este tipo de tecnologías” (Bricall 2000:453).

Dando un paso más sobre la afirmación anterior, ya no es sólo que la sociedad espera que los nuevos graduados dispongan de conocimientos para el uso de las tecnologías, la realidad es que los alumnos universitarios que actualmente comienzan su andadura en la universidad tienen unas características particulares configuradas por la sociedad actual en la que han nacido que hacen que en determinados contextos se les conozca como “Nativos digitales” (Prensky, 2001). La idea principal que queremos transmitir es que los alumnos con los que se encuentran actualmente los profesores universitarios, no son los mismos que hace unos años y por tanto este es otro de los factores que justifica la necesidad de que el profesorado esté formado en tecnologías de la información y la comunicación. Estamos de acuerdo con Prensky (2001) en que uno de los problemas fundamentales a los que se enfrenta hoy día la educación es que los profesores actuales luchan día a día por enseñar a una población con la que no comparten el mismo lenguaje.

Lo que se espera dentro de esta nueva situación es construir un nuevo entorno de aprendizaje que (Hanna, 2000):

- Conecte a todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, a los alumnos entre ellos, a los alumnos con los profesores y a los profesores entre ellos.
- Conecte el aprendizaje con la experiencia.
- Aproveche toda la información y el conocimiento accesible a través de las nuevas tecnologías.

Por lo anterior y en palabras de Salinas (1998) “El énfasis se debe hacer en la docencia, en los cambios de estrategias didácticas de los profesores, en los sistemas de comunicación y distribución de los materiales de aprendizaje, en lugar de enfatizar la disponibilidad y las potencialidades de las tecnologías” (Salinas 1998:133). Además, el autor indica que el profesorado universitario no sólo debe estar al día de los conocimientos propios de su ámbito de estudio si no que debe aprender las posibilidades de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los alumnos de nuestras universidades han cambiado y por tanto el profesorado ha de cambiar e innovar en sus prácticas, se convierte en facilitador y guía de los aprendizajes de los alumnos que debe encargarse tanto del diseño y elaboración de materiales y distribución de los mismos como de garantizar el intercambio de información entre los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bartolomé, 1996; Cebrián, 1997; Salinas, 1998,1999; Adell y Sales, 1999; Cabero, 2004; Cabero, Llorente y Gisbert, 2007); siendo este nuevo rol el impulso necesario para facilitar y garantizar un cambio en los entornos educativos que pasan de estar centrados en el profesor a centrarse en el estudiante (Olcott y Schmidt, 2002). El desarrollo de este rol por parte del profesorado, además de una formación clara para poder ejercerlo requiere de apoyos y guías, que en el caso del profesorado universitario vienen de mano de su universidad. Es indiscutible que el profesor tiene un papel fundamental en el proceso de cambio e innovación, incluso es una realidad que las universidades lo tienen muy complicado para cambiar e innovar si no es contando con el profesorado, aunque por otra parte



también encontramos que un profesor que quiera llevar a cabo procesos de cambio e innovación necesita irremediablemente del apoyo de su institución, si quiere que estas iniciativas tengan continuidad (Salinas, 1998). Por tanto, además de los cambios en los alumnos y los profesores, la iniciativa institucional es un elemento clave a la hora de hablar de procesos de innovación y de integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la formación del profesorado.

Bartolomé (1996) en un trabajo titulado "Preparando para un nuevo modo de conocer", hacía alusión a la necesidad de que las formas en las que profesores y educadores adquieren y organizan el conocimiento deben cambiar urgentemente. El autor justifica esta necesidad de cambio docente en tres aspectos: en primer lugar, el aumento del volumen de información al que el alumno tiene acceso; en segundo lugar, los cambios en la forma en que los alumnos codifican la información, que pasa de ser una información eminentemente textual a convertirse en audiovisual y por último las formas en las que los alumnos acceden a la información, que pasan a ser formas más divertidas y participativas. Por lo anterior los alumnos necesitan desarrollar sus capacidades en este sentido y el profesor necesita estar preparado y formado para desarrollarlas. Apelando a esta necesidad de formación docente para facilitar el acceso, valoración, selección y estructuración de la información por parte de sus alumnos, llama la atención Bartolomé, en tono de broma, sobre una radical propuesta: "Despedir a todos los profesores universitarios de todas las Facultades y Centros, sean cualesquiera que fueran, y proporcionar a todos los alumnos universitarios suficientes ordenadores para que se dediquen a navegar libremente por Internet durante los cuatro años que debe durar su formación universitaria de primer y segundo ciclo" (Bartolomé 1996: 11).

Por su parte, Cebrián (1997) entiende la formación tanto inicial como permanente del profesorado en nuevas tecnologías como un bien estratégico de la empresa educativa entendiendo que la calidad en la educación depende en mayor medida de la formación del profesorado antes que de otros aspectos como la adquisición de infraestructuras o el equipamiento tecnológico. Partiendo de lo expuesto por el autor, la formación del profesorado debe contar con los siguientes contenidos formativos.

- Conocimiento sobre los procesos de comunicación y significación de los contenidos que generan las TIC: Es necesario que el profesorado esté capacitado para comprender y consumir correctamente los mensajes que producen las TIC. El volumen de información al que hacemos alusión anteriormente requiere de los docentes no sólo los conocimientos necesarios para poder consumir dicha información, si no para poder enseñar a sus alumnos a consumirla.
- Conocimiento sobre las formas de trabajar las nuevas tecnologías en las diferentes disciplinas y áreas: Los contenidos curriculares de cada disciplina son susceptibles de ser trabajados en el aula a través de las TIC de forma diferente. En necesario por tanto que el profesorado conozca las formas más apropiadas para la construcción y representación en el aula de los contenidos de su materia.
- Conocimientos organizativos y didácticos sobre el uso de TIC. Es necesario que el profesorado esté formado en el conocimiento de todas las posibilidades que le ofrecen los recursos para poder integrarlos adecuadamente con las metodologías utilizadas en el aula.
- Conocimiento tanto teórico como práctico para analizar y comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje con TIC. Una adecuada integración de las TIC en el aula requiere que el profesorado conozca y reflexiona sobre todos los elementos implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto la formación del profesorado en este sentido ahondará en conocimientos referidos a las diferentes variables que según Martínez (2006), hay que tener en cuenta para integrar los medios en los procesos de enseñanza-aprendizaje: variables referidas a los sujetos y las instituciones, como la edad, el desarrollo fisiológico, los aspectos culturales, el desarrollo socioeconómico; variables referidas al desarrollo curricular, como los objetivos, los contenidos, las metodologías, la evaluación y por último; variables referidas a los medios en sí mismos, como las características técnicas, la codificación de los mensajes.



- Dominar y conocer las tecnologías y sus posibilidades comunicativas en el marco de la formación permanente. Es necesario que el profesorado conozca las posibilidades de las TIC de cara a una mejora en su formación ya que gracias a sus posibilidades comunicativas las tecnologías se convierten en una potente herramienta para la colaboración y el intercambio de experiencias.
- Conocimientos y criterios suficientes para la utilización de diferentes materiales en el aula. La formación del profesorado en este sentido debe ir desde el conocimiento para la selección de materiales pasando por la reutilización de los mismos, hasta llegar a la elaboración de nuevos materiales.

Marín y Romero (2009) destacan la necesidad de que la formación en TIC no se centre en la adquisición de meras destrezas tecnológicas si no que apelan a la necesidad de añadir en esta formación una perspectiva didáctica. Por tanto y en línea con el planteamiento del profesor Cebrián, las autoras entienden que una adecuada formación del profesorado en cuanto a las TIC debe relacionar el conocimiento propio sobre las TIC con varios aspectos como:

- El desarrollo curricular universitario y la integración de las TIC en las aulas.
- La utilidad didáctica de las TIC en las diferentes áreas de conocimiento.
- El desarrollo de diferentes metodologías.
- Los criterios de evaluación.
- La selección de medios y materiales.
- Funciones diferentes que cumplen las TIC.

Ya hemos alusión a la necesidad de que la formación del profesorado universitario en TIC dé un paso más allá de los aspectos meramente tecnológicos y se centre en aspectos propios de la pedagogía como los planteados anteriormente, para lo que es necesario que se produzca un “cambio cultural de gran magnitud que afecta no sólo a la manera de concebir los aprendizajes y la tecnología, sino también a la propia estructura y organización interna de las universidades” (Casado 2006: 3). El cambio por tanto va más allá de un cambio de mentalidad de los docentes y pasa irremediamente por un cambio cultural más amplio que afecta a toda la institución universitaria y para el que se necesita una estrategia institucional clara (Bricall, 2000), aunque retomando el trabajo de Casado (2006), siempre se apela a la necesidad de cambio pero no se crean las condiciones adecuadas para llevarlo a cabo.

Así pues, llegados a este punto es el momento de plantearse qué condiciones serían necesarias para poder integrar las TIC en la formación del profesorado universitario. Partiendo del trabajo de Resta (2004) se plantean una serie de condiciones esenciales para una adecuada integración de las TIC en la formación docente. Entre estas condiciones para una efectiva integración de las TIC en la formación docente, encontramos:

- En primer lugar la necesidad de desarrollar una *visión compartida* y un compromiso que implique a todo el sistema educativo, sólo si se entiende desde todos los sectores implicados la necesidad de que el profesorado esté formado en TIC la implantación de estos procesos de formación será efectiva.
- Otra de las condiciones es el *acceso a la tecnología*, en ese sentido es una condición necesaria para la formación del profesorado que el acceso a la tecnología no se convierta en una limitación y se garantice en todos los aspectos en los que el profesorado desarrolla su labor.
- Tener *educadores capacitados* es otra de las condiciones ya que no sólo es necesario que éstos ofrezcan formación en TIC al profesorado si no que la implementen en sus clases adecuadamente de manera que se conviertan en un referente para los profesores que se están formando. En este sentido facilitar y propiciar situaciones en las que el profesorado usa las TIC para que otros docentes lo vean en la práctica es una condición que propicia una adecuada integración de las tecnologías en la formación docente.

- Garantizar condiciones para un adecuado *desarrollo profesional* que se lleve a cabo de manera constante, sobre todo porque la tecnología avanza rápidamente y la formación en este sentido ha de darse de manera permanente.
- Necesidad de que los futuros docentes aprendan a usar la tecnología cumpliendo con los *estándares sobre contenido y sobre tecnología* y por tanto la formación del profesorado debe dar a conocer y contar con esos estándares en las acciones llevadas a cabo.
- La formación del profesorado también ha de estar *centrada en el alumno*, por tanto los profesores que están siendo formados deben convertirse en el núcleo principal del proceso de enseñanza-aprendizaje y más que recibir información y contenidos deben construir, participar, analizar e investigar formas bajo las que integrar la tecnología en sus clases.
- Por otra parte es una condición necesaria valorar y *evaluar* la efectividad de la formación del profesorado en cuanto a las TIC, siempre y cuando se lleven a cabo evaluaciones de este tipo se podrá ir mejorando en acciones posteriores.
- Por último y relacionado con la primera de las condiciones planteadas sobre la necesidad de tener una visión compartida, encontramos dos tipos de condiciones que son la necesidad de tener *apoyo comunitario* y *políticas* que propicien estas actuaciones tanto a nivel institucional como estatal.



Condiciones para la integración de las TIC en la formación docente. Elaboración propia basada en Resta (2004)

A pesar de que en diferentes trabajos como al que hacíamos alusión anteriormente plantean condiciones para poder integrar de manera efectiva las TIC en la formación docente, encontramos que éste no es un campo exento de problemática. En este sentido encontramos en el trabajo de Llorente (2008) una interesante recopilación de los principales problemas referidos a la integración de las TIC en la práctica y en los programas de formación del profesorado. Estos problemas nos ofrecen una perspectiva cercana y realista sobre la situación de la formación del profesorado en cuanto a las TIC:



- Existe una tendencia general entre el profesorado a evaluarse como poco capacitado para la utilización de las tecnologías que tienen a su disposición.
- La formación que el profesorado considera que tiene esta más bien relacionada con aspectos técnicos aunque cuanto mayor es el grado de novedad de la tecnología menor es el grado de formación que tienen. Por otra parte la formación en cuanto a la incorporación de las tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje es baja.
- La utilización que el profesorado hace las TIC es para un uso personal en sus propios domicilios, más que para un uso educativo en las instituciones.
- A pesar de que la formación del profesorado es menor en aspectos didácticos que tecnológicos, en lo que respecta al diseño de medios la formación del profesorado es más alta que en lo relacionado con la incorporación de los mismos en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El interés por estar formado en cuanto a la integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje es alto, sobre todo porque el profesorado afirma que no ha recibido una verdadera cualificación a lo largo de sus estudios para incorporarla.

Una vez planteadas las cuestiones más teóricas que aportan la base necesaria para la realización de este trabajo, a continuación presentamos la descripción del trabajo llevada a cabo y los principales resultados y conclusiones alcanzados.

Descripción del Trabajo

Así pues, tomando como base información relativa a los aspectos más destacados de las TIC en la formación del profesorado universitario (Bartolomé, 1996; Cebrián, 1997; Salinas, 1998,1999; Adell y Sales, 1999; Cabero, 2004; Cabero, Llorente y Gisbert, 2007) elaboramos un instrumento de recogida de información cuyo objetivo era recopilar información categorizada en torno a diferentes variables sobre la oferta formativa en TIC dirigida al profesorado universitario, disponible a través de las páginas web de las universidades españolas.

Dicho instrumento consistió en una rejilla de observación compuesta de tres apartados fundamentales:

- Encabezado.
- Datos de identificación.
- Cuerpo del cuestionario.

A continuación incluimos el instrumento empleado:

Esta rejilla de observación está destinada a la realización de una exploración de la información sobre formación del profesorado universitario en tecnologías de la información y la comunicación, incluida en las páginas Web de las universidades españolas.

1. Universidad:

2. Página Web:

3. Tipo de universidad:

Pública

Privada

4. Presenta información relativa a la formación del profesorado universitario (tipo de formación, planes de formación, objetivos, organismos):

Sí

No

5. La formación del profesorado, ¿está incluida dentro de un plan de formación global o general?

Sí

No

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- No se indica
- 6. Organismo/responsable que ofrece/gestiona la formación del profesorado:
- 7. ¿Qué modalidades de formación se contemplan?
 - Presencial
 - Semipresencial
 - Virtual
- 8. ¿Qué tipo de formación se ofrece?
 - Talleres
 - Seminarios
 - Cursos
 - Jornadas
 - Material de autoaprendizaje
 - Sistemas de tutorías
- 9. La formación del profesorado ofrecida, ¿incluye formación en Tecnologías de la Información y la Comunicación?
 - Sí (en caso afirmativo se pasa a la 10)
 - No (en caso negativo termina la observación)
- 10. La formación del profesorado en Tecnologías de la Información y comunicación:
 - a) Está estructurada por niveles
 - Sí
 - No
 - b) ¿Está destinada a una población en concreto?
 - Sí ¿Cuál?
 - No
 - c) ¿Se requieren conocimientos previos para participar?
 - Sí
 - No
 - d) Está orientada al aprendizaje de metodologías con TIC
 - Sí
 - No
 - e) Está orientada al aprendizaje de herramientas ofimáticas
 - Sí
 - No
 - f) Está orientada al aprendizaje de herramientas telemáticas
 - Sí
 - No
 - g) Concretamente, está orientada al aprendizaje del Campus Virtual
 - Sí
 - No
 - h) Está orientada al conocimiento de procesos de evaluación de los alumnos con TIC
 - Sí
 - No
 - i) Está orientada al diseño de materiales digitales
 - Sí
 - No
 - j) Está orientada al aprendizaje de: publicación de materiales en entornos de libre acceso, licencias, software libre.
 - Sí
 - No
 - k) Está orientada al conocimiento de herramientas para la gestión y administración electrónica de la universidad
 - Sí
 - No

Por cada una de las páginas de las universidades exploradas (todas las universidades españolas) se elaboró un registro. Una vez que los datos se recopilaron se incorporaron a una



tabla Excel para importarlos posteriormente al SPSS, herramienta con la que se llevó a cabo el análisis de los datos.

Tras el proceso de análisis llevamos a cabo una descripción del estado actual de la oferta formativa dirigida al profesorado universitario, de manera general y en cuanto a las TIC en particular. Para la descripción de los datos se emplearon estadísticos descriptivos como la frecuencia y se llevaron a cabo algunos cruces entre variables utilizando para ello diferentes medidas de asociación. Concretamente y puesto que la naturaleza de las variables era cualitativa se realizaron medidas de asociación simétricas, que nos permitieron interpretar en términos de magnitud o fuerza la asociación entre éstas. Entre estos coeficientes encontramos “Coeficiente de contingencia”, “V de Cramer” y “Phi.

Los resultados de esta recogida de información además de la exploración de la información que nos condujo al conocimiento de otros aspectos destacados y el conocimiento más teórico sobre las TIC en la formación de los docentes universitarios, nos ha posibilitado concretar y definir diferentes tendencias y aspectos destacados sobre este particular además de conclusiones que aportan el conocimiento necesario sobre el que poder elaborar una propuesta de mejora de la calidad de la formación dirigida al profesorado universitario en lo referido a las TIC.

Resultados

A continuación presentamos los datos más destacados obtenidos tras la recogida de información llevada a cabo que nos aportarán un panorama general sobre la oferta formativa en TIC dirigida al profesorado universitario de manera que podamos ver los puntos débiles y las principales potencialidades de dicha oferta.

La exploración se ha llevado a cabo en las webs de las 77 universidades españolas, de las que 50 son públicas y 27 privadas.

El primero de los aspectos que se tuvo en cuenta a la hora de llevar a cabo la exploración de la información disponible fue plantearnos la cuestión de si *existía información relativa a la formación del profesorado universitario de manera general y no sólo en TIC*. A este respecto hemos de destacar que encontramos que en 52 universidades sí existe información referida a la formación del profesorado, lo que supone un 67,5% de las universidades españolas. Antes de continuar, nos gustaría volver a matizar que puesto que para esta recogida de información se ha optado únicamente por la información ofrecida a través de las páginas webs, somos conscientes de que el 32,5% de las universidades en las que no existe información disponible sobre formación del profesorado universitario a través de este medio es posible que en algunos de los casos sí se lleven acciones formativas a pesar de que no se publica dicha información en su página web.

De las 52 universidades en las que existe información sobre la oferta formativa dirigida al profesorado, encontramos que 10 son de titularidad privada y 42 públicas. Concretamente podemos destacar que en lo que respecta a las universidades públicas en un 84% sí existe información al respecto, mientras que en un 16% de éstas no existe esta información. Por su parte, en lo que respecta a las universidades privadas, encontramos que tan sólo en un 37% de éstas se ofrece información sobre formación del profesorado frente a un 63% de universidades en las que no se ha encontrado dicha información. En la gráfica que presentamos a continuación se contemplan estos datos con más claridad.

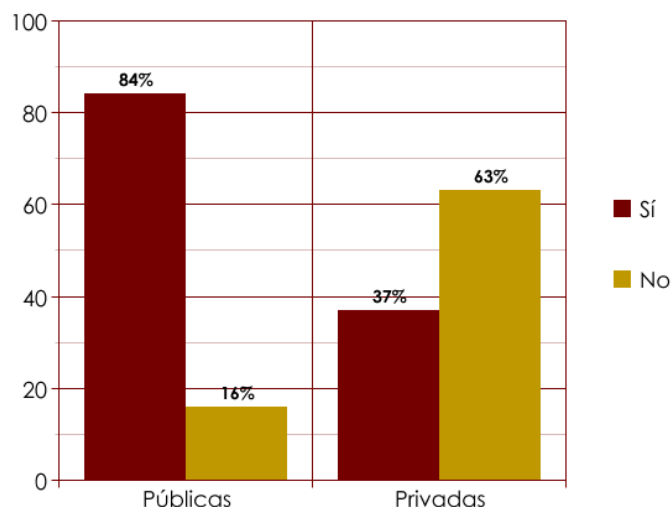


Gráfico 1. Porcentaje de universidades con oferta formativa dirigida al profesorado en función de la titularidad

Cuando exploramos si la oferta formativa del profesorado universitario está incluida dentro de un plan de formación general más amplio encontramos que, en 44 (57%) universidades si está incluido, en 3 (4%) universidades no y en 5 (6,5%) no se indica.

A partir de este punto es necesario destacar que todo el análisis se centra en las universidades de las que se tiene información sobre formación del profesorado. A pesar de que hemos indicado anteriormente que eran 52 universidades, encontramos que en una de las universidades existe información sobre la realización de actividades formativas dirigidas al profesorado pero no se indica nada más al respecto por lo que de ahora en adelante nos centraremos en 51 (66%) de las universidades exploradas en las que la información sobre la oferta formativa es más extensa y acorde a los intereses de nuestra investigación.

En lo que respecta a los organismos encargados de la formación del profesorado universitario encontramos una gran variedad. En primer lugar en un 19,5% de las universidades los organismos encargados son los Institutos de Ciencias de las Educación, a este respecto es necesario destacar que paulatinamente estos Institutos están desapareciendo y se están transformando en Centros de formación del profesorado, principalmente al dejar de depender de ellos los aspectos referidos a la formación pedagógica del profesorado de secundaria con la llegada del nuevo Master de Educación Secundaria. Continuando con los datos anteriores, en un 23,5% de las universidades la oferta formativa del profesorado depende directamente de diferentes vicerrectorados. Puesto que en cada universidad los vicerrectorados existentes son diferentes, de manera general encontramos entre los vicerrectorados encargados de la formación del profesorado: vicerrectorados de profesorado; de investigación; de innovación y TIC; de calidad y de formación continua. Por otra parte, en un 19,5% de las universidades la formación depende de centros, unidades e institutos de formación, en un 2,5% la formación del profesorado depende otros centros como por ejemplo, las bibliotecas y en un 1% de las universidades no se indica el organismo del que depende dicha formación.

Cuando intentamos conocer las modalidades de formación ofertadas por las universidades españolas, por una parte hemos explorado información referida a la modalidad de formación en cuanto al grado de presencialidad requerido en éstas y por otra parte a las modalidades de formación en cuanto a la tipología de formación ofertada.

En lo que respecta al grado de presencialidad encontramos que casi el total de las universidades que llevan a cabo acciones de formación del profesorado (66%), desarrollan la formación a través de una modalidad presencial, concretamente un 60% de las universidades. Un 21% de estas universidades lleva a cabo acciones de formación bajo una modalidad semipresencial y un 17% de manera virtual.

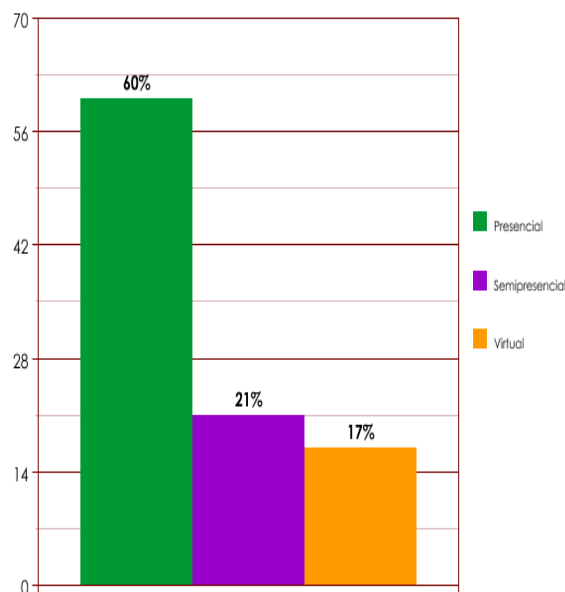


Gráfico 2. Modalidades de formación del profesorado universitario en función al grado de presencialidad

En lo que respecta a la formación semipresencial encontramos dos tipos de actuaciones, las que combinan formación presencial con trabajo y comunicación a través de las TIC y las que combinan la presencialidad con el trabajo autónomo por parte de los participantes en el curso, por tanto en el 21% de estas universidades que llevan a cabo acciones formativas de manera semipresencial podemos encontrar los dos tipos de actuaciones mencionados anteriormente.

Continuando con las modalidades de formación, a la hora de intentar conocer las diferentes tipologías bajo las que se enmarcan las acciones formativas ofertadas al profesorado universitario encontramos que del 66% de universidades que presentan información relativa a la formación del profesorado, un 59% lleva a cabo acciones formativas bajo la modalidad de cursos, un 26% en la modalidad de talleres, un 18% en la modalidad de seminarios, un 17% realiza jornadas formativas, un 13% pone a disposición del profesorado materiales y documentación para el trabajo autónomo y en un 2,5% se realizan tutorías como medio de formación.

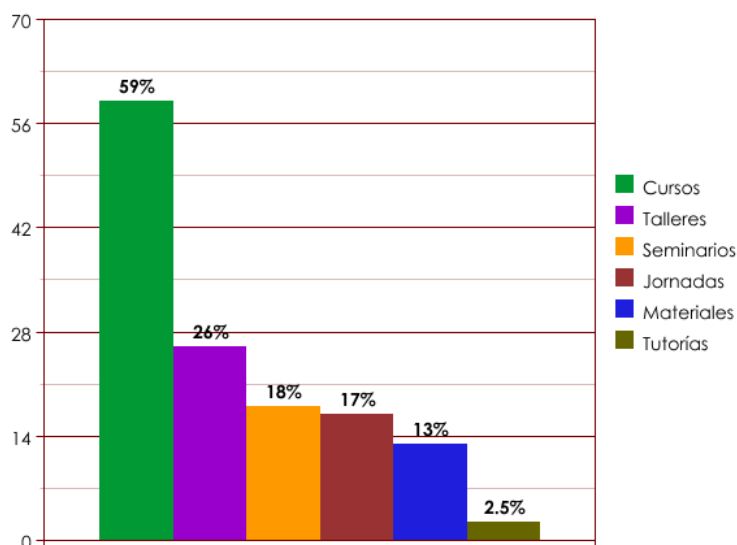


Gráfico 3. Modalidades de formación del profesorado universitario en función a los tipos de actuaciones



Entrando dentro de los aspectos referidos a las TIC dentro de la formación del profesorado, encontramos que en el 62% de las universidades españolas la oferta formativa dirigida al profesorado universitario incluye formación referida a las TIC. Es decir en el total de universidades de las que hemos conseguido información sobre la oferta formativa del profesorado se incluye oferta formativa en cuanto a las TIC.

Adentrándonos un poco más en la formación en TIC, encontramos que en algunos casos ésta está dirigida a destinatarios específicos, concretamente en un 18% de las universidades existe oferta formativa dirigida al PDI novel. En un 5% de universidades la oferta formativa en TIC se dirige a profesorado de nueva incorporación en la universidades y en un 56% de las universidades se especifica la oferta formativa en TIC que está dirigida sólo al PDI y no a otros miembros de la comunidad universitaria.

Por otra parte resulta interesante que en un 23% de las universidades la oferta formativa en TIC está estructurada por niveles y en un 6,5% se requieren conocimientos previos para participar en determinadas acciones formativas.

Dentro de esta exploración, por último nos adentramos en los contenidos de la oferta formativa en TIC de las universidades españolas. En primer lugar encontramos que el contenido por excelencia de la formación en TIC ofertada al profesorado universitario son las herramientas tanto ofimáticas como telemáticas. Concretamente en un 50,5% de las universidades españolas se ofrece formación en herramientas telemáticas y en un 31% en herramientas ofimáticas. Otro contenido que también goza de una amplia presencia dentro de las universidades españolas es la formación orientada al conocimiento y uso de la plataforma de campus virtual, concretamente un 52% de las universidades cuenta entre sus acciones formativas con este tipo de contenido. Por otra parte, en un 37,5% de las universidades se ofrece formación orientada al diseño de materiales digitales para su uso en al aula, entre los que destacan las presentaciones visuales. En lo que respecta a las diferentes metodologías para el uso de las TIC en el aula, encontramos que en un 29% de las universidades españolas se cuenta con una oferta formativa orientada al aprendizaje de éstas. Entre los contenidos que tienen una menor presencia dentro de la oferta formativa encontramos los referidos a la evaluación con TIC, presentes en un 18% de las universidades españolas, la publicación de información y materiales en la red que se da en un 12% de las universidades y por último los contenidos relacionados con las herramientas de gestión propias de cada universidad que están presentes en un 6,5% de las universidades.

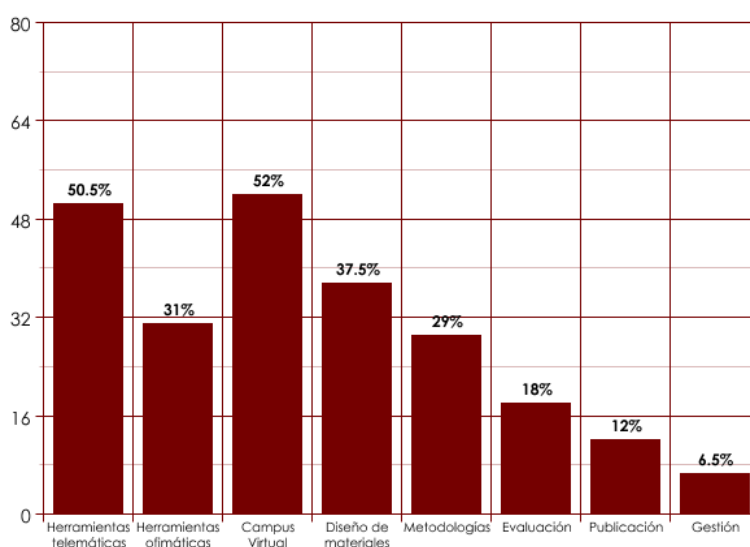


Gráfico 4. Contenido principal de la formación del profesorado universitario en TIC



A continuación vamos a presentar los principales resultados derivados de la lectura bivariada de los datos llevada a cabo en los que hemos cruzado diferentes variables con la titularidad de la universidad.

En primer lugar, cuando intentamos conocer la relación existente entre *la titularidad de la universidad y la disponibilidad de información relativa a la oferta de formación del profesorado*, observamos que $p=0,000$ por lo que podemos afirmar que existe bastante relación entre ambas variables. Los datos anteriores nos permiten confirmar que existe asociación entre el hecho de que una universidad sea pública o privada con la disponibilidad en ésta de información relativa a la formación del profesorado. Por otra parte, al intentar conocer la relación entre *la titularidad de la universidad y el hecho de que la oferta formativa incluya formación en cuanto a las TIC*. Concretamente encontramos que $p=0,003$ siendo el valor de Phi y V de Cramer de 0,408, lo que nos indica una asociación moderada. Con los datos anteriores encontramos que existe asociación entre las variables titularidad de la universidad y existencia de formación del profesorado en cuanto a las TIC. Concretamente encontramos una mayor presencia de esta formación en las universidades públicas que en las privadas (97,6% públicas y 70% privadas). Los datos anteriores, junto con otras cuestiones contempladas, nos han posibilitado concretar los aspectos más destacados de la formación del profesorado universitario en TIC dentro del contexto español lo que supone un primer paso necesario para el planteamiento de una mejora a este respecto.

Conclusiones

La oferta formativa dirigida al profesorado universitario dentro de las universidades españolas es una acción llevada a cabo en un gran número de universidades, teniendo las TIC una presencia bastante considerable dentro de ésta.

Como ya hemos indicado en nuestro análisis, sólo se ha contado con la información disponible en las páginas webs de las universidades españolas y a pesar de que somos conscientes de que es posible que en muchas universidades la información no se publique a través de este medio, resulta bastante llamativo la diferencia entre la oferta formativa dirigida al profesorado universitario en las universidades públicas y en las privadas, teniendo en las públicas una presencia casi del cien por cien al contrario de lo que ocurre en las universidades privadas en las que esta presencia es menos acusada.

El primero de los aspectos que consideramos que es necesario tener en cuenta hace alusión al organismo encargado de diseñar, organizar, gestionar e implementar la formación del profesorado en las universidades españolas y que se deriva de la propia autonomía de cada una de las universidades. *No existe un organismo que de manera común se encargue de la formación del profesorado en las universidades españolas tanto de manera general como en lo que respecta a las TIC*. Existe una gran variedad tanto de organismos como de niveles desde los que se organiza la formación del profesorado, encontrando desde vicerrectorados hasta institutos o centros que dependen en la mayoría de los casos de organismos superiores. Concretamente en lo que respecta a la oferta formativa en TIC en ocasiones ésta es gestionada de manera independiente por otros organismos más específicos que los que se encargan de la oferta formativa en general lo que ocasiona que no exista un nexo común que garantice unos mínimos en cuanto a la oferta formativa dirigida al profesorado universitario.

En lo que respecta a la modalidad de formación en función del grado de presencialidad encontramos que la formación presencial sigue siendo la modalidad más utilizada. *El uso de las redes para la docencia es poco frecuente en la formación del profesorado en las universidades españolas siendo en todo caso las acciones semipresenciales las que van cobrando cierta presencia junto con las puramente presenciales*.

Atendiendo al tipo de formación, los cursos y talleres son las modalidades de formación por excelencia, entendiéndose que la diferencia entre ambos radica en una orientación más teórica en los cursos y más práctica en los talleres. *La tendencia general en la mayoría de las*



universidades es una coexistencia entre diferentes tipos de actuaciones de manera que se ofertan tanto cursos, como talleres, se realizan jornadas y seminarios y se ofrecen materiales para el autoaprendizaje, adaptándose de ese modo la oferta formativa a las necesidades del profesorado universitario en cada momento.

Se ha observado que en todas las universidades en las que se pone a disposición del profesorado materiales para el autoaprendizaje, éstos tienen relación con las TIC siendo principalmente tutoriales sobre el uso e instalación de herramientas y sobre la plataforma de campus virtual de la universidad. Desde este trabajo entendemos que aunque estos manuales son importantes para el aprendizaje de determinadas cuestiones más concretas, la formación en TIC del profesorado debe tener un componente práctico en el que se enfatice sobre todo la aplicación de las herramientas en el aula y se presenten las ventajas de las mismas en el aprendizaje de los alumnos, ya que estas cuestiones son clave a la hora de que un profesor utilice las TIC en el aula.

La presencia de las TIC en la oferta formativa dirigida al profesorado universitario es una realidad en casi el total de las universidades españolas. A este respecto tenemos que llamar la atención sobre algunos aspectos destacados que es importante tener en cuenta a la hora de plantear la formación del profesorado en TIC y que sí se han encontrado en la oferta formativa disponible en las universidades españolas. Cada vez con más frecuencia se está observando una tendencia a la estructuración por niveles de la oferta formativa en TIC de las universidades españolas. Entendemos que esta estructuración por niveles permite una adaptación a las necesidades y capacidades del profesorado mucho más adecuada, ya que se puede profundizar en el aprendizaje de determinados aspectos referidos a las TIC en caso de que se tenga un nivel más básico o se puede comenzar desde un nivel básico en caso de que no se tenga ningún conocimiento previo al respecto.

Resulta interesante como esta formación en TIC va teniendo cada vez una mayor consistencia al existir una tendencia a la estructuración por niveles que en ocasiones también conlleva el requerimiento de conocimientos previos para poder participar. Los conocimientos previos a la hora de participar en una acción formativa, sobre todo en lo referido al aprendizaje de determinadas herramientas, permiten aprovechar el curso con mayores garantías de éxito ya que ahorra tiempo a los encargados de impartir la formación al poder partir de un nivel más o menos similar y rentabiliza el tiempo de los participantes en el curso por lo que aquellos que ya disponen de una serie de conocimientos no tienen que volver a recibirlos ni perder un tiempo valioso en esperar cuando se les explica a los demás. Partir de conocimientos previos permite, además de una adaptación mayor a las necesidades del usuario, que los profesores reflexionen sobre su nivel de competencia TIC motivándolos a alcanzar unos mínimos que les permitan el acceso a determinados tipos de actuaciones.

Otro de los aspectos destacados, relacionado con los anteriores, es el hecho de que la formación en TIC se dirige a unos destinatarios determinados. Hecho que al igual que los anteriores permite una mayor adaptación a las necesidades de los usuarios.

Si partimos de la base de que el profesorado universitario no tiene un nivel de conocimientos y competencias TIC homogéneo, no tiene sentido que la formación dirigida a éstos se plantee de manera general.

Por último, en lo referido a los contenidos que forman parte de la oferta formativa en TIC dirigida al profesorado universitario hemos comprobado como ésta sigue estando vinculada principalmente al aprendizaje de herramientas telemáticas entre las que destaca considerablemente lo referido al campus virtual de cada una de las universidades. *Además de las herramientas telemáticas el aprendizaje de herramientas ofimáticas también tiene una amplia presencia. A pesar de que consideramos que los contenidos referidos al aprendizaje de herramientas tanto telemáticas como ofimáticas tienen una gran importancia, éstos no deben plantearse de manera monotemática ya que no olvidemos que la formación va dirigida a profesores que se están formando para usar esas herramientas en su labor como docentes.*



Entendemos por tanto que la oferta formativa en TIC debe apostar cada vez más por el conocimiento de otros aspectos destacados, como por ejemplo contenidos referidos a diferentes metodologías para el uso de las TIC en el aula, lo que da un mayor sentido al conocimiento de herramientas telemáticas ya que como profesores no nos sirve de nada conocer muchas herramientas si no sabemos cómo aplicarlas en el aula (Bunk, 1994; Braslawsky, 1998; Perrenoud, 2004; Escudero, 2006; Rodríguez Espinar, 2007; Bozu y Herrera, 2009).

Los contenidos referidos al diseño de materiales también tienen una presencia importante y aunque entendemos que éstos son necesarios volvemos a la reflexión anterior, en la formación de profesores todos estos conocimientos no tienen sentido si no van acompañados de aspectos pedagógicos relacionados con el trabajo en el aula.

De manera general podemos destacar que el panorama actual en cuanto a la formación del profesorado universitario en TIC es bastante positivo. Además de nuestros resultados en los que hemos visto que la oferta formativa en TIC va teniendo cada vez una mayor consistencia, en los informes de la CRUE (2006, 2007, 2008, 2009, 2010) a los que hemos hecho alusión anteriormente, se destaca esta importante presencia de las TIC dentro de la oferta formativa del profesorado en las universidades españolas. A pesar de lo anterior, la escasa participación del profesorado en dichas acciones formativas (CRUE, 2006-2010) demanda un replanteamiento de algunas cuestiones de dicha oferta de cara a una auténtica mejora de las competencias TIC del profesorado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADELL, J. (2010). Educación 2.0. En C. BARBA, *Ordenadores en las aulas. La clave es la metodología*. Barcelona: Graó.
- ADELL, J.; SALES, A. (1999). *El profesor online: elementos para la definición de un nuevo rol docente*. Ponencia presentada en EDUTEC 1999 Nuevas tecnologías en la formación flexible y a distancia. Sevilla.
- AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2011) Consultado el 23 de septiembre de 2010 en <http://www.aneca.es>
- AGUADED, J.I.; CABERO, J. (2002). *Educación en red: Internet como recurso para la educación*. Málaga: Aljibe.
- BARRO, S.; BURILLO, P. (2006). *Las TIC en el sistema universitario español*. CRUE. Documento en línea consultado el 4 de agosto de 2010 en <http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Universitic/universitic2006.pdf>
- BARTOLOMÉ, A. (1996). Preparando para un nuevo modo de conocer. *EduTec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 4. Documento en línea consultado el 24 de agosto de 2010 en <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec4/revelec4.html>
- BECKER, G. (1993). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago: University of Chicago Press. Documento en línea consultado el 3 de diciembre de 2010 en <http://books.google.es/>
- BOLIVAR, A. (2006). La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En J.M. ESCUDERO; A.L. GÓMEZ, *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 123-151). Barcelona: Octaedro.
- BRASLAVSKY, C. (1998). Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de posgrado de formación de profesores. *Reunión de Consulta Técnica para el análisis de políticas y estrategias de formación de profesores*. Bogotá, Colombia: OEI.
- BRICALL, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Documento en línea consultado el 2 de agosto de 2010 en <http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm>



- BUNK, G.P. (1994). La transformación de las competencias en la formación y perfeccionamiento profesionales de la RFA. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14. Documento en línea consultado el 19 de octubre de 2010 en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=131116>
- CABERO, J. (2004). Bases pedagógicas del e-learning. *Revista de Universidad y Sociedad del conocimiento*, 3 (1), 1-10. Documento en línea consultado el 23 de agosto de 2010 en <http://www.uoc.edu/rusc/3/1/dt/esp/cabero.pdf>
- CABERO, J.; LLORENTE, M.; GISBERT, M. (2007). El papel del profesor y el alumno en los nuevos entornos tecnológicos de formación. En J. Cabero, *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mcwraw Hill.
- CASADO, R. (2006). Convergencia con Europa y cambio en la universidad. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 20. Documento en línea consultado el 15 de mayo de 2010 en <http://www.uib.es/depart/gte/gte/edutece/revelec20/casado20.htm>
- CEBRIÁN, M (1997). Nuevas competencias para la formación inicial y permanente del profesorado. *Edutec, Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 6. Documento en línea consultado el 23 de agosto de 2010 en <http://www.uib.es/depart/gte/edutece/revelec6/revelec6.html>
- CIEZA, J. (2006). E-learning factors. A lifelong learning challenge inside the European Space for Higher Education framework. En F. GARCÍA (Eds.), *Virtual Campus 2006 Post-proceedings. Selected and Extended Papers* (pp. 1-8). Documento en línea consultado el 3 de febrero de 2011 en <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-186/01.pdf>
- COLES, M.; WERQUIN, P. (2007). *Qualifications systems: bridges to lifelong learning*. Paris: OEDC. Documento en línea consultado el 2 de febrero de 2011 en <http://books.google.es/books>
- CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (2010). *Evolución de las TIC en el sistema Universitario Español 2001-2010*. Documento en línea consultado el 12 de marzo de 2010 en http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Universitic/UNIVERSITIC_2010b.pdf
- CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2000). *La formación permanente y las universidades españolas*. Documento en línea consultado el 3 de febrero de 2011 en <http://www.educacion.es/dctm/eu2015/2010-formacion-permanente-universidades-espanolas-060710.pdf?documentId=0901e72b802bcfbf>
- ESCUADERO, J.M. (2006). El profesor y su formación: Competencias y formación docente al servicio de un modelo de escuela en nuestro tiempo. En *Programa y desarrollo temático de Formación y Actualización de la Función Pedagógica* (pp. 84-108). Universidad de Murcia.
- ESPAÑA. Ministerio de Educación y Cultura. (2010). Formación en red. En *Instituto de Tecnologías Educativas*. Consultado el 23 de septiembre en <http://formacionprofesorado.educacion.es/>
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2008). Borrador del estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Españolas. Documento en línea consultado el 14 de septiembre de 2010 en <http://firgoa.usc.es/drupal/node/41307>
- Ministerio de Ciencia e Innovación (2008). Real Decreto 989/2008, de 13 de junio, por el que se regula la contratación excepcional de profesores colaboradores. Documento en línea consultado el 14 de septiembre de 2010 en http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/rd989-2008.html
- Ministerio de la Presidencia (2006). REAL DECRETO 63/2006, de 27 de enero, por el que se aprueba el Estatuto del personal investigador en formación. Documento en línea consultado el 13 de septiembre de 2010 en <http://www.boe.es/boe/dias/2006/02/03/pdfs/A04178-04182.pdf>



- FIELD, J. (2010). *Lifelong Learning*. Documento en línea consultado el 2 de enero de 2011 en http://www.elsevierdirect.com/brochures/educ/PDF/Lifelong_Learning.pdf
- GONZÁLEZ SANMAMED, M. (2005). *Desafíos de la Convergencia Europea: la formación del profesorado universitario*. Documento en línea consultado el 29 de septiembre de 2010 en <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/lin4glez%5B1%5D.pdf>
- HANNA, D. (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital*. Barcelona: Octaedro.
- LLORENTE, M.C. (2008). Aspectos fundamentales de la formación del profesorado en TIC. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 31, 121-130.
- MARÍN, V.; ROMERO, A. (2009). La formación docente universitario a través de las TIC. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 35, 97-103.
- MARSH, G.; MCFADDEN, A. C.; PRICE, B. (2003). Blended Instruction: Adapting Conventional Instruction for Large Classes. *Online Journal of Distance Learning Administration*, IV, Documento en línea consultado el 3 de agosto de 2010 en <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter64/marsh64.htm>
- MARTÍNEZ, F. (2007). La integración escolar de las Nuevas Tecnologías. En Cabero, J. *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: Mcwraw Hill
- MCCLINTOCK, R. (2007). Renovación del vínculo progresista con la posteridad a través de la construcción social de las comunidades de aprendizaje digital. Una agenda para educadores. *Revista de Currículum y Formación del profesorado* 11 (1), 11-55. Documento en línea consultado el 29 de septiembre de 2010 en <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev111FIRINV.pdf>
- MONTERO, L. (1996). Claves para la renovación pedagógica de un modelo de formación de profesores. En A. VILLA, *Evaluación de experiencias y tendencias en la formación del profesorado* (pp. 61-82). Bilbao: Mensajero.
- OLCOTT, JR.; SCHMIDT, K. (2002). La redefinición de políticas y prácticas del profesorado en la era del conocimiento. En D. HANNA, *La enseñanza universitaria en la era digital* (pp. 265-291). Barcelona: Octaedro.
- ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (1991). *Escuelas y calidad de la enseñanza. Informe internacional*. Barcelona - Buenos Aires – México: Paidós.
- (1992). *High-Quality Education and Training for All*. Paris: OCDE.
- PERALES, M.J.; SÁNCHEZ, P.; CHIVA, I. (2002). El Curso de Iniciación a la Docencia Universitaria como experiencia de formación de profesores universitarios noveles en la Universitat de València. Un sistema de evaluación. *RELIEVE*, 8, 1, 49-69. Documento en línea consultado el 29 de septiembre de 2010 en http://www.uv.es/RELIEVE/v8n1/RELIEVEv8n1_4.htm
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- PINEDA, P.; SARRAMONA, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista de Educación*, 341, 705-736. Documento en línea consultado el 3 de febrero de 2011 en http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_29.pdf
- PRENSKY, M. (2001). Digital natives, Digital immigrants. *From On the Horizon*, 9. Documento en línea consultado el 4 de septiembre de 2010 en <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- RESTA, P. (2004). *Las Tecnologías de las Información y la Comunicación en la formación docente*. Documento en línea consultado el 1 de julio de 2010 en <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129533s.pdf>
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2007). Los criterios y directrices para la evaluación del profesorado. *Encuentro ANECA sobre La evaluación del profesorado dentro de los Sistemas de*

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- Garantía de Calidad de las Instituciones Universitarias*. Documento en línea consultado el 13 de octubre de 2010 en http://www.aneca.es/servicios/docs/burgos07_02_rodriguez.pdf
- SALINAS, J. (1998). El rol del profesor universitario ante los cambios de la era digital. *Agenda Académica*, 5 (1), (131-141).
- (1999). Enseñanza flexible, aprendizaje abierto. Las redes como herramientas para la formación. *EDUTEC: Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 10. Documento en línea consultado en <http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec10/revelec10.html>
- UCEDA, J.; BARRO, S. (2010). *Las TIC en el sistema universitario español. Evolución de las TIC en el sistema universitario español 2006-2010*. CRUE. Documento en línea consultado el 3 de enero de 2011 en:
http://www.crue.org/export/sites/Crue/Publicaciones/Documentos/Universitic/UNIVERSITIC_2010b.pdf
- UNESCO (2004). Una educación de calidad para todos los jóvenes. *Informe de la 47 Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, Ginebra, 8-11 de septiembre 2004.
- (2005). *Informe de seguimiento. La Educación para todos en el mundo. El imperativo de la calidad*. Documento en línea consultado el 2 de septiembre de 2010 en <http://www.unesco.org/es/efareport/reports/2005-quality/>
- UNIVERSIA (2010). *Formación del profesorado*. Consultado el 12 de septiembre de 2010 en <http://profesores.universia.es/formacion/index.htm>
- UNIVERSIDAD DE BARCELONA (2010). *Programa Clip Universitario*. Consultado el 12 de septiembre de 2010 en <http://www.ub.edu/ice/virtual/clipuni/index.htm>



GESTIÓN Y TECNOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN: DESAFÍOS DE UN MODELO QUE INCLUYE EL SISTEMA DE LA EDUCACIÓN COMO UN CAMPO DE LA INVESTIGACIÓN Y LA FORMACIÓN COMO UNA ACCIÓN PERMANENTE.

Hage Fialho, N.; nadahfialho@gmail.com - UNEB, Brasil.

Gedes Machado Mello, M.A.; aguedesm@terra.com.br - UNEB, Brasil.

RESUMEN

Este trabajo presenta un estudio desarrollado en la Universidad del estado de Bahía, Brasil, con respecto al sistema de educación pública, en su campo de la investigación y la formación de los profesores y gestores como una acción permanente. El contexto educativo brasileño es extremadamente complejo, dado su alcance y los problemas acumulados a lo largo de muchas décadas: es un campo que incluye 27 departamentos de educación (estados y Distrito Federal) y 5.565 instancias municipales de educación, con la participación de todas las escuelas de todo el país. En este escenario se expone la necesidad de la formación de maestros, administradores y gestores que trabajan en la educación, de acuerdo con los problemas educativos que se expresan tanto en la gestión del sistema como en las escuelas o en las aulas. En este trabajo presentamos la experiencia desarrollada con el Proyecto Modelo de Evaluación de Sistema de Educación – conocido como Proyecto Mase – y la Maestría Profesional en Gestión y Tecnologías Aplicadas a la Educación (Gestec).

PALABRAS-CLAVE

Gestión de la educación, sistemas de educación, tecnologías educativas.

DESARROLLO

Objetivos

Esta comunicación tiene los siguientes objetivos principales:

1. La socialización de la experiencia desarrollada en la Universidad de Bahía, en Brasil, con respecto al sistema de educación del estado;
2. contextualizar el ámbito educativo en Brasil e en Bahia, destacando los retos de hacer frente a una realidad profundamente desigual y excluyente de la educación; y
3. Pensar en nuevos enfoques conceptuales educativos que contribuyen con el aporte de innovaciones en la formación del profesorado, entendiéndola como una acción permanente.

Descripción del trabajo

El campo de la educación en Brasil es extremadamente complejo, dado el alcance y los problemas acumulados durante varios años. El campo reúne a 27 departamentos de educación (estados y el Distrito Federal) y 5.565 secretarías de educación municipal. Una cultura de base parimonialista, que centraliza en las manos del Estado todas las decisiones y, en consecuencia, la propia gestión de la educación, llevó, por muchos años, al exceso de burocracia y a relaciones de fuerte dependencia entre los órganos de la educación en relación con el gobierno federal. Esa forma de funcionamiento del sistema educativo brasileño produjo una estructura vertical y autoritaria, limitadora de las iniciativas de los sistemas locales (estatales y municipales) y de la propia escuela. Del mismo modo, el conservadurismo de los distintos períodos de la dictadura (1937-1943 y 1964-1988) no dejó de marcar y afectar negativamente a la participación de la sociedad civil en la vida pública, incluidos las escuelas y los sistemas de educación. Otro obstáculo para la gestión democrática de la educación se deriva de la forma de entender el uso de la tecnología como algo esencial para el trabajo, hoy



consideradas fundamentales para la modernización de cualquier organización; sin embargo, comprenderlas solamente como una herramienta extraordinaria es dejar de entenderlas como un factor de organización de la propia fuerza de trabajo y como un factor de reordenamiento de la estructura de la organización entera. Más grave aún, es no reconocer que las tecnologías educativas implican también la introducción de una nueva lógica (Fialho, S.H. y Fialho, N.H., 2008), lógica que puede redefinir las relaciones del sujeto con su trabajo, en su trabajo y con sus relaciones interpersonales, sean ellas relaciones intra e inter-sectoriales o las externas, de la institución con otros entornos. Estos factores resultaron en una educación pública excluyente y elitista que el actual momento democrático (desde la Constitución Federal de 1988 y de la Ley de Directrices y Bases de la Educación - LDB, 1966) trata de corregir, aunque sigue habiendo deficiencias evidentes en la educación, en Brasil. Y, como ya se mencionó anteriormente, el escenario presentado por ese campo de la educación da una idea de la gran cantidad de maestros, administradores y gestores que trabajan en los sistemas escolares; profesionales que, inevitablemente, tienen que estar debidamente capacitados para hacer frente a los problemas educativos, sea acerca de la gestión del sistema educativo o de la escuela o del aula (Novaes, Mello, Fialho, 2009). Asunto recientemente publicado por la prensa brasileña, por ejemplo, informa que Brasil es el último lugar de clasificación en la educación: el estudio contempló la participación de 36 países y Brasil se presentó con sólo el 11% de las personas entre 25 y 64 años con un título universitario. Los datos proceden de una encuesta realizada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico - OCDE. (Estado de Minas Gerais (MG) - 04/26/2011).

En Bahía, el sistema está organizado por las unidades regionales llamadas de Directorías Regionales de Educación - Direc, distribuidas de acuerdo a criterios administrativos por los 417 municipios. Según el Departamento de Educación del Estado de Bahia, la Direc representa la propia Secretaría y son responsables por las acciones importantes de planificación, seguimiento y evaluación; y, por lo tanto, son muy importantes en la definición, monitoreo y evaluación de políticas públicas para la educación. Las unidades están identificadas por las categorías de tamaño de la escuela: pequeño, mediano, grande y especial. Pero, al examinarlos el perfil institucional de las escuelas, nos encontramos con que no sólo se diferencian por su tamaño, pero difieren también en sus formas de oferta de la educación: la Educación Preescolar, la Educación Primaria (*Ensino Fundamental-EF*), la escuela secundaria (*Ensino Médio-EM*), la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA-EF EJA-EM) y la Formación Profesional. Nuestros estudios detectaron la existencia de 32 modalidades de la oferta por el sistema estatal de educación, que se distribuyen de manera muy heterogénea entre las escuelas.

En 2007, Bahía tenía aproximadamente 14,1 millones de personas - el estado más poblado en el Nordeste - con 9,56 millones de personas en zonas urbanas y 4,55 millones en las zonas rurales, lo que representa un nivel de urbanización de 67,8 %, de acuerdo con la Superintendencia de Estadística e Informática (SEI)¹⁵. En aquel entonces, la Pesquisa Nacional de por Amostragem Domiciliar (PNAD 2007) indicaba que la tasa de analfabetismo de la población de Bahía, para las personas con 10 años de edad y mayores, fue de 16,8%, manteniéndose estable en comparación con la tasa observada en el año 2006. Sin embargo, destacaba que entre 2006 y 2007 el número de personas alfabetizadas aumentara en 167 mil. En el caso de asistencia a la escuela, la PNAD mostraba la tasa de crecimiento de los niños de 4 o 5 años: en 2007, el porcentaje fue del 73,3%, lo que representaba 3,3 puntos porcentuales por encima del resultado de 2006, que fue 70,0%. La tasa de escolarización de niños de 7 a 14 años mostró relativa estabilidad - 97,3% en 2006 y 97,1% en 2007 -, mientras que aumentó significativamente entre los adolescentes de 15 a 17 años, pasando de 78,9 % en 2006 al 83,1% en 2007. En términos de matrícula, el Censo Escolar 2008¹⁶ (INEP) indicó que

¹⁵ Disponible en http://www.sei.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=314:panorama-social-da-bahia-com-base-na-pnad-2007&catid=1:latest-news&Itemid=243 .

¹⁶ Inep divulga os resultados finais do Censo Escolar de 2007. 2008. Disponible en: http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news08_01.htm . Aceso en: 28 abr. 2009.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



habían 601.297 alumnos en la escuela secundaria, con 92.95% concentrados en la zona urbana de Bahía, como se puede apreciar en la Tabla 1:

INSCRIPCIÓN INICIAL							
Bahía	REGULAR					EJA PRESENCIAL	
	Creche (guarderías)	Pre-Escuela	Años Iniciales	Anos Finales	Secundario	Fundamental	EM + EP
EU	650	620	76.298	347.430	558.957	127.446	124.516
ER	8	360	3.174	12.690	16.614	2.981	2.713
MU	57.529	184.388	692.346	421.057	14.995	161.687	2.069
MR	18.693	141.642	567.207	244.955	10.731	81.024	874
E+M	76.880	327.010	1.339.025	1.054.132	601.297	373.138	130.172

Tabla 1. Bahía: inscripción inicial, según el tipo y los niveles regular y educación de jóvenes y adultos-EJA presencial, 2007. Fuente: Censo Escolar 2008 (datos de 2007), Inep, adaptado por las autoras.

Leyenda: EU: Estadual urbana; ER: Estadual rural; MU: Municipal urbana; MR: Municipal rural; E+M: Estadual e municipal; EM + EP: Secundario integrado a la Educación Profesional.

Si juntamos la inscripción inicial de la educación de adultos y de la educación especial, se eleva a 731.993 matriculas en la escuela secundaria, independientemente del nivel, como se ve en las Tablas 1 (arriba) y 2 (abajo):

INSCRIPCIÓN INICIAL							
Bahía	REGULAR					EJA PRESENCIAL	
	Creche (guarderías)	Pre-Escuela	Años Iniciales	Anos Finales	Secundario	Fundamental	EM + EP
EU	5	477	1.291	543	391	321	64
ER	1	0	17	18	8	7	1
MU	155	1.835	9.806	1.979	56	1.803	3
MR	41	595	4.819	1.140	1	916	0
E+M	202	2.907	15.933	3.680	456	3.047	68

Tabla 2- Bahía: Inscripción Inicial, por tipo y niveles, Educación Especial e EJA presencial, 2007. Fuente: Censo Escolar 2008 (datos de 2007), Inep, adaptado por las autoras.

Leyenda: EU: Estadual urbana; ER: Estadual rural; MU: Municipal urbana; MR: Municipal rural; E+M: Estadual e municipal; EM + EP: Secundario integrado a la Educación Profesional.

En lo que respecta al número de escuelas, se dispone de datos para el año 2006, cuando habían 864 escuelas de educación secundaria en la zona urbana y 86 en las zonas rurales, del estado de Bahía; pero, esa cifra llega a los 1.230, en el caso de se considerar el sistema público urbano (968 escuelas) y la red pública rural (162 escuelas); desde entonces, ya no tenemos ninguna información¹⁷. Con relación al número de profesores en ejercicio en la escuela secundaria en 2006, habían 31.770 maestros, distribuidos de acuerdo a la ubicación: las redes urbanas del sistema federal (325), estatal (22.239), municipales (1.457) y privados (5.654); y las redes rurales federal (65), del estado (883), municipales (1.049) y privadas (98), según el Anuario Estadístico de 2007. Tales bases de datos no recogen información sobre el

¹⁷ Son disponibles los Anuarios Estadísticos de 1972 a 1975, 1976/1977, 1978/1979, 1980, 1983, 1995, 1996, 1997, 1998, 1999, 2000 a 2007. Para 2008, el Gobierno de Bahía informó acerca de un acuerdo (convênio) entre la Superintendência de Estudos e Informações (Sei) e Secretaria de Administração (Saeb) con la siguiente perspectiva: "A partir de 2008, o Governo do Estado disponibilizará as informações estatísticas sobre Recursos Humanos em um anuário produzido por equipe formada por técnicos da Secretaria da Administração do Estado (Saeb) e da Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia (SEI). A parceria será formalizada em convênio de cooperação técnica e científica publicado nesta quarta-feira (27) no Diário Oficial do Estado. O Anuário Estatístico de Pessoal realizará o acompanhamento das ações da área de Recursos Humanos, favorecendo a administração pública na formulação e execução das políticas de pessoal no Estado. [...]". conforme http://www.saeb.ba.gov.br/noticias.asp?cod_noticia=791.



personal administrativo o técnico, sea con relación al organismo central (Secretaría de Educación), regional (Direc) o incluso de las unidades escolares.

Otra cuestión a considerar en la gestión de la educación en Bahía es la precariedad o ausencia de datos e información sobre el sistema educativo, así como publicaciones que no cumplen los plazos de edición, como lo ilustra el caso de los Anuarios Estadísticos, mencionados anteriormente. Se registró, además, que la información suele ser importada de bases de datos tales como el Censo Escolar, IBGE o PNAD y están disponibles en los sitios de e-gobierno del estado en forma cruda, sin un análisis o tratamiento específico. Por lo tanto, la información sin el tratamiento adecuado no sirven ni a la planificación, ni al monitoreo y ni a la evaluación de la educación; así, no subsidian, correctamente, los procesos de desarrollo de políticas públicas para la educación.

No se puede olvidar que estamos hablando de niños y adolescentes, estudiantes de educación básica. Llamamos la atención sobre el hecho de que los niños y los adolescentes son estudiantes potenciales y, en definitiva, de la educación básica. Son ellos que están en las escuelas que forman parte del sistema educativo. Podemos, debemos preguntarnos: ¿eran ellos los beneficiarios? ¿Las medidas hasta ahora adoptadas por el gobierno garantizó la calidad de los servicios educativos para ellos? ¿Como se ha organizado entonces el sistema educativo para dar cabida a estos niños y adolescentes? Uno de los datos más sorprendentes recogidos en ese estudio exploratorio dice respecto al número de jóvenes de 15 años o más años, que se encuentran aún, retenidos en la educación primaria, es decir, sin entrar en la educación secundaria (530.794 estudiantes de 15 a 19 años y 188.483 estudiantes de más de 19 años). Al mirar a la edad con relación al grado en la educación, encontramos con la siguiente imagen: del universo de 2.879.669 estudiantes matriculados en 2006 en la educación primaria en Bahía, 719.277 tenían 15 años o más (24,98% del total de matrículas). Para asignar todos esos estudiantes manteniendo la correspondencia edad-grado en la escuela secundaria tendría que haber 20.551 nuevas clases de 35 alumnos cada una, lo que representa un incremento de 51 clases por municipio, teniendo en cuenta los 417 municipios de Bahía. Por su vez, mientras la inscripción inicial en la escuela secundaria en Bahía fue 655.329 alumnos durante el año 2007, se indica, de nuevo, un fuerte indicador del desafío que el sistema de educación estatal debe enfrentar: el número de jóvenes que siguen atrapados en la escuela primaria es mayor que el número de jóvenes que el sistema escolar puede absorber en la matrícula inicial. Esta es una cuestión a ser enfrentada en el estado de Bahía; de lo contrario, el sistema promueve la exclusión pura y simple, de más de 700.000 jóvenes en el proceso y formación educativa.

Confirmamos, por lo tanto, nuestra elección por la perspectiva de Klein y Fontanive (1995: 29): "[...] un sistema de información que tiene como objetivo proporcionar diagnóstico y subsidio para la ejecución o mantenimiento de las políticas educativas. [...] debería [...] promover un monitoreo continuo del sistema educativo con el fin de detectar los efectos positivos o negativos de las políticas adoptadas."

La preocupación con los resultados de la enseñanza está presente actualmente en las administraciones públicas de la educación y en las escuelas, dando lugar a iniciativas como la mejora de los programas escolares, la educación continua de los docentes, la revisión de la formación básica de los profesores, la producción de materiales didácticos en varios de los nuevos tipos de medios (impresos, virtuales, los DVD, etc) . De esa manera, es evidente que la evaluación de la educación ocupa un lugar central.

La evaluación educativa como mecanismo de gestión - La evaluación de los sistemas de educación se ha convertido en una prioridad de las políticas y proyectos de desarrollo humano, desarrollo social y económico. Esta acción consiste en la calidad de la educación y también implica la gestión de los sistemas educativos y las redes¹⁸, las cuales que requieren, por lo

¹⁸ La Constitución del Brasil (1988), en el art. 211, dice: "La Unión, los Estados, el Distrito Federal y los Municipios organizan en régimen de cooperación sus sistemas de enseñanza." Para Saviani (1999), "[...] el artículo 211 de la Constitución de 1988, trataría de la organización de los sistemas escolares que, en el caso de los municipios, sólo por



tanto, su calificación. La gama de sistemas y redes de educación en Brasil, por su tamaño territorial y organización federativa, refleja la magnitud del desafío que el país se enfrenta, especialmente al considerar los desequilibrios regionales y los resultados revelados por los indicadores adoptados en los sistemas de evaluación. Organizados de acuerdo a las responsabilidades y facultades de las instancias federadas y de acuerdo con las normas educativas, los sistemas y las redes presentan notables diferencias, y sigue siendo, aún, muy gran el desafío de la equidad, la calidad, así como de su gestión.

Sin embargo, la evaluación educativa es un tema complejo; implica cuestiones de naturaleza la política, metodológica, teórica; no existe un modelo único de evaluación, son variadas las tendencias y conceptos; la evaluación se puede hacer acerca de las personas, instituciones y sistemas educativos; hay reglas y las disposiciones legales sobre la evaluación. Son construidos normas o padrones de referencia acerca de los resultados de las evaluaciones; tales normas son utilizadas para comparar los resultados; y, con ellas, se toman medidas con respecto al desempeño de los estudiantes o de las escuelas; es, incluso, posible evaluar la propia política de evaluación, entre muchas otras posibilidades de estudio en ese campo. Teniendo en cuenta estas múltiples posibilidades, elegimos el punto de vista adoptado por la Dra. Bernadette Angelina Gatti (1994, 2009), una de las especialistas más importantes en la educación en Brasil. En un estudio reciente, Gatti (2009) indica la ocurrencia de cambios en la representación "de los procesos de evaluación de los sistemas educativos en Brasil, para el que inicialmente había una reacción muy fuerte, y también señaló que una cultura de evaluación viene se consolidando por medio de la idea de *accountability*." La preocupación de Gatti tiene sentido. La educación es un tema presente en los estudios brasileños de educadores y especialistas, sobre todo en el periodo pós-LDB (1996), cuando la atención se centra en las políticas educativas, la cuestión del financiamiento, en el reconocimiento de la escuela como una institución de gran complejidad, en las cuestiones de formación y profesionalización de los maestros.

Hay, por lo tanto, la presencia de una multiplicidad de procesos que intervienen en el sistema educativo, un ambiente que tiende a una complejidad creciente, que requiere por lo tanto el diseño de metodologías estratégicas que pueden ayudar a aliviar la carga burocrática y aumentar el grado de interactividad entre sus actores. Y, a pesar de los recursos que se han aplicado en la educación básica, se sabe que todavía no se registra una mejora significativa en el sistema y sus resultados se han presentado a menudo muy contradictorios: una mayor autonomía y descentralización de la gestión aún coexisten con fuertes desigualdades de recursos en el sistema, con indicadores persistentes acerca de la evasión de alumnos en los primeros años de escolaridad, con un alcance limitado en términos de acceso, con baja calidad educativa y limitada democratización.

En Brasil, la evaluación de la educación básica se lleva a cabo por el Instituto Nacional de Investigaciones en Educación (Inep) a través del Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), y tiene funciones complejas y diferenciadas de acuerdo con los procedimientos y reformulaciones introducidas desde 2005 (Aneb/Saeb e Anresc/Prova Brasil). Estadísticas, censos y evaluaciones de la educación básica dan clara muestra de esta complejidad¹⁹, como se ilustra en el Sistema de Estadísticas de Educación (Edudatabrasil), que contiene diversas informaciones, como datos de inscripción, de los profesores y de la infraestructura de las escuelas, indicadores acerca del contexto socioeconómico, de las condiciones de oferta, acceso y participación, la eficiencia y el rendimiento escolar; las Sinopsis Estadísticas (desde 1991) con respecto a las unidades educativas, el registro, las funciones

analogía allí se denominan sistemas de educación. De hecho, se sabe que es muy común utilizar el concepto del sistema educativo como un sinónimo de red de las escuelas. Por lo tanto, para hablar del sistema estatal o sistema municipal o sistema particular etc., es decir, respectivamente, red de escuelas organizadas y mantenidas por los estados, municipios o empresas privadas." Creemos que es importante, sin embargo, mencionar que la noción de red ha adquirido nuevas connotaciones y que las redes aparecen como un recurso clave en la sociedad contemporánea (Fialho y Novaes, 2008). Para Castells (1999), por ejemplo, las redes son estructuras abiertas, con posibilidades ilimitadas para la expansión y la adición de nuevos nodos, ya que comparten los mismos códigos de comunicación, invirtiendo el flujo del poder por el poder de los flujos.

¹⁹ Se puede ver en < www.inep.gov.br >.



docentes, el rendimiento académico en la Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Especial, Educación de Jóvenes y Adultos, distribuidos por región y unidades de la federación; el Censo Escolar, realizado cada año, la recopilación de datos sobre la educación básica nacional, como los subsidios para la formulación de políticas públicas y la distribución de los recursos públicos (transporte escolar, distribución de libros y uniformes, implementación de la biblioteca, programas como Dinero Directo en la Escuela, Fundeb, entre otros); el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb), un indicador que monitorea la calidad de los sistemas educativos. Este breve panorama muestra lo extendida que es ese conjunto de datos sobre la educación básica en Brasil, pero también demuestra que es muy urgente la necesidad de desarrollar estrategias y metodologías capaces de contemplar a la educación y calificar la gestión.

La primera evaluación universal de la educación básica pública tuvo lugar a partir de la reformulación del Saeb, en 2005, y correspondió a la participación de más de tres millones de estudiantes de 4^o a 8^o grados de las escuelas públicas urbanas que hicieron el examen llamado Prova Brasil. En cuanto a la escuela secundaria, el Ministerio de la Educación (Mec) dice que "la adopción casi universal del Examen Nacional de Educación (Enem) permitió, con tratamiento estadístico sofisticado - todavía poco conocido en Brasil -, divulgar las puntuaciones medias, escuela por escuela, de la educación secundaria, como se ha hecho con el cuarto y octavo grado de la escuela primaria con el examen de Prova Brasil".²⁰ Este es el contexto que nos expone los vínculos entre la evaluación educativa y la gestión del sistema educativo. Es un problema complejo, sin embargo, para ilustrar, podemos iniciar una primera aproximación, con algunos principios básicos, quizá primarios, acerca del campo de la administración. Está claro que el orden de los eventos indicados a continuación no son guiados por una secuencia lineal; pero es esencial tener en cuenta la importancia del control y del monitoreo en todas las demás fases del proceso (planificación, definición de los presupuestos y evaluación); además, es importante tener siempre en cuenta, por más evidente que eso pueda parecer, que estos procesos no se producen espontáneamente y que son los sujetos e sus decisiones que desencadenan los procesos.

Vamos a ver: tenemos la planificación, considerada como una fase de definición del diseño y formulación de políticas públicas, asegurando las decisiones acerca de la calidad de la atención y un sistema de monitoreo, control y evaluación de manera que sea posible saber si lo que se pensaba, de hecho, refleja el compromiso con la sociedad; a su vez, tiene el presupuesto, paso esencial para garantizar los recursos para hacer políticas públicas, para la estimación de ingresos y gastos y aprender a diseñar en un determinado período de tiempo, en estrecha articulación con todo lo planeado. Llegamos a la ejecución: ahora es necesario cumplir lo que se planeó y que se puso en el presupuesto; pero es necesario estar seguro de los objetivos que originaron las acciones de ejecución y es el control, este otro mecanismo, que nos muestra la manera de prevenir los problemas, diagnosticar las condiciones de realización de lo que se propuso y el servicio que se había previsto. Ahora, en la evaluación, hemos de examinar si los objetivos iniciales se han cumplido, las razones de los cambios y los cambios, y si los ajustes acordados fueron o no pertinentes; y no se puede olvidar de examinar si las medidas aplicadas se han centrado en los beneficiarios que originalmente guiaron las decisiones.

En ese sentido, pues, se comprende que la gestión y la tecnología aplicada a la educación necesita de un modelo que incluya el sistema de la educación como un campo de investigación y la formación como una acción permanente. Fue por esa razón que se desarrolló el Proyecto Modelo de Evaluación del Sistema de Educación, compuesto de una actividad continua de naturaleza investigativa y de un programa de posgrado para la formación de los maestros y profesionales que actúan en la gestión de los sistemas educativos. Veremos, a continuación, el Proyecto MASE, su desarrollo y los resultados más significativos.

²⁰ Véase en: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004370.pdf>.



El Proyecto de Modelo de Evaluación del Sistema de Educación (Mase)²¹ – Este Proyecto fue dirigido hacia el desarrollo de una metodología para evaluar el sistema educativo basado en el auto-control y la evaluación integrada de las unidades educativas y basado en una plataforma de tecnología común para toda la red de escuelas. La cuestión que se aborda en el Proyecto Mase no fue crear otro sistema de evaluación, pero elaborar una metodología capaz de afrontar los problemas del sistema educativo (su tamaño, sus problemáticas, sus características etc.), una metodología que llevase a una aproximación hacia la dimensión diagnóstica de la evaluación con el fin de generar beneficios que pueden guiar las decisiones de naturaleza pedagógica, administrativa, política etc., destinadas a mejorar el sistema educativo. Como objetivos específicos, el Proyecto pretendía: (a) el desarrollo y la especificación de un conjunto articulado de principios y procedimientos metodológicos que guían las acciones de producción y la integración de las informaciones – acerca de las unidades escolares, de las Direc y del Departamento de Educación de Bahía–, las cuales alimentan a una serie de indicadores de evaluación del sistema educativo, que abarca las dimensiones pedagógica, de infraestructura y de gestión de las unidades educativas; (b) la especificación de un conjunto de variables, indicadores y fuentes de información estructurados en un modelo general de evaluación de unidades escolares en el contexto del sistema de educación básica en el estado de Bahía, y (c) una adaptación de la plataforma tecnológica de otro proyecto denominado "Cooperación de gestión de red y el aprendizaje", para apoyo virtual, por medio de la web, hacia la aplicación de la metodología y del modelo de evaluación²².

Este Proyecto visa, pues, el desarrollo de estrategias y metodologías orientadas hacia la educación y la gestión con el fin de garantizar las condiciones para la mejora de las condiciones laborales de los maestros, técnicos y personal de apoyo, gerentes y líderes, teniendo en cuenta la carga de trabajo que ellos asumen y la calidad de la educación que está dirigida a los alumnos, en cualquiera de los niveles o métodos de enseñanza. El Proyecto MASE tuvo su foco en el sistema educativo público del estado de Bahía y la intención de contribuir a la mejora de este sistema, buscando calificar sus dimensiones pedagógicas, estratégicas y operativas. Fue una experiencia difícil, pero que movilizó a un grupo de investigadores comprometidos con la gestión de la educación y deseosos de fortalecer los lazos entre la universidad y la educación básica. El estudio exploratorio sobre el sistema educativo estatal trató de comprender y caracterizar el sistema, su distribución espacial, su alcance y ámbito de aplicación. La base empírica del Proyecto MASE hizo hincapié en la escuela secundaria desde la perspectiva de comprensión de las cuestiones relacionadas con las dimensiones pedagógicas, estratégicas y operativas que están involucrados en el sistema de evaluación y gestión. En el período de ejecución del Proyecto MASE, la educación secundaria en Brasil ha experimentado una de sus mayores crisis (evasión, abandono, falta de maestros etc.). La encuesta realizada por la PNAD 2006 había mostrado que sólo el 47,1% de los estudiantes entre 15 y 17 años asisten a la escuela secundaria en Brasil; y que, entre los estudiantes de todo el país con edades comprendidas entre 18 y 24 años, 12,7% todavía se encontraban en la Escuela Primaria.

De ese modo, los sistemas escolares y las redes sociales fueron tomados como campos empíricos para el estudio y la investigación acerca de la gestión y las tecnologías aplicadas a la educación. En la perspectiva adoptada por esta propuesta, los problemas educativos – incluso cuando orientado solamente a la esfera de la gestión y la tecnología aplicada a la educación – no se ve reducido a los parámetros de las teorías de la administración científica o de escuela de las relaciones humanas. Adviértase que un punto de vista más claro de los fenómenos educativos relacionados con la gestión y aplicación de tecnologías podría llevar a abordar este problema con soluciones de carácter empresarial. Pero, el problema de estas elecciones es

²¹ Pesquisadores do Projeto Mase, por orden alfabética: Projeto Breno Pádua Brandão Carneiro, Elisabete Conceição Santana, Ivan Luiz Novaes, Jaci Ferraz de Menezes, José Antônio Icó, Maria Alba Guedes Machado Mello, Maria de Fátima Brandão, Nadia Hage Fialho, Sergio Hage Fialho e Tânia Maria Hetkowski.

²² El proyecto "Gestión de redes de aprendizaje y cooperación" fue aprobado, en 2006, en Edital de la Fapesb/Bahia, para el desarrollo de software de innovadores, orientados a las agrupaciones, cadenas productivas y sectores de la producción (Fialho, S.H., 2006; Fialho, S.H. y Fialho, N.H., 2008).



que tales soluciones son muy parciales, ya que tienden a concentrarse en sólo una parte de la cuestión, que se encuentra, en la mayoría de los casos, un único segmento de la organización o sistema. A su vez, las limitaciones de este orden se encuentran en soluciones que hacen responsables, directa y exclusivamente, las técnicas de gestión o de recursos humanos o la introducción de modernos procedimientos operativos. Este Proyecto Mase no acepta tales limitaciones; él reconoce la pertinencia del enfoque "que involucra a las dimensiones de gestión de recursos humanos y capacitación, pero va más allá: entiende la necesidad de una comprensión más profunda de los sistemas educativos y las redes sociales, los contextos en el que surgen, su grado de organicidad, la historia que tratan de transmitir, almacenar o acumular en sus variados estilos de gestión, la lógica de su funcionamiento, sus obstáculos, resistencias, fracturas etc.

Señalamos que el Proyecto Mase comprende la metodología de acuerdo con dos dimensiones, aunque diferenciadas, articuladas entre sí: por un lado, el Proyecto tuvo como objeto el desarrollo de una metodología (en este caso, una metodología de evaluación del sistema educativo); y el otro, adoptó una perspectiva metodológica para tener en cuenta este objeto. En el primer caso, el desarrollo de una metodología fue definida por el desarrollo de tecnologías para la educación básica en el sistema público educativo, con el apoyo de una plataforma de tecnología aplicable a todo el sistema escolar, garantizado por su carácter auto-evaluativo y integrador. Para llevar a cabo esta propuesta, se hizo necesario elegir un camino metodológico, o sea, una perspectiva que corresponde a la segunda dimensión de arriba: en este caso, la metodología adoptada fue la de realizar investigaciones sobre las metodologías de evaluación que se articulan a las tecnologías aplicables a los sistemas educativos; y también un estudio exploratorio, orientado hacia el propio sistema escolar, de manera a conocerlo más profundamente, en su alcance, su complejidad y sus desafíos. Destacamos que en esta segunda dimensión metodológica (estudio exploratorio) se permite generar datos e información para el desarrollo de nuevos estudios. En cuanto a la primera perspectiva, la investigación sobre metodologías de evaluación dirigidas a identificar las tecnologías aplicadas a la educación tomó, como referencia inicial, la plataforma tecnológica desarrollada en el proyecto "Gestión de Redes de Cooperación y Aprendizaje" (Fialho, S.H. y Fialho, N.H., 2008), cuyo producto fue una plataforma de software web para apoyar la construcción, gestión y operación de redes de cooperación y aprendizaje con el fin de (a) orientar personas y las organizaciones en el proceso de creación y gestión de redes de cooperación y aprendizaje²³, proporcionando, en el paso a paso, el contenido y los requisitos de la metodología, (b) proporcionar una interfaz pública para la difusión de la estructura y el funcionamiento de las redes interorganizacionales, (c) crear un entorno virtual interactivo de gestión de red (comunicación entre actores y definición, especificación y monitoreo de las actividades, tiempo y recursos de una red), y (d) crear un entorno virtual interactivo para el desarrollo de comunidades de aprendizaje y creación de conocimiento (redes de aprendizaje).

En la definición de la orientación teórica y metodológica del Proyecto MASE, se tuvo en cuenta la experiencia académica desarrollada en el Grupo de Investigación en Educación, Universidad y Región (EdUReg), Geotecnología, Educación y Contemporaneidad (Geotec), y Gestión y Formación de Gestores (Nugef) - registrados en el Directorio Nacional / CNPq y vinculados a las líneas de investigación del Programa de Posgrado en Educación y Contemporaneidad (PPGEduC), de la Universidad del Estado de Bahía (Uneb) y también la experiencia en el desarrollo de cursos para los gestores de escuelas (Mello, Fialho, Novaes, Carneiro, 2008). Para el Proyecto Mase se diseñaron 5 dimensiones y 5 indicadores para cada dimensión: 1ª - Dimensión Pedagógica: se refiere al ámbito educativo, las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes; 2ª - Dimensión Financiera: se refiere a gestión financiera de la escuela; 3ª - Dimensión Condiciones de Oferta: dice respecto a la infraestructura física, material y de personal; 4ª - Dimensión Gestión Democrática: se refiere a la incorporación de los principios democráticos en la gestión escolar; 5ª - Dimensión Administrativa e Institucional:

²³ La metodología de construcción y gestión de redes interorganizacionales fue originalmente publicada en síntesis en el libro "Gestão de Redes de Cooperação Interorganizacionais: em busca de novos espaços para o aprendizado e a inovação" (Fialho, S. H., 2005).



se refiere a la dedicación de Director de la escuela y al Departamento de Educación del Estado; y a la inserción de la escuela en programas de integración y proyectos realizados en colaboración.

El Proyecto Mase generó también un curso sobre el tema del sistema de evaluación de la enseñanza, utilizando el modo de educación a distancia, y este curso orienta el uso de la metodología y de la plataforma tecnológica desarrollada por el Proyecto para el sistema educativo estatal. El curso, basado en los resultados de la investigación (estudio exploratorio) se desarrolló con 300 HPE, que corresponde a 30 h / a.

Como se ve, hay muchas cuestiones planteadas en este estudio, basado en los puntos identificados en la evaluación de la relación entre la educación y la gestión del sistema educativo, una articulación que ya sugiere una fuerte interdependencia entre los factores y variables del sistema educativo, y cuya relación causal aún no se ha investigado con mayor profundidad. Por ahora, este es el panorama de las cuestiones principales que deben seguir guiando los nuevos enfoques.

Además, como ya lo decimos, este diseño también incorpora la creación de una maestría profesional, la cual, desde el punto de vista de su contexto, nació de la necesidad de fortalecimiento y profundización de dos temas - "Educación, Tecnología Educativa, Currículo y Formación de los educadores" y "Gestión de la Educación, y Desarrollo Sostenible" del Programa de Estudios de Posgrado Educación y Contemporaneidad (académico) de la Universidad de Bahía (Uneb), introducido en 2001. La maestría denominada "Gestión y Tecnologías Aplicadas a la Educación" tiene dos áreas de concentración de estudios:

- a) Área 1 - Gestión de la Educación y las Redes Sociales: Análisis y aplicación de medidas de gestión orientadas al desarrollo de políticas, planes, programas, proyectos y la evaluación educativa. Tiene como objetivo satisfacer la formación de profesionales comprometidos con la educación básica y superior, los administradores de la educación, en particular en vista de los proyectos y productos para la intervención en los procesos educativos, tales como el desarrollo de aplicaciones, materiales didácticos y estudios de caso, planes y programas.
- b) Área 2 - Procesos Tecnológicos y redes sociales: el desarrollo de la tecnociencia y las relaciones con los contextos sociales de formación y producción, así como alternativas de los procesos tecnológicos, que se caracteriza por la intervención, la transformación y la creatividad mediante el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación como los SIG (*geoprocessamento*), la difusión social del conocimiento, las políticas de formación profesional para el uso de la tecnología, los juegos y la educación. Tiene como objetivo satisfacer la formación de los profesionales que trabajan en los distintos niveles de la educación para el desarrollo de actuaciones productivas y la intervención pragmática y su aplicación en contextos sociales, como los artefactos, prototipos, modelos funcionales, hardware y software, planificación estratégica, la modelización, entre otros productos de esta naturaleza.

Resultados

Este estudio indicó aspectos importantes sobre la evaluación educativa y la gestión del sistema educativo, sea desde el punto de vista pedagógico o de carácter administrativo. Destacaremos, a continuación, puntos de articulación entre la evaluación y gestión de un sistema de educación, entonces identificados. Antes, es fundamental decir que, estrictamente hablando, la relación entre la infraestructura de las condiciones necesarias para el desarrollo de los procesos de evaluación y gestión existe, pero no siempre es reconocida; hasta porque condiciones adecuadas coexisten con logros educativos inaceptables y pobres, por veces sorprendentes, lo que motiva a la interpretación que niega o minimiza la relación entre estas categorías.

Por lo tanto, las conclusiones de los estudios realizados por Smith y Sático (2008) merecen ser tomadas en cuenta: "en contra de lo que la mayoría de la literatura internacional dice sobre el



tema, los insumos escolares son muy importantes en la definición de los resultados educativos" (p. 21). Para estos autores, los insumos escolares son "[...] la infraestructura de todo tipo, sea el número promedio de alumnos por clase, el número de horas de clase, los maestros con la educación superior, la construcción y mejoramiento de las instalaciones de la escuela, la existencia biblioteca o sala de lectura y otros aspectos positivos. Infraestructura, en este caso es todo lo que el dinero puede comprar."(p. 9). Otro punto a destacar es la advertencia de estos autores sobre la ausencia de informaciones acerca de la gestión en los sistemas oficiales de evaluación de la educación: "Tampoco hay en el censo de la escuela o en el censo demográfico informaciones acerca de la gestión de las escuelas, sobre el proceso de selección de los estudiantes y el proceso de formación de las clases. (Soares y Sátiro, 2008: 12).

Se tomamos la evaluación como un sistema de información, como se señaló anteriormente (Klein y Fontanive, 1995), encontramos, en el proceso de desarrollo del Proyecto, muchos problemas con relación a la coleta, conservación, interpretación, utilización y difusión de informaciones sobre el funcionamiento del sistema y de las unidades escolares: las informaciones sobre el funcionamiento de las escuelas, los órganos y sistemas se suelen recoger, de manera no sistemática, en la rutina de trabajo y las relaciones mantenidas entre las escuelas, las Direc y los órganos del Departamento de Educación, con inúmeras repeticiones de datos todavía ya solicitados, en medio a un proceso sin análisis, sin volver a las unidades escolares siquiera para tratar, conjuntamente, de esos datos e informaciones, y, aún, sin sistemas de monitoreo que enlace todos estos niveles (escuelas, Direc y Departamento) entre sí o con las escuelas.

Las informaciones proporcionadas por el Departamento de Educación (el organismo central y los organismos sectoriales) derivan del sistema nacional (Saeb, Prova Brasil, Provinha Brasil, Enade, Ideb) o internacional (Pisa); no hay ninguna base de datos unificada; los sitio tipo e-gobierno, sea del órgano central (Departamento de Educación) o de otros órganos estatales que también utilizan datos educacionales no tienen información actualizada sobre el sistema educativo; no hay intercambio de información producida por los organismos del sistema sectorial, de manera que, con frecuencia, no saben que lo producen los diversos sectores; si se dispone de información, reflejan el patrón temático adoptado por la evaluación de la educación nacional o internacional, centrándose en los indicadores de desempeño, a su vez, también restringidos a la función cognitiva de los estudiantes y limitado al desempeño de los docentes en sus aulas, dejando de lado, por lo tanto, importantes dimensiones del medio educativo y pedagógico, como son las escuelas; estos sistemas de evaluación tampoco colectan, como se señaló anteriormente, informaciones acerca de la gestión, pues ellos están totalmente descolados de la vida escolar. Este escenario ya si había anunciado cuando empezamos este trabajo: en 2007, los sitios, en la forma de gobierno electrónico, no tenía informaciones sobre la educación en el estado de Bahia o, cuando las tenía, ellas estaban fuera de fecha²⁴.

Por lo tanto podemos decir que, desde el punto de vista de la información, la gestión del sistema educativo se reduce a la información generada por los programas nacionales de evaluación, tales como el Censo Escolar, que recoge todos los años, los datos sobre la educación básica nacional, incluyendo todos los niveles y tipos de educación, infraestructura, equipamiento, instalaciones, etc. de unidades escolares y estudiantes, además las informaciones acerca de los profesores y las clases. Pero, aunque limitada a tales evaluaciones, no se trabaja las informaciones por ellas generadas, no se las estudia, ni las cuestiona, incluso llevándose en cuenta los procesos educativos locales o la definición de las políticas educativas para el estado. Recuerden que el Censo Escolar es la base para el diagnóstico de la situación de la educación, para la formulación y evaluación de políticas y la distribución de los recursos públicos (alimentación y transporte escolar, distribución de libros, uniformes, implementación de bibliotecas, instalación de equipos, electricidad, agua potable, Programa Dinero Directo en la Escuela, Fundeb, entre otros).

²⁴ Los datos entonces divulgados por <www.sei.ba.gov.br> y <www.sec.ba.gov.br> llegaban hasta el año 2003.



Delante de tales constataciones, los resultados parciales del proyecto incluyeron: (a) la identificación de metodologías de evaluación aplicables al sistema de enseñanza vigente en materia de educación (escuela secundaria) tanto a nivel nacional y en relación con el sistema educativo del estado de Bahía, (b) la caracterización de los sistemas indicados, (c) la identificación de temas no abordados por las metodologías existentes y que se consideran esenciales en la evaluación del sistema educativo (escuela secundaria), (d) la consolidación de los estudios sobre la correspondencia edad-grado en la educación para en los 417 municipios del estado de Bahía, con énfasis en los jóvenes de 15 y 18 años que no han alcanzado, aún, la escuela secundaria, (e) la terminación de la recopilación de datos en la matrícula de la escuela secundaria con respecto a la cantidad y el municipio, (f) la construcción de la versión del sistema de evaluación de los indicadores, sometidos a proceso de validación, (g) la realización de talleres con expertos para discutir temas relacionados con el acceso, la retención y el rendimiento de los jóvenes egresados de escuelas secundarias hacia la educación superior, (h) la organización de grupos de estudio y sesiones de análisis temáticas, (i) la aprobación del proyecto de maestría profesional en Gestión y Tecnologías Aplicadas a la Educación (Gestec), y (j) el desarrollo de libro acerca de la experiencia y resultados de ese Proyecto Mase.

Además, se identificaron las estrategias importantes para hacer frente y superar las dificultades construida por los maestros y administradores para hacer frente a los retos cotidianos en el ámbito escolar, se les cobra experiencias de compromiso y la creatividad, la profunda transformación. Los resultados obtenidos nos permiten dar un paso significativo en términos de conocimiento que se genera sobre el sistema educativo del estado de Bahía, sin embargo, conserva el carácter exploratorio del estudio. Estos resultados son sorprendentes para su tamaño y también por el grado de compromiso con un sistema que muestra una gran inseguridad en el tratamiento de la información educativa, fundamental para las escuelas.

Esperamos, así, contribuir para mejorar el sistema público de la educación básica – en especial, la educación secundaria – al ofrecer una metodología para el sistema de monitoreo, con base en información de calidad generado por el análisis de datos e información de las bases de la investigación. De hecho, su desarrollo permitió profundizar los estudios y articular aún más los temas: los sistemas educativos, la educación secundaria, la evaluación de la educación, la gestión de la tecnología y la evaluación de la educación, la historia de la educación en la Bahía y los desafíos contemporáneos con los cuales se enfrenta la juventud, teniendo en cuenta que los jóvenes son el principal foco de atención, dado que la responsabilidad constitucional de los estados atribuye prioridad a la escuela secundaria (§ 3 del artículo 211 de la Constitución de Brasil, 1988).

Los resultados obtenidos permiten dar un paso significativo en términos de conocimiento que se genera sobre el sistema educativo del estado de Bahia (Educación Secundaria – *Ensino Médio*), sin embargo, conserva el carácter exploratorio del estudio realizado. Al dotar al aparato estatal de educación en Bahía de una plataforma tecnológica desarrollada en términos de una metodología de evaluación del sistema educativo basado en el auto-control y la evaluación integrada de las unidades escolares, este Proyecto posibilita ampliar y poner a disposición, indicadores de evaluación que abarca contenidos pedagógicos, de infraestructura y de gestión de la educación pública, con un impacto directo en su calidad.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FIALHO, S.H. (2005). Metodologia para construção e gestão de redes de cooperação e interorganizacionais. IN F. TEIXEIRA (Org.), *Gestão de Redes de Cooperação Interempresariais: em busca de novos espaços para o aprendizado e a inovação*. Salvador: Casa da Qualidade.
- FIALHO, N.H.; FIALHO, S.H. (2008). *Projeto Gestão de redes de cooperação e aprendizagem: Relatório Final*. Salvador: Fapesb (Edital Fapesb para o desenvolvimento de softwares inovadores voltados para APLs, aglomerados produtivos e segmentos produtivos).

III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



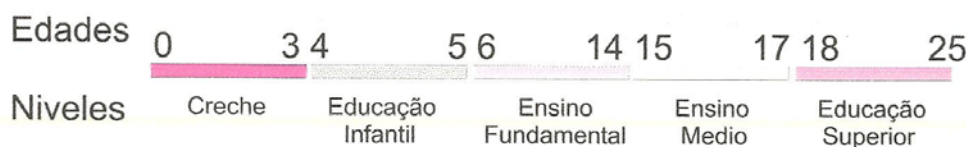
- FIALHO, N.H.; NOVAES, I.L.. (2008). Sistemas de ensino e inclusão social: o papel das redes de cooperação e aprendizagem. En T.M. HETKOWSKI (Org.), *Políticas públicas e inclusão digital*. Salvador: Edufba.
- GATTI, B.A. (2009). Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 9, 7-18. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT20dl.pdf>. Acesso em 07 Set 2009.
- (1994). A. Avaliação educacional no Brasil: experiências, problemas, recomendações. *Estudos em Avaliação Educacional*, 10, 67-80.
- KLEIN, R.; FONTANIVE, N.S. (1995). Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. *Brasília: Inep*, XV, 66 (2), 29-34.
- MELLO, M.A.G. M.; FIALHO, N.H.; NOVAES, I.L.; CARNEIRO, B.P.B. (2008). *Gestão Escolar: curso para gestores*. Salvador: Secult, Uniced. (Modalidade EAD).
- NOVAES, I.L.; MELLO, M.A.G.M.; FIALHO, N.H. (2009). Gestão escolar. Esse in Curso. *Eduneb*, VII (2), 13. Salvador: PPGEduc.
- SAVIANI, D. (1999). Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. *Educação e Sociedade*, XX, 69, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sic_arttext&pid=S0101-73301999000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 11 mar. 2009.
- SOARES, S.; SÁTIRO, N. (2008). *O impacto da infra-estrutura escolar na taxa de distorção idade-série das escolas brasileiras de ensino fundamental – 1998 a 2005*. Brasília: Ipea. (Texto para discussão n° 1338).

GESTIÓN Y TECNOLOGÍA APLICADA A LA EDUCACIÓN: desafíos de un modelo que incluye el sistema de la educación como un campo de la investigación y la formación como una acción permanente.

Nadia Hage Fialho Universidade do Estado da Bahia (Uneb) Brasil
(nadihafialho@gmail.com)

Maria Alba Guedes Machado Mello Universidade do Estado da Bahia (Uneb) Brasil
(Aguedesm@terra.com.br)

Resumen: Este trabajo presenta un estudio desarrollado en la Universidad del estado de Bahía, Brasil, con respecto al sistema de educación pública, en su campo de la investigación y la formación de los profesores y gestores como una acción permanente. El contexto educativo brasileño es extremadamente complejo, dado su alcance y los problemas acumulados a lo largo de muchas décadas: es un campo que incluye 27 departamentos de educación (estados y Distrito Federal) y 5.565 instancias municipales de educación, con la participación de todas las escuelas de todo el país. En este escenario se expone la necesidad del país en la formación de maestros, administradores y gestores que trabajan en la educación, de acuerdo con los problemas educativos que se expresan tanto en la gestión del sistema como en las escuelas o en las aulas. Entre los resultados, están estrategias importantes, construidas por los profesores y gestores para enfrentar los retos de la vida escolar cotidiana, el conocimiento generado sobre el sistema escolar, y la plataforma tecnológica entonces desarrollada, basada en la auto-evaluación de seguimiento y unidades integradas de la escuela.



DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO: El campo de la educación en Brasil es extremadamente complejo, dado el alcance y los problemas acumulados durante varios años. Un campo que reúne a 27 departamentos de gobierno hacia la educación (estados y el Distrito Federal) y 5.565 departamentos municipales, con la participación de todas las escuelas del país, las cuales se movilizan en el proceso de evaluación de la educación. Este escenario da una idea de la gran cantidad de maestros, administradores y gestores que trabajan en los sistemas escolares y que, inevitablemente, deben estar debidamente capacitados para hacer frente a los problemas educativos, sea acerca de la gestión del sistema o en la escuela o en el aula (Novaes, Fialho y Mello, 2009). Es grande el reto. Por lo tanto, este Proyecto considero que la evaluación educativa es "[...] un sistema de información que tiene como objetivo proporcionar diagnóstico y subsidios para la ejecución o mantenimiento de las políticas educativas. También debe ser diseñada para promover un monitoreo continuo del sistema educativo con el fin de detectar los efectos positivos o negativos de las políticas adoptadas." (Fontanive y Klein, 1995, p. 29). Además, este diseño también incorpora la creación de un master profesional, que nació de la necesidad de fortalecimiento y profundización de 2 (dos) temas - educación y tecnologías de gestión educativa. Los sistemas escolares y las redes sociales se toman como campos empíricos para los objetos de estudio e investigación.

RESULTADOS: Fueron identificadas, por los propios maestros y administradores, importantes estrategias para hacer frente y superar el trato con los retos diarios en el ambiente escolar. Son experiencias llenas de compromiso y creatividad, profundamente transformadoras. Además, los resultados obtenidos llevaron a un paso significativo en términos de conocimiento respecto al sistema educativo del estado de Bahía (escuela secundaria), aún que sea un estudio de naturaleza exploratoria. Estos resultados son sorprendentes por la dimensión y también por el grado de compromiso con un sistema que muestra una gran inseguridad en el tratamiento de la información educativa, fundamental para las escuelas. Ellos indican que un problema importante se refiere a la incapacidad de acoger los jóvenes en el proceso formativo de la enseñanza en las escuelas públicas; la situación es peor por la falta de datos o su desactualización. A su vez, este Proyecto también dota al sistema de educación pública de Bahía de la plataforma de tecnología innovadora, desarrollada de acuerdo con una metodología para evaluar el sistema educativo basado en la evaluación de auto-control y la integración de las unidades escolares (Hetkowsky, 2008). Esta plataforma permite ampliar y ofrecer una serie de indicadores evaluación sistemática, que abarca la infraestructura pedagógica, y la gestión de la educación pública, con un impacto directo en la calidad de la educación básica pública.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS:

- Fialho, Nadia Hage y Fialho, Sergio Hage (2008). Projeto Gestão de redes de cooperação e aprendizagem: Relatório Final. Salvador: Fapesb (Editorial Fapesb para o desenvolvimento de softwares inovadores voltados para APLs, aglomerados produtivos e segmentos produtivos).
- Gatti, Bernardete Angelina (2009). Avaliação de sistemas educacionais no Brasil. Sísifo Revista de Ciências da Educação, n.º 9, pp. 7-18, Maio-Ago., 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/Revista%209%20PT20di.pdf>. Acesso em 07 Set 2009.
- Hetkowsky, Tânia Maria (2008). Políticas públicas e inclusão digital. Salvador: Edufba.
- Klein, Ruben y Fontanive, Nilma Santos (1995). Avaliação em larga escala: uma proposta inovadora. Em Aberto, Brasília: Inep, v.15, n.66, p.29-34, abr./jun.
- Novaes, Ivan Luiz y Mello, Maria Alba Guedes Machado y Fialho, Nadia Hage (2009). Gestão escolar. Esse in Curso. Salvador: PPGEduc; Eduneb, v. 7, n.º 13. Jul-Dez.

OBJETIVOS: Esta comunicación tiene los siguientes objetivos principales:

- (a) La socialización de la experiencia desarrollada en la Universidad de Bahía, en Brasil, con respecto al sistema de educación del estado,
- (b) contextualizar el ámbito educativo en Brasil e en Bahía, destacando los retos de hacer frente a una realidad profundamente desigual y excluyente de la educación, y
- (c) Pensar en nuevos enfoques conceptuales educativos que contribuyen con el aporte de innovaciones en la formación del profesorado, entendiéndola como una acción permanente.



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



CAPES





L'AVALUACIÓ DE LA FORMACIÓ PERMANENT DEL PROFESSORAT A CATALUNYA, L'ESTAT DE LA QÜESTIÓ.

THE EVALUATION OF THE CONTINUOUS TRAINING FOR TEACHERS IN CATALONIA. GETTING TO KNOW WHERE WE ARE.

Aranega Español, S.; saranega@ub.edu - Universitat de Barcelona. Espanya.

Giner Tarrida, A.; antoniginer@ub.edu - ICE de la UB.

Tejero Gonzalez, F.; ftejero@ub.edu - Universitat de Barcelona. Espanya.

RESUM

La formació permanent del professorat és, ara per ara, un ingredient indispensable en l'exercici de la professió docent. Des de l'Administració s'estan dedicant molts esforços: econòmics i humans a planificar i organitzar una formació de qualitat, però fins a quin punt coneixem l'aprofitament d'aquests recursos, o sabem si els resultats que s'obtenen són correlatius als esforços dipositats.

L'avaluació, entesa com una part important del procés de la formació ens ha d'ajudar a conèixer a fons si la formació que s'està executant s'ajusta als diferents contextos i realitats, si s'adequa a les necessitats, interessos i expectatives dels receptors, si afavoreix innovacions en les pràctiques individuals, en centres i els equips docents i si facilita la millora educativa de manera generalitzada.

En la recerca que presentem hem volgut conèixer què s'està avaluant, a través de quin indicadors, i amb quins instruments, en formació al nostre territori, tenint en compte quins són els punts forts i punt febles de l'avaluació amb el ben entès que aquestes informacions són les que han de permetre una reflexió vers l'elaboració d'una planificació ajustada a la realitat.

PARAULES CLAU

Formació permanent del professorat, avaluació, qualitat.

Abstract

Nowadays, doing continuous training for teachers is an essential ingredient to work as a teacher. From the Government many efforts are being devoted to it: economic and human efforts to plan and organize training of good quality. But, up to what extent do we know these resources are being well spent? Or, do we know whether the results obtained equal the efforts carried out?

The evaluation considered as an important part of the training process should help us know in depth if training is developed according to the different contexts and realities; whether it fits to needs, interests and expectations of recipients; whether it favors innovation in individual teaching practices, in schools, by teaching teams; and, if it helps improve education widely.

The research that is presented here would like to discover what is actually being evaluated, through what indicators, with what instruments as far as training in our area is concerned; also, we will take into account the strenghts and weaknesses of the evaluation bearing in mind that these informations are the ones that will lead us to a training planning that fits reality.

Key words

Training of teachers, evaluation, quality.



DESENVOLUPAMENT

Introducció

Els canvis diversos a que ens trobem sotmesos de manera constant fan que la formació permanent sigui un element indispensable en qualsevol professió i la professió docent no en resta al marge.

La formació inicial del professorat aporta les bases requerides per la incorporació al món laboral però la diversitat de contextos amb que cada docent enfronta la seva tasca professional lligats a les noves necessitats socials, culturals, tecnològiques, econòmiques o laborals emergents, fan que, cada cop més, sigui necessària una constant actualització dels seus coneixements i habilitats. Els centres educatius, de totes les etapes, la societat en general, requereix la presència de professionals competents capaços de fer front als reptes que se'ls planteja en la complexa tasca d'educar: la preparació de les persones que han d'actuar en el futur més que en el present. Això només es pot dur a terme quan es coneixen a fons cada un dels elements que configuren aquest present i futur.

Els docents precisen, en aquest context mutant i divers, una formació al llarg de la vida que adapti, ajusti, contextualitzi i millori de manera continuada els seus coneixements, habilitats i afavoreixi l'adquisició de noves competències adaptades als espais que anirà ocupant en la seva vida professional, que l'ajudi a créixer com a persona a més de com a professional.

Des de diferents àmbits: Administració, centres educatius i particularment també des dels mateixos docents, s'estan dedicant molts esforços: econòmics en alguns casos i humans en d'altres a planificar i organitzar una formació de qualitat. Una formació ampla que intenta abraçar tots els camps, i en els que es tenen en compte cada un dels aspectes que componen l'estructura educativa així com cada una de les petites necessitats amb que el mestre i la mestra es troben en el seu treball diari. Planificar la formació és un treball extens, laboriós i meticulós ja que ha de permetre arribar a tots els professionals de l'educació fent front a les petites i grans necessitats.

Un cop duta a terme, és important i difícil alhora, saber quin és el grau d'aprofitament d'aquests recursos i si els resultats que s'obtenen són correlatius als esforços dipositats. Un pas previ a la planificació és conèixer quines són aquestes necessitats. Un altre pas complementari ha de ser el de conèixer com està funcionant la formació que s'està realitzant actualment.

Cal conèixer quins efectes produeix en els centres, en els docents, el l'alumnat i en la ciutadania de manera generalitzada, la gran quantitat de recursos destinats a la formació permanent del professorat.

Cal conèixer fins a quin punt s'optimitzen tots els recursos, o saber si els resultats que s'obtenen són correlatius als esforços dipositats.

Per estar segurs que la formació permanent que s'està realitzant actualment a Catalunya compleix els objectius desitjats caldria una avaluació exhaustiva, que de ben segur no es podrà practicar en la seva totalitat -ja que també es poden considerar formatives les lectures individuals que cada professional realitza per formar-se de manera particular- però que si podem acotar i centralitzar en la que es planifica i s'imparteix de manera generalitzada en una ampla representació de centres educatius del territori.

És evident que per a elaborar la planificació s'han tingut en compte tot allò que és important i imprescindible conèixer: necessitats normatives imposades per l'Administració, necessitats expressades pels docents, necessitats observades pels diferents agents que de manera directa i indirecta intervenen en els centres educatius, no obstant cal crear els mecanismes que ens permetin conèixer si allò que s'està fent i la manera en que s'està realitzant és la més adequada. Conèixer a fons la realitat ens pot aportar elements per a construir més eficaçment.



Preguntes com les que es presenten són les que ens han instigat la voluntat d'iniciar el procés de la recerca: La formació que s'està implementant és realment la que es necessita?? Aconseguix les finalitats per les quals s'ha planificat?? Són necessaris o suficients els recursos que s'hi destinen?? Com la podem millorar??

Tenint en compte el context descrit, i, recollint la idea de Pilar Pineda (2000) "la evaluación de la formación en las organizaciones es una estrategia necesaria para garantizar la calidad de las acciones formativas que se llevan a cabo en su seno y para impulsar el proceso de aprendizaje constante que el entorno actual exige"; constatem la necessitat de dissenyar processos d'avaluació que ens aportin dades sobre si la formació permanent que s'està executant actualment a Catalunya compleix els objectius desitjats i respon a les qüestions que tenim plantejades.

Saber si la formació que es planifica està ajustada a les necessitats reals és una de les finalitats d'aquesta, però també cal saber quin aprofitament se'n està fent, de què depèn aquest aprofitament i encara més, quina transferència s'està realitzant en els centres educatius (com equip docent) o com a docent, dels coneixements i habilitats adquirits durant la formació. Es pot saber si s'aprèn i què s'aprèn???

Per poder donar respostes a aquestes preguntes i aprofundir-ne que atorgarien el sentit real a la planificació de la formació permanent abans cal conèixer quin tipus d'avaluació s'està efectuant actualment i de quina manera s'està implementant.

El que cal saber és si l'avaluació que s'està executant aporta informació suficient per respondre-les i per tant dissenyar un procés d'avaluació que desenvolupi les tres funcions bàsiques descrites per P. Pineda (2000):

- *pedagògica* (per tal de verificar el procés d'assoliment dels objectius de la pròpia formació);
- *social* (de certificar l'adquisició dels aprenentatges per part dels participants) i
- *econòmica* (centrada en identificar els beneficis i la rendibilitat que la formació genera en la pròpia organització).

En el moment de dissenyar i duu a terme la nostra recerca tenim en compte que avaluar la formació suposa propiciar un procés reflexiu, que no pot excloure cap dels estaments i nivells implicats.

En els processos de formació s'hi inclouen diferents agents que actuen des de diferents nivells: des de la planificació, la gestió, l'execució i la recepció de la formació. En cadascun d'aquests nivells podem centrar-nos en avaluar alguns (o tots ells) dels quatre aspectes que segons Kirkpatrick són susceptibles de ser avaluats:

- La satisfacció dels receptors de la formació
- Els aprenentatges adquirits pels docents: coneixements, habilitats, competències..
- La transferència que fan els docents dels aprenentatges adquirits al seu lloc de treball
- L'impacte que aquesta formació té en l'organització i els professionals.

L'objectiu final d'aquesta avaluació ha de ser: dotar al professorat d'eines d'anàlisi, reflexió i millora; comprovar el grau de transferència efectiva; elaborar propostes de millora tant a nivell organitzatiu com metodològic, així com de formació i gestió.

Però conscients de que aquesta és una tasca exhaustiva i extensa i requereix de la col·laboració de les Administracions públiques hem reduïts els objectius, emmarcant-los una primera fase de la recerca, a conèixer quin és l'estat de la qüestió en avaluació de la formació en el territori que s'utilitza com a camp d'estudi: l'avaluació de la formació a Catalunya.



En definitiva a obtenir dades suficients que serveixin de punt de partida per al disseny d'una avaluació més amplia que permeti la presa de decisions per introduir millores a la planificació de la formació que es dissenyi en el futur.

Descripció del treball

Amb la intenció de conèixer evidències que ens permetin reflexionar sobre allò què s'està avaluant, i seguint els nivells d'avaluació presentats per Kirkpatrick ens plantejem la recerca i en aquest sentit ens formulem les següents preguntes:

- Els docents que reben formació, estan satisfets respecte a les necessitats formulades?
- Existeix correlació entre les necessitats expressades pels docents i la formació que reben?
- Es produeixen innovacions a partir de la formació rebuda?
- S'aconsegueix que els docents adquireixin coneixements, habilitats i/o competències i que aquestes reverteixen en les pràctiques individuals i en la millora del centre educatiu?
- S'aconsegueix la millora de la capacitat reflexiva en els docents: individual i col·lectiva?
- Els recursos destinats a la formació són suficients, insuficients o desmesurats?

En el procés de la formació permanent hi intervenen diferents agents hi ho fan des de diferents nivells: planificació, gestió, execució i recepció. Tot i que un dels protagonistes més visibles de la formació sigui el formador o formadora, cal una visió dels altres nivells per poder fer un anàlisi sistèmic de la situació. Considerant-ho des d'aquesta perspectiva l'objecte d'avaluació es troba situat en aquests quatre nivells diferents.

Per a conèixer què s'està realitzant actualment des de cada nivell hem volgut fer un apropament al camp d'estudi i escoltar les veus d'alguns representants de cada àmbit prenent l'opció de la recerca qualitativa.

En aquest sentit ens ha interessat conèixer no solament quins processos s'estan seguint o quins instruments s'estan aplicant sinó quines són les percepcions dels agents implicats (si és que es poden observar) sobre l'avaluació de la formació des de la perspectiva en que l'estant dissenyant, gestionant o aplicant.

Objectius

Amb la voluntat d'analitzar alguns dels aspectes relacionats per Kirkpatrick ens hem proposat conèixer la realitat avaluativa del nostre territori a través dels següents objectius:

- Tenir un dibuix de l'escenari real sobre l'avaluació de la formació a Catalunya en el moment actual.
- Identificar avaluacions que s'està duent a terme:
 - Des del Departament d'Ensenyament com a planificadors i gestors de la formació
 - Des dels ICE's i des dels Centres de Recursos Pedagògics coma a gestors de la formació
 - Inspecció educativa com assessors i avaluadors de la formació i acompanyants en el procés de creixement dels centres educatius i dels docents en exercici.
- Identificar quins aspectes s'estan avaluant actualment en cada cas; Departament, ICE's, CRP i inspecció educativa i en quins espais es porta a terme:
 - Des del Pla Marc de formació elaborat pel Departament d'Ensenyament
 - En les zones educatives o territoris gestionats pels directors o directores de zona o els Centres Pedagògics i de Recursos



- En els centres educatius i la repercussió que la formació té en el centre de manera global i en els professionals que hi actuen a curt i a llarg termini.
- En els docents de manera individual
- Conèixer quins aspectes dels esmentats per Kirkpatrick s'estan avaluant i a través de quins instruments:
 - Satisfacció dels assistents a la formació
 - Aprenentatges i/o competències adquirides pels assistents a la formació
 - Transferència dels aprenentatges adquirits a través de la formació al lloc de treball: de manera particular en cada docent o en el centre.
 - Impacte de la formació tenint present tots els nivells que directa o indirectament hi pugui afectar
- Obtenir elements per a la reflexió

Decisiones metodològiques

Per a dur a terme la recerca s'ha utilitzat la metodologia qualitativa. La decisió de fer ús d'aquesta metodologia més interpretativa front la metodologia quantitativa ha vingut donada bàsicament amb tres aspectes:

- El propi objecte d'estudi: per conèixer l'estat de la qüestió en avaluació el millor és fer-ho a través de les persones que hi estan treballant.
- La necessitat de conèixer en profunditat més que en amplitud de la mostra. Hem considerat que a través de les dades que poden aportar agents significatius de cada àmbit es pot fer un anàlisi que aporta elements suficients per a la reflexió i punt de partida que ens plantejem.
- Les nostres pròpies creences sobre la recerca que es declinen cap un enfocament fenomenològic i interpretatiu de la recerca qualitativa.

La metodologia quantitativa basada en el paradigma positivista, que no excloem en la posada en marxa de la segona fase, ens pot aportar un panorama ampli de l'avaluació de la formació del docent però en aquest primer moment no ho hem considerat massa necessari

La metodologia qualitativa basada en el paradigma interpretatiu, aporta, a més de dades, opinions, pensaments, percepcions que els propis docents senten sobre la formació i sobre la formació que consideren necessària.

Fer una recerca qualitativa ofereix la possibilitat d'investigar dins el context en el qual tenen lloc les demandes. Donat que les realitats són múltiples, dinàmiques i complexes observar-les en el mateix entorn analitzant totes les variables que es poden observar ens aportarà elements que no proporcionaria la metodologia quantitativa. Les realitats són múltiples i diverses i només es poden entendre quan s'observen i analitzen des del mateix espai en el qual tenen lloc.

Tot i que aquest la metodologia qualitativa segueix un procés assistemàtic, i avança d'una forma més irregular hem preferit aquesta opció ja que ens pot facilitar dades que poden no ser previsibles des del l'inici.

Tot i que ens hem plantejat uns objectius d'entrada, alguns d'ells s'han anat ampliant en la mesura en que les dades obtingudes han ampliat el punt de mira i els aspectes a tenir en compte en l'avaluació de la formació.

Tenint doncs com a finalitat última l'observació i interpretació de tot allò que passa sobre el tema plantejat en el territori en el que es desenvolupa la recerca, hem seguit un procés deductiu – inductiu per a l'obtenció i l'anàlisi de les dades.



Descripció dels informats

Per realitzar la recerca s'ha demanat la col·laboració de diferents informants que desenvolupen la seva tasca professional en els diferents nivells en els quals hem ubicat la recerca.

Hem optat per no tenir present en aquesta primera fase als receptors de la formació, cosa que no exclou en absolut la seva participació en la segona fase del projecte.

Hem optat també per fer anònims els qüestionaris per tal que les dades no puguin estar determinades per cap motiu extern essent d'aquesta manera més fiables

Planificadors	Gestors	Executors
Dos agents del Departament d'Ensenyament	Sis agents dels centres de recursos pedagògics del territori de Catalunya	Deu formadors i formadores de diferents àmbits disciplinars.

Definició de les categories i instruments

Les categories que es presenten són les resultants del procés de deducció i inducció:

- Deducció a través de l'anàlisi de documents
- Inducció a través de l'anàlisi de les dades obtingudes a través dels qüestionaris

Els documents que s'han utilitzat per fer-ne la revisió són els que resten detallats en la bibliografia. Els qüestionaris que s'han elaborat per a la recerca s'expliciten en la descripció dels instruments que segueix a continuació.

En que quadre següent es presenten les categories i subcategories així com la descripció del que es considera en cada una d'elles.

CATEGORIES	SUBCATEGORIA	DESCRIPCIÓ
Nivells d'avaluació de la formació	Planificació	Es consideren planificadors de la formació aquells agents que intervenen en el disseny de la formació i de la seva avaluació, tant del Pla Marc de formació que ofereix les directrius de formació al territori com de les directrius determinades al seguiment i la continuïtat de la mateixa.
	Gestió	Considerem gestors de la formació aquells agents que intervenen tant en tot el procés de gestió de la formació com en el seguiment i avaluació de la mateixa en els centres educatius.
	Execució	Considerem executors els formadors o formadores que porten a terme les activitats formatives a través de les diferents modalitats establertes segons demanda explicitada pels gestors de la formació.
Continguts avaluable	Satisfacció dels usuaris de la formació	S'hi inclouen tots aquells aspectes que fan que els assistents i usuaris de la formació se sentin satisfets de la formació rebuda tenint en compte tots els elements que la complementen: espais, materials, intervenció del formador/a.
	Coneixements i destreses	S'hi inclouen tots aquells coneixements, habilitats, destreses i competències que els docents han adquirit a través del formació rebuda o que han pogut obtenir fent ús de les eines que els ha proporcionat la formació rebuda.
	Transferència	S'hi inclouen aquelles modificacions o reflexions generades a través de la formació rebuda i que han incidit en algun moment de la pràctica educativa.
Moments de l'avaluació	Diagnòstica	Es considera avaluació diagnòstica o prèvia aquella que detecta quines són les necessitats formatives dels docents tant a nivell particular com de manera general en els centres educatius.
	Formativa	Es considera avaluació formativa o processuals aquella que té en compte el seguiment de la formació i els processos que se segueixen per ajustar i adaptar la formació als destinataris per tal d'optimitzar els

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



		resultats.
	Sumativa	Es considera avaluació final aquella que es realitza al final del procés i que té l'objectiu de saber per una banda si s'han obtingut els resultats esperat però també si s'han aconseguit altres aspectes no previstos i si l'evolució mantinguda durant el procés per tots els elements de la formació ha estat favorable.
Inferències	Avaluació dels centres educatius	S'hi inclou l'avaluació de centres en tots els seus enfocaments: l'autoavaluació del centre, l'avaluació interna i l'avaluació externa practicada per la inspecció educativa. El resultat dels tres enfocaments de l'avaluació de centres facilita les eines per l'elaboració d'un pla de millora que pot incloure un pla de formació en centres.
Agents	Departament d'Ensenyament	Considerem agents del Departament tots aquells que tenen l'encàrrec de planificar, supervisar i avaluar els processos de formació adreçats a tots els professionals de l'educació del territori de Catalunya.
	Centres de recursos pedagògics	Considerem agents del centres de recursos aquells que tenen l'encàrrec de gestionar la formació d'acord amb el model i les directrius determinades en el Pla Marc de Formació ofert pel Departament d'Ensenyament
	Formadors/es	Considerem formadors aquelles persones que reben l'encàrrec de portar a terme una formació a un grup de docents d'acord amb el model i modalitat suggerida pels gestors de la formació que han decidit d'acord amb el centre o pla de formació de zona.
	Receptors de la formació	Considerem receptors de la formació aquells agents que reben formació d'acord amb una temàtica i modalitat concreta.
Indicadors	Instruments	D'acord amb els indicadors que es pretenen avaluar els instruments que utilitzen els diferents agents són els que es detallen a continuació: - Qüestionaris - Materials elaborats - Observació - Grups de discussió - Entrevistes - Altres

Descripció dels instruments

Per tal d'obtenir la informació necessària per aconseguir els objectius proposats s'ha optat per la utilització dels següents instruments: qüestionaris de preguntes obertes que s'han elaborat per a la recerca i anàlisi de documents.

Qüestionaris

Un dels instruments utilitzats per la cerca de la informació ha estat el qüestionari. Els motius de la selecció del qüestionari i no la entrevista com un dels instruments de recollida d'informació són, per una banda perquè és un mitjà útil i eficaç per a la recollida d'informació d'una forma relativament breu i per l'altra la manca de temps que teníem en aquesta primera fase. Hem considerat que un qüestionari amb preguntes obertes podria permetre abraçar tota la informació que l'informant fos capaç d'aportar amb el temps que teníem planificat.

L'ús del qüestionari elaborat per a la recerca ens facilita informacions sobre aquells aspectes de l'avaluació de la formació que es pregunten però també sobre aquells que poden emergir de les actuacions reals del context.

Aporta informació sobre aspectes que es poden confirmar/verificar i que s'han extret de la literatura pedagògica i alhora permet la incorporació de nous elements que es considerin rellevants pels informants.

Alguns dels aspectes que ens han posicionat sobre l'ús del qüestionari han estat basades en les seves característiques positives.



- Actua com si fos un entrevista estructurada
- Permet obtenir informació d'una mostra representativa.
- Està basat en diverses variables a partir de les quals es formulen les preguntes o se'n demanen valoracions.

Tenint presents aquests aspectes s'han elaborat tres qüestionaris que s'han presentat als diversos agents que participen de la formació en els diferents nivells esmentats:

- planificació de la formació
- gestió de la formació
- implementació de la formació : formadors i formadores
- receptors de la formació: equips directius de centre educatius i docents.

Les preguntes dels qüestionaris s'han adaptat a cada destinatari.

Revisió de documents

Per a l'elaboració de les preguntes del qüestionari s'han revisat diferents documents que plasmen el procés d'alguns dels apartats a treballar: l'avaluació de la transferència o el mateix pla de formació.

L'anàlisi d'aquests documents és el que ha permès deduir les categories que han facilitat la redacció dels qüestionaris. S'han establert les categories també, tenint presents els objectius proposats prèviament. La resta de categories, com ja s'ha explicat anteriorment s'han confeccionat de manera inductiva a través de les informacions recopilades en les respostes dels agents participants.

Les dues vies: deductiva i inductiva ens han facilitat l'organització de totes les intervencions i el seu posterior anàlisi.

El treball de camp

Les enquestes s'han informatitzat i enviat telemàticament a tots els participants per tal que es pogues facilitar l'anàlisi posterior de les dades recollides.

Prèvia a l'enviament telemàtic es va realitzar una trucada telefònica cada informant o es va mantenir una conversa personalitzada per tal de donar a conèixer, situar i contextualitzar el motiu, i els objectius de la recerca així com emmarcar la seva col·laboració dins el procés i els possibles resultats.

El fet de fer-ho per escrit no ha necessitat del retorn de la informació ja que podia ser revisada per l'informant tantes vegades com fos necessari abans d'enviar-la com a definitiva.

L'anàlisi de les dades

L'anàlisi de les dades s'ha realitzat tenint presents les categories i subcategories elaborades.

	PLANIFICADORS	GESTORS	FORMADORS
Avaluació que es realitza en cada fase	Fase d'avaluació de la planificació de la formació		
	S'avaluen: - Les demandes dels centres - El grau de concreció dels objectius del pla de zona i de les activitats formatives	No hi ha una avaluació sistemàtica i explícita però es valoren aspectes relacionats amb: - El traspàs de la informació als centres. - La diagnosi de la necessitat formativa des de diferents	

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



		<p>mirades.</p> <ul style="list-style-type: none"> - La rentabilitat de les activitats per atendre les demandes de formació en Centre. - L'atenció a les demandes de totes les etapes. - La competència de la persona formadora. 	
Fase d'avaluació de la gestió de la formació			
<p>Només es fa avaluació de progrés en algunes formacions llargues, de caire pluriennal.</p> <p>S'avalua l'ajustament de la planificació:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relació d'activitats anul·lades i activitats planificades. - Relació entre sol·licituds rebudes i places assignades. - Grau de certificació dels participants. 	<p>No hi ha una avaluació sistemàtica però sí que es valora :</p> <ul style="list-style-type: none"> - El procés i les eines de detecció de necessitats formatives - L'ajustament de les demandes al pressupost. - La concreció dels objectius formatius. - La informació de la formació als centres. - Els mecanismes d'avaluació de les activitats. - El reajustament en cas d'incidències. - L'adequació de la documentació a formadors, centres i usuaris. - El treball de l'equip del SE en la gestió de la formació. - El compromís de formació entre el centre educatiu, el formador i centre de recursos. - L'adequació dels objectius i continguts amb les expectatives dels assistents. 		
Fase d'avaluació d'implementació i execució de la formació: satisfacció de l'usuari i l'actuació del formador/ a			
<p>Adequació entre els objectius i la metodologia i les necessitats del centre o participants en l'activitat formativa.</p> <p>Valoració subjectiva de l'aplicació dels continguts treballats a l'aula i al centre.</p> <p>L'avaluació de la satisfacció de l'usuari i de l'actuació del formador/a (en totes les activitats formatives).</p> <p>L'avaluació dels coneixements adquirits a través de la formació només en alguns cursos telemàtics (mitjançant la presentació d'un projecte) i alguns cursos concrets.</p>	<p>Valoració a través d'un formulari d'avaluació per a tots: formador/a, centre i inscrits a l'activitat en el que es valora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La percepció de l'acció formativa en els assistents. - La implicació de la formació en la seva pràctica educativa. - La implicació de la formació en la millora del centre. - La intervenció del formador en relació als diferents aspectes de la docència: objectius, metodologia, espais, temps, materials... - La satisfacció dels assistents, equip directiu i formador/a, amb la formació rebuda. - L'aprofitament/aprenentatge dels participants en la formació (participació, reflexió). 	<p>Avaluació , perceptivament molt exhaustiva sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Infraestructura, - Utilitat de la formació - Valoració del nivell d'expectatives assolides. <p>Els instruments són diferents segons el SE.:</p> <ul style="list-style-type: none"> - qüestionari de satisfacció, de respostes obertes / tancades (a través d'escala estimativa sobre aspectes relacionats amb la docència) - participació en un grup de discussió, - alguna activitat més informal i general etc - enquestes parcials o final, - avaluacions en el grup. - Valoracions a través dels blogs o fóruns. 	
Fase d'avaluació dels coneixements i habilitats adquirides pel professorat en la formació			
			<p>No s'està "comprovant" aquesta contribució. Es pot arraijar a demanar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un treball, - Un portafolis - Una programació. - L'anàlisi de la tasca educativa realitzada en la formació en activitats de participació en les sessions

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



			<p>presencials amb formador/a</p> <ul style="list-style-type: none"> - Algunes tasques personals o en grup proposades durant la formació. - Un portafoli docent a través del blog. - La superació de mòduls i un projecte final. - Amb enquestes i revisant les tasques proposades una vegada s'han aplicat (f06) - A través d'enquestes de satisfacció subjectiva en la darrera sessió de la formació. - Experiències incloses en els projectes finals o en activitats puntuals. <p>Les modificacions en la pràctica no sempre són causa d'efecte immediata després de la formació.</p>
Avaluació de la transferència	<p>No es fa de manera sistemàtica, però la voluntat és avaluar l'aplicació dels continguts treballats en la formació a les pràctiques pedagògiques del centre i/o del professorat.</p> <p>No hi ha avaluació de la transferència de la formació a la millora de l'assoliment dels objectius del lloc de treball.</p> <p>En el curs 2009-2010 s'ha iniciat en els Plans de Zona el procés d'avaluació de la transferència de la formació, per tant s'han començat a introduir indicadors de progrés sobre els continguts treballats a la formació.</p>	<p>Hi ha un model de qüestionari per avaluar la transferència en els centres educatius. Alguns d'ells fan relació a les pràctiques del professorat</p> <p>En l'avaluació de la transferència es valora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La definició dels objectius de millora. - El compromís de transferència. - Les evidències de la formació. - La percepció de la transferència dels assistents i dels responsables d'equips docents. <p>L'avaluació de la transferència forma part dels processos habituals d'avaluació interna de centre.</p> <p>La introducció dels darrers cursos de l'avaluació de l'aprofitament/aprenentatge és un pas necessari per a avaluar la transferència i l'impacte.</p>	<p>En algun dels tallers, abans de la formació es demanen les expectatives dels usuaris en transferir allò que puguin aprendre en la formació.</p> <p>De vegades se'ls demana la utilitat que veuen d'allò que han après en la seva feina i/o quins aspectes creuen que poden millorar.</p> <p>Només s'està realitzant de manera puntual.</p>
Avaluació de l'impacte	<p>Des de formació permanent l'avaluació de l'impacte s'ha deixat en mans de la inspecció educativa. Hi ha un grup de la inspecció que treballa aquest tema per fer-ne un desenvolupament pràctic però, de moment, es desconeixen els resultats.</p>	<p>L'impacte s'avalua en aquella formació lligada a projectes d'autonomia de centre per a mesurar la millora del rendiment escolar o de la cohesió social.</p> <p>La resta d'activitats formatives no tenen dissenyades actuacions avaluatives sobre l'impacte de la formació i es pot acudir a instruments indirectes com poden ser resultats de proves d'avaluació externa o interna.</p> <p>L'avaluació de l'impacte de la formació en els resultats de l'alumnat es poden observar en la participació en el procés de seguiment d'alguns PAC.</p>	
Moment de l'avaluació	Avaluació diagnòstica		
	<p>En la majoria de casos es fa una avaluació del professorat o de centres.</p>	<p>L'avaluació diagnòstica té un pes rellevant en la fase de planificació de la formació inclosa als Plans de</p>	<p>Avaluació inicial de les expectatives del professorat vers l'activitat formadora</p>

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



	No es fa una avaluació del pla de formació	Formació de Centre.	
	Avaluació Formativa		
			Coneixement per part del formador de l'adequació dels objectius i metodologies per adaptar el procés de formació.
	Avaluació sumativa		
	No se sol fer avaluació diferida (incidència de la formació a curt o llarg termini, sobre els resultats de l'alumnat...)		
Avaluació segons modalitat	En general, es fa només formació de satisfacció, incloent-hi l'actuació del formador.	Es recull la valoració dels formadors, usuaris i equip directiu.	La mateixa amb algunes variants. HI ha poc coneixement: màxim l'avaluació en els assessoraments.
Instrument s que s'utilitzen	Els qüestionaris de satisfacció s'han adaptat a les especificitats de cada modalitat formativa (taller, curs, seminari, grup de treball, assessorament). En l'avaluació de la transferència s'ha començat a aplicar exclusivament a les activitats de formació en centre Qüestionaris de satisfacció (en paper i on-line). Qüestionaris d'observació i d'autoavaluació pel que fa a l'avaluació de la transferència.	Formularis on line (alguns través del google docs). Formularis en paper.	- Qüestionari estandaritzat (generals i específics) - Enquestes de satisfacció on line o en paper - El portafolis - Intervencions en l'espai grupal i recollida d'informació organitzada. - Valoració d'assoliment d'objectius plantejats - Valoracions i opinions, - Reunions amb l'equip directiu, formadora i grup de discussió al final de la formació En dos crps, com a formadora, sempre faig una entrevista prèvia amb els responsables del crp, i una altra amb l'equip directiu del centre. Els responsables del crp en desconeixen els instruments de recollida (F02)
Agents que realitzen l'avaluació	La gestió de la formació en els plans de zona els CRPs. A l'àmbit territorial es recull l'avaluació de totes les zones i s'elabora i aprova la memòria a la Comissió d'Ordenació Educativa dels SS.TT. (direcció, inspecció i Secció de Serveis Educatius i Formació Permanent). Les memòries d'avaluació de Catalunya són la base per a l'avaluació que coordina la Subdirecció de Formació Permanent (està pendent de l'aprovació d'un nou organigrama) i que confecciona les instruccions generals pels plans de zona. Cada institució col·laboradora del Pla de Formació (ices, Col·legis professionals,...) Té els seus mecanismes d'avaluació i dóna compte, si	Es recull l'avaluació del formador/a.	

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



	escau, al Departament dels resultats d'aquesta avaluació.		
Què caldria avaluar?			
A la persona formadora (aptituds com a formador, coneixement de la matèria, capacitat de concretar bons objectius i continguts).			
Als alumnes (implicació, ompromís de generar canvis, ...).			
De quina manera caldria avaluar?			
Consensuadament entre tots els participants (alumnes, formador, servei educatiu...).			
Intentant esbrinar la incidència real de cada activitat formativa observant com influeixen en la pràctica docent.			
A través de:			
Fòrums,			
Qüestionaris de satisfacció esmentats, i el "boca a orella" Fent preguntes directes sobre l'actuació de la persona formadora			
Mitjançant una puntuació numèrica puntuant la sensació i els continguts que s'han treballat.			

QUI AVALUA	QUÈ AVALUA
CRP	Cursos i altres activitats de centre i de zona
Departament d'Ensenyament	Cursos i altres activitats d'àmbit general de tot Catalunya.
Inspecció	Avaluació prèvia (per a la planificació) i hauria de fer avaluació diferida (incidència sobre els resultats de l'alumnat i l'organització de centres).
Comissió del Pla de Zona	Veu els resultats d'avaluació que fa el CRP.
ICE	Avaluació de les seves pròpies activitats.
Comissió Territorial	A cada Servei Territorial, hi ha una comissió de formació, formada per inspectors, responsables de CRPs i persones de la Secció de Serveis Educatius. Avaluen les activitats de formació que tenen per àmbit tot el servei territorial. I recullen informació també de l'avaluació de les activitats dels PFZ.
Moviments de Renovació Pedagògica	Avaluen les seves activitats (Escola d'Estiu, Escola d'Hivern, si en fan...).
Sindicats	Avaluen la formació de cursos i activitats de formació que fan a partir de diners del Fons de Formació Tripartit. (Especialment important per als centres concertats).

Conclusions

Les dades que s'han recollit aporten molta informació dels processos avaluatius que es porten es donen en els processos formatius dels centres educatius. Aquesta recerca aporta unes primeres conclusions a les quals s'ha arribat després de l'anàlisi de les dades que s'han presentat anteriorment. Aportem aquelles més destacables:

- Tot sembla indicar que l'avaluació de la formació permanent és una prioritat dels planificadors i gestors de la formació.
- La informació recollida mostra que es realitzen forces activitats avaluatives centrades en l'avaluació de satisfacció i que aquesta es dona de forma generalitzada en totes les formacions realitzades pels agents responsables de la formació implicats.
- Tot apunta que l'avaluació dels aprenentatges es dona de forma desigual, i la forma de portar-la a terme depen del formador.
- La informació que s'ha recollit en referencia a l'avaluació de transferència fa pensar que és una prioritat pels planificadors de la formació, on ja s'ha començat a realitzar diferents activitats experimentals amb resultats força interessants.



- Pel que fa a l'avaluació de l'impacte de la formació, tot indica que és des de la inspecció qui ha de portar a terme aquesta tasca, especialment en els centres que tenen projecte d'autonomia.

Un cop analitzades les dades recollides, les quals han estat força exhaustives, però per la seva naturalesa, del tot insuficients per poder generalitzar els resultats obtinguts, veiem amb claredat la necessitat d'aprofundir en aquesta recerca iniciada, amb la finalitat de portar a terme una valoració dels processos d'avaluació que es realitzen en els diferents plans de formació del professorat per tal de saber si els esforços que s'estan utilitzant per la millora del professorat i en definitiva del sistema educatiu, donen un rendiment adequat o no.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- ALBALADEJO, C. ; ARIÑO, A.; GINER, A. ET ALT. (2009). *L'avaluació del procés formatiu d'un assessorament*. Informe final, juny 2007. Barcelona: ICE.UB.
- JIMÉNEZ, M. L.; BARCHINO R. *Evaluación e implantación de un modelo de evaluación de acciones formativas*. Universidad de Alcalá. Departamento de Ciencias de la Computación.
- KIRKPATRICK, D. (1999). *Evaluación de acciones formativas. Los cuatro niveles*. Barcelona: Gestión 2000.
- LLORENS, S.; GRAU, R. (2004). *Avaluació i transferència de la formació continua*. Castelló: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- PINEDA, P. (2000). Evaluación del impacto de la formación en las organizaciones. *Educar*, 27, 119-133.
- (Coord.) (2002). *Gestión de la formación en las organizaciones*. Barcelona: Ariel.



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO COMO PROCESO CREATIVO. SOBRE CREATIVIDAD Y EDUCACIÓN INFANTIL. RESUMEN DE UNA DE LAS SESIONES DE TRABAJO DE UN PROYECTO DEL CENTRO DE PROFESORADO DE GRANADA.

Vallejo Delgado, C.; cvallejo@ugr.es - Universitat de Granada-Bellas Artes.

Roig Calatayud, J.; jroigcepgr@gmail.com - Cep de Granada.

RESUMEN

Los cambios sociales han venido acompañados desde las esferas políticas por una preocupación creciente en la importancia del papel de la educación como agente promotor y consolidador de estos cambios. La formación, se convierte así en una necesidad, generalmente instrumentalizada políticamente para lograr la calidad y excelencia.

La labor legislativa en estos últimos años sobre el sistema educativo y la formación ha sido amplia, sin conseguir los resultados esperados. Se ha tratado la formación permanente del profesorado como una necesidad surgida desde arriba, desconsiderando la realidad de los centros y la idiosincrasia de cada centro.

La comunicación pretende mostrar un proceso de formación de un grupo de docentes de educación infantil sobre la creatividad y la actividad artística. El cambio, se convierte en un instrumento reflexivo e investigador sobre la acción mental y del aula que se expande en sus centros de trabajo. Se recuperan antiguos discursos de la pedagogía que sirven, paradójicamente, en la época digital, y se considera la faceta emocional del profesor, buscando convertir el aprendizaje y la formación en una experiencia vivencial para investigar, descubrir y aprender con ilusión.

PALABRAS CLAVE

Formación profesorado, arte, educación infantil.

Key words

Training, art, pre-school.

DESARROLLO

Objetivos

- Promover el trabajo colaborativo y cooperativo entre el profesorado de E. Infantil.
- Promocionar la actualización docente basadas en líneas educativas innovadoras.
- Analizar la importancia del Arte y su integración en los modelos pedagógicos y escolares.
- Motivar cambios fundamentados y experimentados en la práctica del profesorado, en los que el arte sea un eje generador.
- Fomentar el desarrollo personal y profesional del profesorado a través del arte
- Vivenciar experiencias con el arte que puedan aplicarse en el aula.
- Observar entornos culturales y artísticos que aporten estrategias y metodologías para usar el arte como eje vertebrador de proyectos educativos.

Descripción trabajo

Esbozamos algunas líneas y supuestos desde los que se articula el proceso formativo desarrollado.



1. Aproximación a la formación del profesorado como proceso creativo. Sentido y propuesta de acción

En el mundo actual, el también llamado de la era tecnológica y digital, de la globalización, o de la brecha digital entre los países pobres y ricos, en este planeta digital donde el conocimiento se genera multiplicándose exponencialmente con el transcurso del tiempo, siguen, ancladas en las raíces de nuestras sociedades, grandes miserias, antiguos retos a superar y desigualdades de todo tipo que se resisten al sueño de la perfección, del progreso, de la evolución de las civilizaciones, y nos siguen recordando que aquello que ha sido creado por el hombre y sus modos de vida no pueden virtualizarse tras pantallas, holografías y proyecciones 3D, que adormecen nuestros sentidos, nuestra mente, y se dejan convencer por el mensaje interactivo, vertiginoso, sodomizador, privándonos por momentos o décadas, de nuestra capacidad reflexiva, transformadora y constructivamente creativa para con el mundo que nos rodea.

En estos momentos, mostrar la realidad social y cultural, de nuestro día a día, aporta un doble mensaje de prosperidad y 'prehistoricidad'. Y que cada cual mire hacia donde le plazca. Se instrumentan políticas de acción para conservar el estado de bienestar, promover la integración e inclusión social, hablar de la paz y la cooperación mundial, favorecer la justicia en sus diversos matices..., y entre las instituciones garantes que abanderan tales fines surgen luchas de poder por el control, no consenso ni liberación: los grandes medios de comunicación tradicionales, las nuevas redes sociales... y quizás, o se nos olvidaba, pero aún siguen ahí: ¡las escuelas y los centros educativos!

Desde aquí, queremos acercarnos un poco al mundo educativo. Somos firmes creyentes que su papel es fundamental en este equilibrio de fuerzas entre el sentido común y la acción desenfadada, en la expresión de las inteligencias humanas hacia un desarrollo sostenido con el entorno y la propia especie humana..., en el poder para resolver este aparente caos desde la creación colectiva surgida de tantos y tantos principios universales propugnados por instituciones como la Onu, Unicef, Unesco...

El debate educativo es una cuestión que no podemos considerar en estos momentos, en este artículo queremos reivindicar el papel del profesor como intelectual, como profesional reflexivo, como constructor sociocultural y crítico. En estos momentos, de cambios e incertidumbres políticas, de profunda crisis sobre la calidad educativa frente a resultados diagnosticados adversos, se recrudece el debate entre las metodologías y paradigmas sobre los modelos culturales y sociales, sobre la organización escolar, entre las estrategias y la praxis en el aula, y finalmente, sobre el rol del profesor y del alumno. Fruto de ello, son todos los cambios normativos que, en estos momentos, se están produciendo en la Comunidad de Andalucía, y que muestran los momentos de confusión, a la vez que el enfrentamiento entre las corrientes progresistas y liberales, clásicas o reformistas...

Siguiendo nuestro discurso, nuestro foco de atención en estos momentos, se centra en la importancia de la formación del profesorado. Una formación que debe reivindicar un rol del profesor reflexivo y crítico para con su práctica en el aula, en pro de la calidad educativa, sin perder de vista los modelos y cambios sociales y culturales que se producen; otorgándole la autonomía y confianza que se merece. Tal condición requiere de una actualización profesional y una formación del profesorado permanente, una formación que pretendemos se convierta en experiencia para desarrollar una práctica educativa creativa en el aula; o expresado de otra forma, también la formación debe provocar situaciones para una práctica artística que le permita desarrollar la creatividad del profesorado en el aula.

Al plantear esta iniciativa, nos vinculamos con el concepto de arte y creatividad desde varios argumentos, como disciplina (conectado a un mundo de conceptos y significados), capacidad (potencialidad humana para generar) y de acción (proyecto que se desarrolla en un contexto), y que en el contexto de la formación debe estar conectada a la investigación y creación de conocimiento (y proyectos de acción), simulación de experiencias y creación de nuevos entornos de aprendizaje, generalización al aula de esta formación mediada y evaluación. Es en



todo este proceso, con fases similares a la investigación en la acción, propuesta por autores como Stenhouse, donde se resalta la necesidad de generar prácticas formativas con el profesorado en las que experimente situaciones y habilidades, de distinta índole, donde construya su conocimiento de forma colaborativa, y genere proyectos reflexivos para trasladar a su aula, a la vez que deconstruye y reconstruye sus conocimientos y actitudes. Porque tal y como se argumenta, desde paradigmas críticos, nuestro foco de atención nunca puede olvidar cuál es el proceso y efecto generado en la acción, y sobre la calidad educativa. De nada sirve una formación del profesorado que no venga motivada por un cambio en la construcción del conocimiento en su práctica educativa, y por tanto, sobre cómo organizar los roles y actividades de cada agente participante; o sea, del cómo transformamos la situación educativa y en base a qué argumentación la planificamos y la evaluamos posteriormente.

Cuando se plantea la creatividad en el aula, como una mera reproducción de técnicas “comprendidas” en lugar de aprehendidas, vividas sin escasa significatividad profesional y alejadas de la funcionalidad del proyecto educativo, ésta mal-llamada creatividad, sólo supone una desprofesionalización del docente y una disociación entre todos los agentes participantes en el acto educativo, en el que se confunde arte con técnica, creatividad con novedad, construir con reproducir... y además, se definen los roles del alumno y profesor desde estatus en la creación del conocimiento diverso. Aunque, tal y como muestra el discurso elaborado por G.Bellocq y Dináh (Asociación Darte) en “Y si copiar fuera crear”²⁵, es posible desarrollar procesos artísticos de forma creativa en el aula mediante la reproducción de técnicas desarrollados a lo largo de la historia del arte, pero siempre que el profesor atienda a esa intencionalidad surgida de la reflexión, y con carácter transformador y constructor de la realidad social y del contexto educativo.

La creatividad es un concepto que remarca Schön (1992:33), al hablar de “arte profesional para referirme a los tipos de competencia que los prácticos muestran algunas veces en situaciones de la práctica que resultan singulares, inciertas y conflictivas”. No hablamos de creatividad únicamente al desarrollar trabajos en las artes plásticas de los alumnos, también en las actuaciones que el profesor es capaz de generar para comprender, a veces a cada segundo, cómo resolver el clima del aula o el proceso educativo, y actuar acorde a las creencias y su pensamiento, de una forma críticamente reflexiva y argumentada, para resolver cada situación real e instantánea.

La experiencia que proponemos, se identifica con la frase de Einstein: “si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”, pero va más allá al tratar de ofrecer al profesor:

- una estrategia que le permita desarrollar la creatividad en el propio actor que está formándose,
- aplicarla a su contexto del aula, fruto de una experiencia vivida, y
- simultáneamente, escarba sobre sus conceptos e ideas previas sobre si mismo y la función de los elementos del proceso de Enseñanza-aprendizaje, trabaja su parte emocional y expectativas personales, incita a experimentar el proceso, lo que le permitirá entenderlo mejor y desarrollar otras estrategias contextualizadas.

En el fondo, nos atrevemos a hablar de desarrollar una creatividad cognitiva, desde la vertiente de desarrollar proyectos reflexivos y desarrollarlos en la acción, y artística, atendiendo a la estética y originalidad de tales propuestas y de las técnicas instrumentales. A la vez que nos atrevemos a hablar de una creatividad en el diseño, y otra creatividad en la acción, que marcan planos de actuación imprescindibles en el docente del presente milenio.

Nos proponemos relatar, una de las sesiones del curso de formación para el profesorado de Educación Infantil denominado **“El arte y su aplicación didáctica en el aula de educación infantil”**.

²⁵ Ponencia en “Encuentro Provincial de Educación Infantil”, CEP Granada, 2010



La sesión “**Cómo generar actividades/actitudes artísticas/creativas en el aula**”²⁶, recoge nuestra propuesta de actuación formativa en el profesorado generadora de experiencias capaces de ser transferidas al aula de una forma reflexiva y significativa, vinculadas a la capacidad creativa desde los diversos enfoques presentados, y cuya finalidad se acerque a un proceso transformador y constructor de una nueva realidad sociocultural, donde valores como igualdad, justicia social, liberación... se conviertan en hegemónicos en el discurso de la política educativa.

2. La experiencia

2.1 Contextualización de la Experiencia

En la propuesta formativa ha participado la asesoría de Educación Infantil del centro de formación de Granada como organizadora y coordinadora, diversos profesores de la Facultad de Bellas Artes de Granada de departamentos distintos y profesorado de Educación infantil de segundo ciclo, que asiste voluntariamente al curso ofertado por el Cep que surge de una detección de necesidades previa. Cabe destacar que los participantes pertenecen a escuelas públicas, algunas distantes, de la zona de Granada, con interés hacia la expresión artística plástica pero escasa formación teórica sobre sus principios didácticos y la creatividad como estrategia.

La experiencia tuvo su origen en un curso que tuvo lugar hace dos años sobre el arte contemporáneo con un reducido grupo de profesores de educación infantil, donde al introducirnos en sus manifestaciones culturales, descubrimos las amplias posibilidades de la creatividad para generar innovación en el aula y cambios en las percepciones del profesorado. Durante el curso pasado, planteamos y desarrollamos la propuesta que más tarde presentamos, para ello aprovechamos recursos y materiales que el alumnado aporta fácilmente al aula, incidiendo sobre la idea de reutilizar y reciclar, y los efectos en la invención de funciones. Para favorecer la aparición de nuevas ideas, junto a los materiales y estrategias y técnicas, las sesiones se desarrollaron en espacios diversos: aulas del Cep, aulas de Bellas Artes, salas de museo local, espacios abiertos...

También, la organización del tiempo, atendió al proceso de facilitar un proceso de reflexión e investigación, durante las sesiones, y favorecer la transferencia al aula, que se convirtiera en un espacio de simulación y experimentación del que recoger ideas y material que aportar y reexperimentar nuevamente en el curso. Así el formato elegido, era de una sesión intensa, pero que dejaba con ganas de continuar, de 3 horas por la tarde; aproximadamente mensual, desde el mes de octubre hasta mayo, o sea todo el curso escolar. Esta planificación mensual atendía a los esquemas de Investigación en el Aula, supuestos sobre lo que llamamos didáctica de la creatividad, bases para la consolidación de grupos constructivos, estrategias para fomentar la innovación en el aula...

2.2 Narrativa de la Experiencia

Nos proponemos relatar, una de las sesiones del curso de formación para el profesorado de Educación Infantil denominado “El arte y su aplicación didáctica en el aula de educación infantil”, generadora de experiencias capaces de ser transferidas al aula de una forma reflexiva y significativa, vinculadas a la capacidad creativa desde los diversos enfoques presentados, y cuya finalidad se acerque a un proceso transformador y constructor de una nueva realidad sociocultural.

PRIMERA PARTE: DEBATE “ARTE, DIDÁCTICA, CREATIVIDAD, CONOCIMIENTO”

²⁶ La experiencia tuvo lugar el martes 15 de diciembre de 2009 de 17:30 a 20:30, en los talleres de pintura de la Facultad de Bellas Artes de Granada.



La primera parte de la sesión consistió en un debate en torno a temas que preparaban para una reflexión centrada en la importancia que tiene la actitud creativa del profesorado en la educación, y las motivaciones y dificultades para “enseñar Arte”.

Primero partimos de las preocupaciones de siempre: qué es el Arte, para qué sirve el Arte, quién hace Arte, cuánto vale el Arte, ¿todo es Arte?...; constatando que no existe un concepto único-unívoco, pues depende de factores individuales, históricos, culturales, etc. Después, debatimos sobre si esta falta de unanimidad sobre lo que es el Arte, puede ser un obstáculo para su enseñanza-aprendizaje.

A continuación hablamos sobre el concepto de Creatividad, llegando a “un mayor acuerdo” sobre su significado, y situándolo como clave de cualquier proceso formativo-cognitivo., tratando de encontrar, siguiendo a Bronowsky (1993), cuál es el origen del conocimiento y la imaginación, cuestionando si tiene algún sentido separar Inteligencia y Creación, Ciencia y Arte²⁷; y preguntándonos en qué consiste la “inteligencia creadora” de la que nos habla José Antonio Marina (2000). Así, llegamos al tema de la realidad y su construcción. Y con ejemplos de obras de Dalí y Picasso, o las teorías de Newton, Einstein o Kekule... confirmamos la importancia del azar y la analogía en todo acto creativo.

Ligado al hilo conductor del debate, como jugando al escondite, la inquietud de todos para ir en la dirección acertada: ¿Qué y cómo enseñamos a los niños y niñas?. Llegando por fin a redescubrir la aproximación a una única certeza: se comunican las actitudes, o lo que Bachelard (1998) nombraba como “la orientación hacia el secreto” de tal forma que -como sabemos- sólo es posible potenciar la creatividad desde las propias actitudes creativas, sólo así podremos contribuir a formar “individuos que, superados los bloqueos entre su realidad psíquica y el mundo exterior, puedan transitar por las distintas plásticas sin quedar aprisionados por ninguna (...) para mantener viva y consciente esa capacidad de ilusión que tiene el ser humano” (Mantovani y Carballo, 1991).

SEGUNDA ARTE: DEL BRAINSTORMING AL REOMODO. PROVEMOS CONEEL ARTSTORMING

El Brainstorming de Alex Osborn, vigente desde los años cuarenta, aúna dos procesos: la divergencia y la convergencia. El primer paso para llegar a “algo nuevo” sería generar el máximo de respuestas posibles (divergir), para luego entrar en una fase de análisis-selección de las mismas (converger) (Torres y Gascó, 2003). De manera similar, el “Reomodo” del físico David Bohm se basa en el fluir, aunque desde un punto de vista más holístico que entraña una comunicación con la realidad. La exploración espontánea permite “conocer”.

Partiendo de estas ideas, proponemos a los profesores y profesoras una experiencia “el Artstorming” basada en el juego, el azar, el fluir, y la analogía, con vistas a experimentar los procesos reales desde los cuales se genera lo creativo (lo original, lo nuevo, lo transformado).

La utilidad de la experiencia se diversifica en dos aspectos interrelacionados:

- 1-la posibilidad que ofrece la experiencia para auto-diseñar nuevas actividades artísticas para aplicar en el aula
- 2-liberar los procesos analíticos para encontrar respuestas creativas, generando otros procesos –de pensamiento, narrativos, plásticos, etc.- para obtener distintos resultados.

SESIÓN DE ARTSTORMING

Cuando ideamos la actividad nos preguntamos cuál sería el punto de partida, el desencadenante, para que los profesores y profesoras comenzaran la experiencia. Habíamos experimentado en otras ocasiones con música para trabajar el ritmo y la espontaneidad, con

²⁷ Presentamos un planteamiento similar en Vallejo Delgado, C. (2001). *Arte y Ciencia. Analogía y anacronismo desde el pensamiento actual*. Tesis Doctoral, Universidad de Granada.



formas abstractas que potenciaban la imaginación, con la sorpresa del “cadáver exquisito”, o con materiales que pueden moverse, como la sal... Para esta ocasión, consideramos oportuno seleccionar un objeto único que repartiríamos a todos, para así poder comparar y compartir los procesos, sus diferencias y similitudes. Después de buscar durante algunos días el *objeto-desencadenante*, pensamos seguir el juego de palabras y repartir “una cadena”. Sin embargo, entendimos que el poder simbólico de una cadena es demasiado fuerte para afrontar el proceso de divergencia (generar soluciones, respuestas, mensajes diferentes) y podía hacer más difícil el fluir de la imaginación. Se hacía necesario un *objeto-desencadenante* más “aséptico”, pero que fuera capaz de diversificar los resultados: ¿un muelle?, ¿una espiral?

Para realizar la actividad habíamos diseñado previamente unas fichas, que debían completar usando mecanismos de divergencia y convergencia. También reunimos material diverso (de reciclaje, pintura, arcilla, etc.) con el que realizarían una pieza.

Nos distribuimos en grupos de cinco o seis profesores y profesoras. A cada participante se le repartió una “Ficha de exploración espontánea individual” (Figura 1). Y a cada grupo una “Ficha de selección realizada por el grupo” (Figura 2), y una “Ficha de exploración selectiva de grupo” (Figura 3).

La “Ficha de Arstorming 1”, o “Ficha de exploración espontánea individual” tenía la finalidad de conseguir la divergencia, mediante preguntas y respuestas rápidas (encadenadas), que mantuvieran al margen los procesos analíticos. A partir de los resultados espontáneos, debían seleccionar algunas de las preguntas-respuestas (converger).

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



<p>BRAINSTORMING REOMODO ARTSTORMING (cvallejo)</p> <p>Partimos de un objeto, palabra, etc.</p> <p>Dibuja el objeto aquí, pon la foto, palabra, la idea..... ↓</p> <p>En las filas de al lado escribimos cada uno rápidamente preguntas sobre él, y las contestamos sin pensar (divergencia) algunas respuestas pueden dejarse en blanco</p> <p>SELECCION DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS(pueden ser 1P 1R, pero también se pueden buscar combinaciones: 1P 4R</p>	<p>FICHA 1: EXPLORACION ESPONTÁNEA INDIVIDUAL</p> <p>Nombre: Fecha:</p> <p>ADJETIVOS:</p> <p>1Pregunta: 1Respuesta:</p> <p>2Pregunta: 2Respuesta:</p> <p>3Pregunta: 3Respuesta:</p> <p>4Pregunta: 4Respuesta:</p> <p>5Pregunta: 5Respuesta:</p>	<p>BRAINSTORMING REOMODO ARTSTORMING (cvallejo)</p> <p>Cada uno lee al grupo las preguntas y respuestas individuales seleccionadas al final de nuestra ficha 1.</p> <p>El grupo debe elegir una pregunta y una respuesta que más le guste (de nuevo pueden combinarse)</p> <p>Se anota en las filas de al lado.</p> <p>Se continúa con otro del grupo...</p> <p>SELECCION DE PREGUNTAS Y RESPUESTAS DEL GRUPO</p>	<p>FICHA 2: SELECCIÓN REALIZADA POR EL GRUPO GRUPO N°:</p> <p>SELECCIÓN DE ADJETIVOS/NOMBRE/ETC.</p> <p>1Pregunta: 1Respuesta:</p> <p>2Pregunta: 2Respuesta:</p> <p>3Pregunta: 3Respuesta:</p> <p>4Pregunta: 4Respuesta:</p> <p>5Pregunta: 5Respuesta:</p> <p>6Pregunta: 6Respuesta:</p>
--	---	--	--

Figura 1. Ficha de Artstorming 1

Figura 2. Ficha de Artstorming 2

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



BRAINSTORMING REOMODO ARTSTORMING (cvallejo)	FICHA 3: EXPLORACION ESPONTÁNEA/SELECTIVA DEL GRUPO Nombre: Fecha:
Con la información de la ficha 2. -Escribid una pequeña historia, -o al menos comenzadla -o inventad un título para ella	→
Ahora hacer algunos dibujos que se os ocurran en relación a todo esto. (podéis hacerlos aparte y luego recortarlos y pegarlos aquí o adjuntarlos en folios separados)	→
Hablar y escribir qué materiales se os ocurren según los adjetivos que has dado, las preguntas-respuestas seleccionadas o los dibujos hechos	→
Buscar en "las cajas de materiales" y comenzar a seleccionar y utilizar los que queráis (apuntar aquí los que no están en la caja pero que os habría gustado tener) HACER JUNTOS NUEVOS OBJETOS IMAGENES, MONTAJES... Y APUNTAR LO QUE HARÍAIS SI TUVIERAIS MÁS COSAS O MÁS TIEMPO	→ →

Figura 3. Ficha de Artstorming 3

A continuación reseñamos algunos ejemplos²⁸:

- M.I (Grupo 1): *"-¿Con esta espiral hasta dónde se puede llegar?-Pues podría subir y subir hasta las nubes y además lo asocio con crecer, por tanto crecer y crear- ¿Y para qué te gustaría llegar a las nubes?-Para explorar el espacio-También podrías columpiarte con ella-Sí y dar diferentes saltos-También podría hacerme una gargantilla-Para estar guapa-¿Serviría para encontrar árboles?-Por supuesto y flores y hojas y mil cosas más"*
- M.S (Grupo 2): *"-¿Qué forma tiene?-Circular-¿Cómo es su tamaño?- Grande-¿Para qué sirve?-Para jugar a encoger y estirar-¿Qué sonido tiene?-Un sonido metálico-¿Qué se pude hacer con él?-Crear formas"*
- L. (Grupo 3): *"-¿Es negro?-¿Todo negro- Sí sí-¿Algún color más?-No- ¿Qué es lo que más tiene?-¿Tiene rizos?-¿Como tu pelo de rizado- Sí-¿Cómo los bucles?-No- ¿Como las espirales que te comes?-Sí-¿Cómo los espaguetis cocidos?-Sí-¿O como las cadenas de los inodoros?-No"*

²⁸ Transcribimos una ficha de cada grupo, seleccionando aquella exploración individual "que ha tenido más peso" en la selección posterior del grupo

- C. (Grupo 4): “-¿Es un gusano de mentira?-¿Qué va! es una escalera-¿Se puede entrar dentro?-Sí, y salir por donde quieras-¿Puedo usarlo de chimenea?-No, porque se saldría el humo-¿Es la cola de un ratón retorcido?-Demasiado larga-¿Puedo cambiarle el color?-Usa todos los colores del arco iris-¿Tiene vida propia?-Si lo enchufas, sí”
- M. (Grupo 5): “-hierro duro blando elástico flexible camino túnel centro de la tierra tornillo-¿Adónde nos lleva?-El qué, la espiral o el interior-¿La espiral marea o balancea?-Creo que es agradable-El camino central no me lleva hacia arriba sino hacia abajo-¿porqué?-Y por qué te parece más positivo el universo que el centro de la tierra- ¿por qué asocio las estrellas con belleza y tierra con fango?-Porque el hombre es fango “polvo eres y en polvo te convertirás-¿Pero somos también polvo de estrellas?-Sí soy polvo de estrellas-¿Es quizás un agujero de gusano?”
- O. (Grupo 6): “-¿Se estira?-Sí-¿Le duele?-Un poco-¿Marea?-No-¿Suda?- Cuando lo estiran-¿Y por qué lo estiran?-Para que sea feliz-¿Es que está triste?-No, sólo está un poco liado”

Estas exploraciones espontáneas van acompañadas de la realización de dibujos rápidos y de una primera selección de ideas y de materiales.

Aunque la actividad puede concluirse de forma individual, en la experiencia llevada a cabo se prefirió dar continuidad al proceso en el grupo de trabajo, siguiendo con una selección posterior de ideas realizadas por cada grupo (Ficha Artstorming 2 y 3), y la realización rápida de un pequeña pieza/objeto colectivo. Este objeto no tenía otra finalidad que la de ensayar mecanismos fluidos en el uso de los materiales, al igual que habíamos realizado con palabras.



Figura 4. Objeto-pieza final del Grupo 5



Figura 5. Objeto-pieza final del Grupo 3

Los resultados fueron inesperados, los grupos consiguieron también escribir de forma colectiva narraciones extraídas de las ideas azarasas que habían surgido. Cuentos inventados, títulos, o comienzos de historias, que nos sorprendieron a todos, por su equilibrio entre el azar del que habían surgido, su capacidad imaginativa y sus posibilidades para usar en el aula.

El Grupo 1 escribió: *¿Qué me dices? Me evade, me sube a las nubes, me hace crecer, va muy cerca y da muchas vueltas. ¿A dónde va? A explorar el espacio, a dar vueltas, a columpiarme, a dar saltos, a encuadernar documentos, al universo. Parece un gusano, y si los gusanos tuvieran huesos serían así. Y su movimiento me permite hacer árboles, hacer flores, hojas, collares y olas, dar vueltas sin parar y no lo puedo dejar de mirar.*



El Grupo 2 ideó un título: *Muelle saltarín busca libreta. Intenciones serias.*

El Grupo 3 escribió: *No lo tengo muy claro. Había una vez o érase una vez, no lo tengo muy claro, un resorte lleno de bucles negros que quería volar, pero como tenía forma de gusano y no lo tenía muy claro, se quedó enrollado en su casa con escaleras de caracol.*

El Grupo 4 se imaginó una historia: *El gusano de colores y el ratón de la cola retorcida. Historia de amor.*

El Grupo 5: *Los dos caminos. De la tierra a las estrellas. Érase una vez una espiral que vivía en una imprenta y un día alguien la cogió para hacer un corazón, una flor, una pulsera, un collar, una escultura...pero la espiral no se sentía satisfecha, y quedándose dormida empezó a pensar ¿qué era ella?: ¿las vueltas y vueltas que formaban sus giros o el espacio central que iba de un lado a otro?. Y soñando, soñando, empezó a hundirse en la tierra y se cruzó con topos, gusanos, el fuego de los volcanes...y cuando atravesó la tierra llegó al oro extremo, salió a la superficie y era de noche. Se quedó mirando al cielo, y anhelando llegar hasta las estrellas, se encogió, se encogió, y saltó y viajó girando hacia el universo y aún está viajando.*

El Grupo 6 escribió el cuento *Una tarde de juego: Ana y Pablo buscan en el cajón de juguetes, encuentran ¿un gusano? ¿un catalejo? ¿un túnel? ¿una carretera?...Ana lo mira de arriba abajo, de lado a lado, lo huele, lo saborea...lo estira, lo retuerce, lo aplasta, lo lanza por los aires...parece que tiene vida, ¿le dolerá?. Ana y Pablo se miran y lo dejan suavemente en un cojín. Ahora no se mueve,- estará enfermo y lo llevaremos al hospital –dice Pablo-*

Resultados y conclusiones

Durante el desarrollo de la formación, se inicia un proceso continuo de evaluación y reflexión, de tal forma que los talleres proveen espacios para plantear cuestiones al profesorado sobre qué se está haciendo y conectar su experiencia con vivencias y teorías subyacentes que salen a relucir, y se reorientan mediante feedback entre los componentes del grupo. Asimismo, la propuesta de prácticas en su aula sobre el contenido de las sesiones, abre breves debates sobre el propio proceso de aprendizaje que está realizando el profesor. Por ello, el profesorado trae al curso, fotos y materiales de las experiencias realizadas para compartir. Finalmente, a través de un cuestionario se recoge la valoración del curso que cada participante realiza, centrada fundamentalmente, en qué ha supuesto en su forma de entender la expresión artística como eje transversal para el aprendizaje de los niños y los cambios en la praxis del aula realizados a partir de nuevas concepciones y estrategias aplicadas. Por ello, cabe resaltar la incidencia de la propuesta en la generación de grupos de contacto e intercambio de experiencias y conocimiento.

En la sesión que presentamos, cuando acabó y había que recogerlo todo, tuvimos poco tiempo para exponer el trabajo de cada grupo y hablar de la experiencia. Hoy, pasado casi un año y con todo el material ordenado y revisado (fichas, fotos, dibujos, objetos), parece acertado concluir que la sesión sirvió a su propósito; hacernos conscientes de la capacidad que tenemos –y a veces ignoramos- para generar nuevas ideas y divertirnos; conocer y usar los mecanismos de fluidez, azar y analogía que sirven a la creatividad; y recordar que sólo si somos capaces de balancearnos entre lo conocido y lo desconocido disfrutaremos con la imaginación, **construyendo mundos, enseñando a construirlos**; porque tal vez, como dijera Camus, es la única manera que tenemos para no morir de la verdad.

De la misma forma que el niño usa el juego para descubrir y descubrirse, para crear y recrearse, y disfrutar con ello, y aún más, transformar el mundo y el espacio-tiempo e el que vive y está; y nos ayuda a comprender que todo lo que nos rodea no es sino una convicción social, o uno de los posibles mundos construidos. De la misma forma que esto sucede, el maestro, usando el juego puede conectar con sus ideas preconcebidas actuales y sus sensaciones pasadas, y crear la dualidad de los conceptos, su fusión, transformando y transformándose en el espacio y tiempo.



¿Y qué pasó en el aula de estos profesores y sus centros?

Es paradójico que el objeto del que partimos sea una espiral, donde se desconoce el punto de inicio y el final, donde confluyen las historias en su girar incesante. De la misma forma, el proyecto no concluye aquí, sino que la sesión de trabajo “Cómo generar actividades/actitudes artísticas/creativas” se define como un inicio, un bucle, un punto de inflexión para trasladar al aula un “método” -paradójicamente lleno de libertad- para cambiar el proceso de aprendizaje-enseñanza. Así, con posterioridad a la sesión, el profesorado realizó acciones diversas²⁹, desarrollando nuevas actividades artísticas, o generando actitudes creativas propias y en el alumnado, algunas de las cuales completaban y daban continuidad a propuestas que, de forma intuitiva, ya estaban experimentando con sus alumnos. Para muchos de ellos, los resultados resultaron sorprendentes; y destacan el sentimiento de control y seguridad, a la vez que la emoción e ilusión por trabajar de una forma distinta en las aulas.

Es por ello que, agradecemos a los profesores y profesoras (maestros y maestras) su esfuerzo y generosidad, su implicación y entusiasmo. Gracias, de verdad, por creer en esto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACHELARD, G. (1998). *La poética del espacio*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- BELLOCQ, G. (2010). *Tocar el arte: Educación plástica en infantil*. Madrid: Kaleida Forma.
- BRONOWSKY, J. (1993). *Los orígenes del conocimiento y la imaginación*. Barcelona: Gedisa S.A.
- CARR, W.; KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DOMINGO, J. (2001). *El asesoramiento en centros educativos*. Barcelona: Octaedro.
- MANTOVANI, A.; CARBALLO, C. (1991). *El teatro en EE.MM.* Granada: Delegación Provincial de Educación y Ciencia de Granada. Aula de Teatro de la Universidad de Granada.
- MARINA, J.A. (2000). *Teoría de la inteligencia creadora*. Barcelona: Anagrama.
- SCHON, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- TORRES, T.; GASCÓ, M. (2003). *Recupera tu creatividad. Ideas y sugerencias para fomentar el espíritu creativo*. Oviedo: Septem Ediciones.
- VVAA. (2006). *La emergencia de las buenas prácticas*. Informe final. Junta de Andalucía.

²⁹ Se prevé, con posterioridad, documentar las aplicaciones diversificadas que los profesores y profesoras realizan en las aulas a partir de la propuesta.



LA FORMACIÓN PERMANENTE DE LOS EDUCADORES EN AL ÁMBITO DEL NUEVO SIGLO.

PERMANENT TEACHER TRAINING IN THE NEW CENTURY.

Escoto Cervantes, N.E.; normaeneq@yahoo.com - Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado México.

RESUMEN

La UNESCO, señaló (1988) las necesidades educativas y laborales para el nuevo siglo y las sociedades, que pretenden ser del conocimiento, y no han sido incluyentes, al no brindar acceso universal al saber que asegure un mejor futuro para todos.

La única forma de salvar esta brecha es un cambio en la educación para cumplir su función, mediante un nuevo paradigma educativo.

Eso será posible si la formación inicial y la actualización de docentes se convierte en proceso permanente, más allá de las competencias, e incorpora una visión de la educación con nuevos escenarios (epistemología de la complejidad), permitiéndoles “ver” la relación docente-alumno-saber en una nueva dimensión, e incluya contextos diversos para la integración de saberes, y un cambio de actitud y forma de concebirse como educadores (profesionistas), traduciendo su práctica en un modelo de enseñanza situada, como proceso multidimensional de apropiación cultural, involucrando pensamiento, afectividad y acción.

Apostar a cambiar la educación es una apuesta fuerte y que no atañe sólo a los docentes, es un problema de supervivencia del modelo de sociedad para el Siglo XXI.

PALABRAS CLAVE

Competencias, formación-actualización permanente, epistemología de la complejidad.

Summary

UNESCO pointed (1988) that educational and laboral needs for the new century and societies, who pretend to Knowledge Societies, and have not been inclusive, by failing to provide an universal access to knowledge to assure a better future for all.

The only way to save this breach is an educational change to achives its goal, through a new educational paradigm.

That will be possible if the initial education and training of teachers becomes a permanent process, regardless of any kind of skill-based education and incorporates a vision of education on new scenarios (complexity paradigm), enabling them “to perceb” the teacher-student-knowledge relationship on a new dimension that include a variety of contexts for the knowledge integration, and a change on attitude and way of thinking as educators (professional ones), turning in into educators practice on a teaching model situated as a multidimensional process of cultural appropriation, involving thoughts, affection and action.

To bet to change on education is a great bet and it does not concern only to educators, it is a survival problem of the society model for the XXI Century.

Key words

Skill-based education, permanent teacher training, complexity paradigm.



DESARROLLO

Introducción

Antecedentes

Este documento responde a la necesidad de replantear tanto la formación inicial como la actualización permanente del profesorado, que tiene la responsabilidad de brindar la educación básica de los ciudadanos del nuevo siglo. Educación que habrá de reformular el paradigma educativo para adecuarlo a las exigencias de este tiempo a fin de formar sujetos cultos, proactivos y adaptables a los cambiantes contextos donde se desenvolverán durante la juventud y la adultez como sujetos productivos para su sociedad y el mundo, a la vez que satisfechos con su vida y con su tiempo.

Hipótesis

Si se sigue educando con base en el paradigma tradicional de la educación, no se formarán los sujetos que el nuevo siglo requiere pues no reunirán las competencias, capacidades, actitudes, y habilidades necesarias para responder a las nuevas exigencias del Siglo XXI.

Objetivo

- Dado que nadie puede predecir el futuro, es necesario preparar a los y las estudiantes normalistas para ser docentes de tal manera que puedan enfrentar las diferentes realidades que les toque vivir, por lo que es imperativo desarrollar en ellas y ellos una visión multidisciplinaria en su formación inicial, además de prepararlos para enfrentar la incertidumbre y emprender su formación permanente para dar respuesta a las demandas educativas de las nuevas generaciones de niños y niñas.
- Construir una visión de la formación inicial de las y los futuros docentes más allá de las competencias, pues si bien la visión económica de la educación tiende a la formación de ciudadanos competentes para producir más a menores costos, no necesariamente será esa la meta educativa del futuro.

Metodología

Se realizó una investigación documental, que aunada a la formación académica y la larga experiencia docente llevó a los planteamientos aquí expuestos.

Resultados

La UNESCO, señaló hacia 1988 que las nuevas generaciones para el siglo XXI, deberán estar preparadas con nuevas competencias y nuevos conocimientos e ideales para la construcción del futuro (UNESCO,1998).

Si bien la mayoría de las naciones ha avanzado para convertirse en sociedades del conocimiento, éste que aunque tiene posibilidades intrínsecamente democráticas (pues es infinitamente ampliable, ya que puede ser empleado a la vez por muchas personas para producir más conocimiento) en la actualidad no está al alcance de todos (Aguerrondo, 1999).

Se accede al conocimiento desde distintas fuentes: conocimiento físico (mediante la sensopercepción del sujeto de lo que le rodea), lógico-matemático (que construye el propio sujeto al establecer relaciones entre objetos, eventos o datos) y conocimiento social (que es transmitido por distintos agentes sociales); mas mucho de ese saber y que llamamos cultura requiere una educación sistemática desde los primeros años de la vida mediante la influencia de la familia, la sociedad y la escuela, misma que forma parte de todo un sistema educativo, que requiere redefinir sus alcances, de manera que tenga una cobertura universal y equitativa



para brindar oportunidades de acceder a la cultura y al saber como bien social, disponible para todos, garantizando igualdad de oportunidades y con ello un futuro mejor.

Solamente la educación logrará romper el círculo vicioso de ignorancia-pobreza ya que es el determinante fundamental para acceder a un empleo digno y bien remunerado y desde allí, tener acceso a los bienes materiales y culturales que la sociedad puede brindar.

Los ejes vertebrados del sistema educativo funcionan como organizadores de la estructura básica de la educación, y determinan aspectos específicos:

Sistema educativo --- ejes vertebrados (Se implican e influyen):

Nivel político-ideológico (instituciones capaces de manejar la incertidumbre y promover la inteligencia, que hoy incluye capacidades cognitivas, emocionales, creatividad, intuiciones, imaginación, actitudes, normas, y elementos conductuales para la resolución de problemas, capacidad de protagonismo, creatividad, y trabajar en equipo, incluyendo la transmisión de los valores que aseguren la continuidad de la sociedad)

- Nivel técnico-pedagógico (una transformación educativa, estructural para la organización y la gestión de todas las instancias educativas requiere redefinir el conocimiento, el aprendizaje y el contenido que son válidas para la nueva sociedad las cuales determinan la forma concreta de organización de la propuesta de enseñanza, los materiales y los recursos humanos para lograrlo)
- Nivel organizacional (la forma externa concreta de un sistema educativo - el funcionamiento del aula, la organización de la escuela, los modelos de supervisión - deberán ser diferentes si se varían las definiciones técnico-pedagógicas)

Esos tres niveles definen un 'nuevo paradigma' educativo para responder a las necesidades del nuevo siglo: **Más educación para todos, con más calidad y equidad y costo más eficiente, saldando deudas del pasado y asumiendo respuestas adecuadas a necesidades de futuro** (Aguerrondo, I. 1999)

El nuevo paradigma implica que:

MAS EDUCACIÓN PARA TODOS significa la cantidad de educación que la sociedad necesita que todos tengan (pasar de diez o doce años de educación obligatoria para toda la población) y va ligada a la EQUIDAD EDUCATIVA (que sea inclusiva sin distinciones de edad, sexo, raza, condición económica, para poner al alcance de toda la población la oportunidad de acceder a las escuelas y a la educación atendiendo a sus necesidades específicas de manera específica para que todos sus ciudadanos sean empleables)

LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN se puede definir por lo que se llaman los siete lenguajes de la modernidad que habrán alcanzado los estudiantes al terminar su formación obligatoria (Aguerrondo, 1999):

- Altas competencias en lectura y en expresión escrita
- Altas competencias en cálculo matemático y resolución de problemas.
- Capacidad para analizar el entorno social y comportarse éticamente.
- Capacidad para la recepción crítica de los medios de comunicación social.
- Capacidad para planear, trabajar y decidir en grupo.
- Capacidad para ubicar, acceder y usar mejor la información acumulada.

El MENOR COSTO contemplará una mejor distribución de los recursos para brindar salarios dignos y suficientes a los docentes que tendrán que asumir mayor responsabilidad por los resultados del aprendizaje y la formación humana de sus estudiantes (calidad educativa), y a la vez mejorar las condiciones materiales y organizacionales del sistema educativo.



La sociedad del Siglo XXI requiere de algo más complejo que los meros conocimientos, requiere pasar de los saberes a las competencias, es decir, no solamente saber, sino saber hacer, saber ser y saber convivir, es decir muchos saberes, teóricos y prácticos con mucha imaginación y creatividad, para responder a los enormes retos actuales de un mundo complejo y cambiante, en cierta medida impredecible.

Actualmente en México la formación inicial de las y los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria, y la de los maestros y maestras en servicio no coincide con los requerimientos de los Planes de Estudio por competencias para la educación básica, pese a los esfuerzos de la Escuelas Normales para los primeros, y los Talleres de Actualización para los últimos.

Sin embargo es importante que tanto la formación inicial como la actualización de las y los docentes para la educación básica se convierta en un proceso permanente que vaya más allá de una formación por competencias e incorpore una visión de la educación más amplia que prevea nuevos escenarios educativos como la epistemología de la complejidad, propuesta por Edgar Morin³⁰, permitiéndoles “ver” la relación ternaria docente-alumno-saber en una nueva dimensión, donde el pensamiento complejo aspira al conocimiento multidimensional.

La epistemología de la complejidad propone una reforma del pensamiento y de la educación que tendrá como misión incluir contextos diversos que posibiliten la integración de los saberes dispersos además de coexistir con la incertidumbre, la aleatoriedad y la complejidad.

Modificar el pensamiento y la educación no es tarea sencilla, por esta razón, señala Morin (1999), se trata de una reforma que encierre nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar.

En concordancia con su “epistemología de la complejidad”, Morin (2002)³¹ propone “los siete saberes necesarios para la educación del futuro”, esta contribución a la reflexión sobre cómo educar para un futuro sostenible –elaborado para la UNESCO-, introduce puntos de vista a considerar en la educación, que si bien son muy amplios, incluyen aspectos insoslayables para educar en este siglo e implican:

- Mantener una incertidumbre racional respecto a la fiabilidad de los conocimientos para evitar errores, ilusiones y cegueras, frecuentes hasta en el conocimiento científico, mediante la autoobservación y la autocrítica
- Volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento: aprender a enfrentar la incertidumbre de una época cambiante donde los valores son ambivalentes, donde todo está ligado.
- Reformar de pensamiento para el conocimiento del mundo, lo que implica articular y organizar los conocimientos y así reconocer sus problemas. La reforma será paradigmática pues existe por un lado una inadecuación profunda entre los saberes desunidos, divididos, compartimentados y por el otro, realidades o problemas cada vez más poldisciplinarios, transversales, multidimensionales.
- Promover una «inteligencia general» apta para referirse, de manera multidimensional, a lo complejo y al contexto del conocimiento en una concepción global.
- Favorecer la disposición mental natural para contextualizar y globalizar el conocimiento pues la cultura general incita a la búsqueda de la contextualización de cualquier información, mientras que la cultura científica y técnica disciplinaria parcela, desune y compartimenta los saberes.
- Instituir una enseñanza universal centrada en la condición humana: reconocerse en su humanidad común, al mismo tiempo que reconocer la diversidad cultural que significa el

³⁰ Pakman, M. en Morin, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.

³¹ Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Paris: UNESCO.



desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia con la especie humana.

- Fomentar un pensamiento policéntrico alimentado de las culturas del mundo: trabajar en la era planetaria para la identidad y la conciencia terrenal al concebir la complejidad del mundo considerando tanto la unidad como la diversidad del proceso planetario, sus complementariedades y sus antagonismos.
- Cumplir con la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad en dos polos: uno planetario, el de la comprensión entre humanos y un polo individual, de las relaciones particulares entre familiares que están cada vez más amenazadas por la incompreensión.
- La base para enseñar la ética verdadera deberá surgir de la conciencia y el espíritu propiamente humano que comprende la triada individuo«sociedad«especie e implica el desarrollo conjunto de las autonomías individuales, de las participaciones comunitarias y del sentido de pertenencia a la especie humana.

Por lo anterior, a la formación inicial y la actualización de las y los docentes tiene que aunarse un sustancial cambio de actitud, una forma distinta de concebirse como educadores, asumiéndose como profesionistas, no como empleados, con la vital tarea de comprometer a sus estudiantes en el amor al saber y traducir su práctica docente en un modelo de enseñanza situada, donde resaltarán la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y su contexto y para los nuevos contextos, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje colaborativo o recíproco, donde el aprendizaje se entiende como los cambios en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta.

La enseñanza situada debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra tanto el pensamiento como la afectividad y la acción (Baquero, 2002)

El cambio educativo tiene que involucrar activamente a todos, pues tiene sentido que toda la sociedad se ocupe de la educación, con una mirada de largo plazo, de cambio de paradigma educativo. Porque apostar a cambiar la educación es una apuesta fuerte y no es un problema que atañe sólo a los docentes, debe involucrar a todos porque es un problema de supervivencia del modelo de nueva sociedad que se está gestando para el Siglo XXI.

La educación finalmente apuntará a desarrollar sujetos cultos y bien integrados a su sociedad y a su tiempo, capaces de acceder a un empleo satisfactorio, no solamente por brindarles ingresos que cubran sus necesidades materiales, sino además permitirles sentirse realizados personal y profesionalmente, sabiendo que son ciudadanos del mundo útiles para su sociedad, para su entorno inmediato y para sí mismos.

Por ello la formación inicial de los docentes y la actualización permanente del profesorado en servicio reviste una importancia capital para el logro de la educación que el nuevo siglo demanda.

Conclusión

Ante los retos del nuevo siglo la única apuesta para trascender las condiciones actuales de desigualdad, ignorancia y pobreza tendrá que reformar a fondo la educación, iniciando por la formación y la actualización continua de las y los docentes de educación básica como elementos mediadores en el hecho educativo, que avanzando más allá de las competencias se sirva del pensamiento complejo y la enseñanza situada para poder afrontar la tarea educativa de manera multidimensional con elementos como la incertidumbre, la aleatoriedad y la

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



complejidad, en aras de un futuro que aunque incierto, resulte más prometedor e igualitario para todo ser humano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUERRONDO, I. (1999). *El Nuevo Paradigma de la Educación para el siglo*. Consultado el 22 de abril de 2011 en <http://www.oei.es/administracion/aguerrondo.htm>
- BAQUERO, R. (2002). Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional. *Perfiles Educativos*, 24 (97-98), 57-75.
- MORIN, E. (1995). *Introducción al pensamiento complejo*. España: Gedisa.
- (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Francia: UNESCO.
- TEDESCO, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid: Grupo Anaya SA.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*. Y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior aprobados por la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior. Consultado el 16 de abril de 2011 en http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm



L'ORGANITZACIÓ A LES AULES DIGITALS.

Dalmau Fontcuberta, M.; mdalmauf@uoc.edu - Institut de Ciències de L'Educació de la Universitat de Barcelona. Espanya.

Traver Vidal, I.; itravercat@gmail.com - Institut de Ciències de L'Educació de la Universitat de Barcelona. Espanya.

RESUM

Des de la implementació de l'ensenyament-aprenentatge mitjançant el projecte EduCAT 1x1, el professorat s'està formant en competència digital per poder assolir el repte marcat per Delegació d'Ensenyament. Dintre d'aquesta formació un dels ítems més importants, ha estat l'organització de l'aula digital. Organització contemplada com a eix de la competència digital per poder transferir tot allò après a l'aula, com a millora dels processos docents per poder aconseguir l'enriquiment de les activitats i dotar-les d'aprenentatge significatiu.

Aquesta organització ha estat aconseguida des d'una metodologia pràctica, amb *learning by doing*, on el professorat participant dels cursos de formació ha de treballar, des de la praxis, com s'han de tenir clars els objectius del treball amb material digital, i no adquirir només una borsa de recursos; cal organitzar un aula amb significació màxima, on es poden desenvolupar les competències de manera clara i eficaç.

Per tot això de manera general i per la concreció i el domini de l'aula que necessita el professorat a l'hora d'impartir docència, les preguntes que no poden faltar al moment de la formació digital del professorat són : què, qui, com.

PARAULES CLAU

Organització aula, "aprendre fent", aprenentatge significatiu.

DESENVOLUPAMENT:

Objectius

- Aconseguir la transferència pràctica a les aules digitals.
- Adquirir la competència digital de manera eficaç i útil per part del professorat.
- Sentir la tranquil·litat del domini de l'aula digital i per extrapolació la seguretat de l'aula docent quotidiana.
- Valorar l'ús de les aules digitals com potencial d'un ensenyament-aprenentatge sense límits al llarg del temps (*lifelong learning*), amb una formació permanent activa i participativa.
- Conscienciar de l'organització i la coordinació del treball digital a l'aula, com a base principal d'un procés actiu i efectiu; competencial i útil.
- Ser conscient de la necessitat dels recursos i eines digitals per assolir un aprenentatge significatiu real.

DESCRIPCIÓ DEL TREBALL

Introducció

Des de fa dos cursos el projecte digital del Departament d'Ensenyament ha portat a una formació digital per part del professorat de primària i secundària de manera molt més exhaustiva per poder fer front al repte de treballar a l'aula amb recursos TIC. Això, juntament



amb el moment actual de la societat de la informació i la comunicació, ha fet que aquestes eines siguin reflex del gran canvi sofert a l'ensenyament, a la formació, així com a la societat en general, evidenciant la immensa projecció de qualsevol procés o activitat amb la creixent interacció il·limitada arreu del món i de manera diversa. Accedint a tota aquesta connexió mundial, ens trobem amb un ensenyament diferent, una metodologia diferent i nova, que farà que els participants siguin persones amb accés al món actual de manera del tot competent, activa i participativa per poder accedir a diversos àmbits de la vida, com el social, laboral, formatiu, ...

Des de la perspectiva del formador, hem estat curiosos de poder oferir, no només una quantitat de recursos digitals per tenir com patrimoni el professorat, hem anat més enllà de la simple tecnologia, i ens hem endinsat en qüestions pràctiques i útils perquè els participants als cursos puguin portar a l'aula tot allò experimentat prèviament.

Aquesta utilitat ha estat aconseguida mitjançant una bona organització de l'aula digital actual. Així com han tingut organitzada l'aula tradicional des de la seva pròpia experiència prèvia de docent pràctic, però amb el canvi metodològic adient a la nova aula i a l'assoliment dels seus objectius competencials en l'era actual. Amb tot, és evident que, com diu Coll, 2004 "La incorporació de les TIC pot portar a modificar alguns paràmetres essencials de les pràctiques d'educació formal". Així, ser conscients d'aquests canvis que s'efectuen amb la introducció de les TIC de manera pedagògica fa que hi hagi paràmetres que hagin de modificar-se envers una millora de la formació i de la docència actual.

Aquest aprenentatge s'ha fet des de diverses perspectives formatives, des de l'enriquiment de processos docents, adquisició de recursos i eines digitals, etc, tot depenent de la formació inicial del professorat en matèria digital. Però hem volgut anar més enllà de l'actualització dels recursos digitals, hem treballat amb la formació des d'una organització de l'aula òptima per poder sentir aquest domini de l'aula digital, crear implicació al professorat i motivar-lo per seguir aquesta metodologia *learning by doing* (aprendre fent) a les seves aules. La millor manera de poder realitzar-ho és practicar per poder-lo implementar, valorar el resultat i poder accedir a la millora.

Ha calgut desfer resistències que han estat motor d'una negativa envers la tecnologia digital, que han estat la base d'una sensació d'inquietud per part dels professors participants sobre el moment de l'estada a l'aula real, el moment del seu desenvolupament pràctic i del domini de l'espai de les activitats per al seu desenvolupament eficaç. Aquest ha estat un punt de resistència, l'altre ha vingut per la no capacitat evidenciada dels docents en matèries diverses, com poden ser les tecnologies i altres qüestions pedagògiques que contrasten amb les immobilistes d'abans, que s'enfronten a les classes magistrals on el centre de tota la tasca docent se centrava en el professor/a i no en l'alumne, com passa actualment. Tenim el risc de trobar-nos dintre dels claustres aquesta tipologia de professorat, a la qual se'ls ha d'animar a començar el canvi amb petits avenços que els facin sentir segurs a l'aula i observant la participació del seu alumnat. Segons Onrubia, 2005, "El primer d'aquests riscos és el de no reconèixer i considerar suficientment la complexitat de les relacions entre les noves tecnologies de la informació i la comunicació (TIC) i les pràctiques educatives, assumint una visió lineal i simplista segons la qual la incorporació de les TIC a aquestes pràctiques constitueix, en si mateixa i necessàriament, una millora de la qualitat de les mateixes. El segon d'aquests riscos és el de centrar la discussió sobre la incorporació de les TIC als processos d'ensenyament i aprenentatge en els aspectes tecnològics més que en els pròpiament educatius".

Perquè es dilueixin aquestes resistències cal implicar i fer sentir el professorat com motor del canvi metodològic, implicant-lo, animant-lo, i dotant-lo de les possibilitats pedagògiques de les aules digitals.

Amb aquestes estratègies d'organització a l'aula i de seguretat a la pràctica, fa que senti el gust per anar introduint, a un ritme personal, aquests recursos, fa que senti que té accés al món de la societat de la comunicació i a la competència digital màxima, que és la que ens farà



assolir la significativitat per la vida real. Així la formació digital va més enllà d'una quantitat més o menys extensa d'aplicacions per obtenir els participants de la formació, vol donar resposta a una nova visió pedagògica, on sense la tecnologia digital és impossible realitzar tasques i aprenentatges significatius, on sense la competència digital s'està fora del món actual.

La formació digital al servei d'una bona organització i programació a l'aula i als processos docents.

El fet d'incloure les TIC en la docència, a més de suposar una alfabetització digital, afavoreix que complementin i enriqueixin el procés educatiu d'ensenyament-aprenentatge. Per tant, tal com diuen Canales i Marqués (2007) cal planificar tasques que ajudin a assolir els objectius que s'hagin proposat. Aquestes tasques també han d'aportar una sèrie d'avantatges que no ens donen uns altres tipus de recursos, com poden ser els llibres o les transparències, per exemple.

Les propostes de millora es poden quedar només en intencions si no es compta amb la participació directa dels professors, com uns aliats de la innovació. En les experiències d'innovació educativa que incorporen l'ús de les TIC, la majoria de vegades s'inicien a través de la formació d'uns determinats professors en l'ús de les eines. Un cop aquests docents s'han amarats de la tecnologia i han après com utilitzar els diversos instruments, és quan estan en condicions d'atorgar-los una finalitat didàctica i pedagògica per incorporar en els seus processos d'ensenyament-aprenentatge. No es descarta, en aquest procés, una formació que complementi aquest ús de les eines amb la seva inclusió més contextualitzada d'estratègies en escenaris formatius.

Per tant, la motivació i l'impuls inicial han de sorgir dels docents i aquests l'han d'encomanar als alumnes, per tal d'aconseguir un benefici del procés d'ensenyament-aprenentatge. Aquest benefici repercuteix directament en el procés, en el professor i en l'alumne.

Seguint Coll (2004) un procés d'ensenyament-aprenentatge es basa en les relacions que s'estableixen entre els tres elements que componen el triangle interactiu: les activitats dels alumnes, el contingut i les propostes del docent. Es posa l'èmfasi no només en els aprenentatges, sinó en les relacions que s'estableixen entre alumnes i professors i les activitats que porten a terme. Aquest esquema ha servit per elaborar anàlisis de pràctiques formals educatives per veure com professors i alumnes organitzen una activitat conjunta en un procés d'ensenyament-aprenentatge.

En aquest triangle, l'ús de les TIC afavoreixen les relacions entre el contingut i l'alumne, i entre el professor i el contingut a través de les següents característiques: la interactivitat (protagonisme de l'alumne, facilita diversos ritmes d'aprenentatge, motiva i estimula); el dinamisme i el formalisme (ajuda a la planificació i l'experimentació); el multimèdia (permet molts i diversos formats de representació); l'hipermèdia (organització flexible de la informació que fomenta l'autonomia de l'alumne). La connectivitat és la característica que ens mostra les relacions que s'estableixen entre els alumnes i els professors i entre els propis alumnes. Fa referència a la possibilitat d'establir xarxes de comunicació amb diversos punts d'accés i juntament amb la interactivitat aconseguir establir relacions entre els actors del procés d'ensenyament-aprenentatge.

Totes aquestes característiques de les TIC aporten un gran potencial en els processos formatius, de manera que ajuden a l'atenció a la diversitat i al treball col·laboratiu.

Si en realitzar una formació TAC, els docents senten la seguretat de la seva tasca a l'aula actual, a la pràctica real, seran capaços d'acompanyar els processos docents de manera més competencial, més significativa, més eficaç. Quan els docents comencin a desenvolupar algunes pràctiques amb metodologia digital i amb significativitat pedagògica observaran de manera directa el potencial dels recursos digitals i reforçaran la seva pràctica. Aniran construint, amb la formació per poder donar resposta a altres reptes didàctics que es puguin marcar i anar fent un camí segur, tranquil i al mateix temps motivador i engrescador. La tasca a



realitzar serà més competencial, més enllà de l'espai d'una aula o més enllà de la localitat i fins i tot més enllà d'una mateixa cultura i/o llengua.

L'observació d'una mostra del professorat participant a les formacions TAC.

Hem consultat una mostra de 56 professors i mestres, que han fet formació durant aquests darrers dos cursos. D'aquesta mostra hi ha un percentatge del 10% de competències digitals assolides, 40% en procés de formació digital i el 50% que consideren que estan en estat d'iniciació. Són percepcions personals que s'ajusten a la realitat de la competència digital, i que, a mida que s'han anat formant han estat conscients del nou món educacional a l'abast del formador/docent i que ha fet sentir un canvi a l'aula que afavoreix l'activitat de diferents tipus en el procés formatiu.

Hem realitzat una petita prospecció a mode de conversa on hem ressenyat unes qüestions indefugibles per poder conèixer la sensació i el pensament d'aquests docents. A mode de frases no gaire extenses han contestat posteriorment a aquestes qüestions, que hem pogut agrupar en les següents expressions escrites:

Sensació personal que et dóna el treball digital (participant actiu o no)

"No tenir la seguretat del que estic fent a la classe".

"Sé que amb els recursos digitals estimo els alumnes".

"No sé com començar a treballar a l'aula el que m'han ensenyat a la formació".

"Ara entenc la nova metodologia i vull treballar amb aquesta pedagogia perquè em resulta motivadora i atractiva per als alumnes i per mi professionalment".

Què penses que poden fer les TIC a les aules?

"La millora de les tasques als centres i la possibilitat de treballar cooperativament més eficaçment".

"Encara no sé què pot fer la tecnologia digital per la millora de l'ensenyament".

"Poder accedir a tot un món fora i dintre de les aules escolars és un luxe que hauríem de valorar de manera molt positiva".

"Les noves tecnologies poden facilitar la tasca docent, facilitar la tasca de l'alumnat i ajudar-nos a treballar de manera més activa... i vull saber com".

"Tot el que es pot fer amb digital també es pot fer sense en un principi... No s'ensenya més perquè no fem coses digitals".

"Vull pensar que sense les noves tecnologies no hi ha manera de poder treballar adequadament a una aula en aquesta època en què vivim".

Com creus que ha millorat la teva pràctica docent en aplicar les TAC?

"La millora de la meva pràctica docent ha estat espectacular, he arribat a entendre aquest canvi de metodologia que ens han explicat a la formació digital."

"Ha pogut fer-me treballar competencialment i de manera més àgil a les classes i amb tots els alumnes."

"No hi ha hagut una millora quantificable per qüestions de recursos digitals a la meva pràctica docent, encara que ara ja en sé alguns i puc practicar-los a l'aula i això m'anima a seguir aprenent-ne de nos".

"He anat practicant allò que he anat aprenent als cursos de formació de manera lenta però segura, m'ha millorat la seguretat a l'implementar recursos digitals, i vaig afegint-ne de mica en mica... Estem professor i alumnes més motivats".



Què penses quan implementes algun dels recursos digitals que has après?

“Quan em surt bé alguna cosa que fem a classe amb material digital sento satisfacció, penso que puc anar a buscar més possibilitats”.

“No està malament treballar amb recursos digitals però no és imprescindible, sense també es poden fer coses molt bones i ensenyar adequadament”.

“Millorar la pròpia competència digital fa que millori la competència dels alumnes envers les tasques encomanades”.

Què vols dels recursos digitals?

“Vull que els recursos digitals puguin donar-me solucions a allò que demano.”

“Desitjaria poder fer moltes coses amb recursos digitals però és massa temps i poca eficàcia”.

“Vull tenir molts recursos digitals per poder fer servir aquell que sigui millor per la meua pràctica docent a les aules”.

“El treball col·laboratiu i la seva millora en efectuar-lo a l'aula i la motivació de poder fer un tipus de treball més atractiu per als alumnes”.

El professorat observat ha tingut en la seva presentació unes qüestions sobre la sensació dels recursos digitals: “Quina sensació personal et dóna el treball digital (participant actiu o no)”, “Què penses que poden fer les TIC a les aules?”. “Com creus que ha millorat la teua pràctica docent?”, “Què penses quan implementes algun dels recursos digitals que has après?”, “Què vols dels recursos digitals?”. Són qüestions que acabada la formació han reprès i han tornat a respondre, sense mirar les prèvies. La totalitat ha estat positiva davant del canvi metodològic actual amb l'entrada de la tecnologia digital i ha fet conscients de l'avantatge dels nous processos, que va més enllà del que en un principi hi pensaven. Les resistències han estat apartades i s'ha arribat a una sensació de satisfacció en observar els resultats a l'aula activa, a la pràctica docent quotidiana i real.

La majoria dels participants, fins i tot alguns que en un principi de la seva formació han estat tancats a les possibilitats de les eines i recursos digitals perquè no se senten còmodes, no se senten amb capacitat de poder realitzar la digitalització a la seva pràctica rutinària. Senten (per tant ho tenen interioritzat) que són aplicacions que van en paral·lel a la seva pràctica docent, que no els pertany. Aquest ha estat un dels motors que ha esperonat per poder aconseguir que els docents facin de manera plàcida i útil el canvi al possibilisme d'una aula digital competencial activa i eficaç, on puguin desenvolupar recursos i estratègies de la nova manera de veure l'ensenyament a l'actualitat. La seva seguretat en aquests passos serà bàsica per poder-los acompanyar en successius processos a implementar i amb el creixement de materials digitals que facin l'aula del s. XXI. Han estat conscients del canvi i també ho són que només ens trobem en el que podríem anomenar “el principi del canvi”.

Considerem que per poder portar a la pràctica efectiva allò treballat a la formació digital amb la metodologia aplicada que si correspon no s'ha de centrar en una formació que sigui de caire teòric (fent paral·lelisme al que demanem que facin els docents a l'aula diària) .

Ha de ser una formació eficient i eficaç per a la pràctica docent i mirall d'aquesta, es basarà doncs en l'experimentació personal, en l'anàlisi i posterior experimentació, on el professorat-formant, des de la seva pròpia intenció d'innovació, ha de ser capaç de detectar dificultats que li vagin sorgint des de l'anàlisi. Així, amb el seguiment del formador/a que l'acompanyarà i assessorarà, serà capaç de poder proposar i fer projectes amb estratègies que li permetran comprovar com realitzarà amb el seu alumnat aprenentatge significatiu mitjançant l'ús adient de les eines digitals emprades. Comprovarà a la pràctica aquest canvi i metodologia activa que serà la que el motivarà per continuar en aquests processos de la nova era digital i de la societat de la informació i la comunicació.



El professorat participant de la formació TAC haurà d'experimentar a l'aula aquests procediments digitals competencials que per poder-los implementar amb seguretat ha de tenir ben organitzats i definits. La manera de poder sentir tot el procés de manera pròpia serà clarificar i programar les tasques segons les competències a assolir i el procés a seguir a les aules.

Amb aquestes perspectives pedagògiques conjuntament amb la tecnologia digital, i, posteriorment d'haver practicat alguns recursos durant la formació, els participants de la formació TAC han comprovat que han tingut la possibilitat d'anar més enllà de l'aula, realitzar un treball cooperatiu per part de l'alumnat, fer-lo créixer en diferents competències, etc. Al mateix temps, aquest alumnat ha estat motivat, amb interès d'aprendre a aprendre, amb interès per l'autonomia personal. Ha causat que hagin introduït de manera pausada, però organitzada i controlada la pràctica amb eines TIC que han suposat l'evolució en la manera de veure la metodologia a l'aula, i la manera d'accedir a un aprenentatge significatiu, tant per part del seu alumnat, com el d'ells mateixos. Aquest canvi suposa com diu Coll, 2004 que "les TIC estan transformant escenaris formatius tradicionals, ahora que n'estan fent aparèixer altres nous", així podem provar com l'ús de les TIC ha fet que hi hagi un gran canvi tant a nivell de formació, com a nivell de docència en els processos formatius actuals.

Aquesta visió provada i viscuda (*learning by doing*) els fa motivar i els incentiva per seguir amb altres eines que faran que creixi de manera tranquil·la i progressiva l'accés a l'ús de l'aula digital competencial, accedint a recursos necessaris per poder treballar més significativament, i cada vegada amb més seguretat i més pedagogia aplicada a les eines digitals.

L'enriquiment digital dels processos formatius

L'enriquiment digital del processos docents que van implementant els professors que s'inicien de manera efectiva en l'ús dels recursos digitals, origina que aquests manifestin posteriorment la satisfacció de poder anar fent ús d'aquesta metodologia que fa comprensible "l'aprendre fent" per poder assolir les competències bàsiques necessàries del nostre alumnat. Al mateix temps es trobarà i se sentirà més introduït en el món de la informació i de la comunicació, sense quedar així exclòs de la societat actual. En el camp de l'ensenyament no és possible que es pugui donar aquesta casuística perquè estar amb els avenços pedagògics i tecnològics, assegura una tasca docent productiva i resolutiva, útil i eficaç.

Una vegada el professorat-participant ha implementat aquesta nova pedagogia a l'aula, ha programat seqüències didàctiques digitals, centrant-se en les competències a desenvolupar i els objectius al llarg de tot el procés, se sent amb la seguretat de seguir amb altres recursos digitals, d'una manera organitzada, estructurada i competencial. Dotar els professors a les formacions digitals de l'organització i estructuració de l'aula, així com de la pedagogia aplicada a la tecnologia digital fa que hi hagi una millora a l'aula docent i una continuïtat posterior de millora i d'enriquiment digital a emprar.

Així, unes seqüències didàctiques enriquides digitalment, de manera organitzada i ben programada, atenent els aspectes de diversitat, segons necessitats dels alumnes, farà accedir a una millora del procés a l'aula, on el professorat ha d'observar-lo i tenir-lo en compte en posteriors processos per poder potenciar tot allò positiu i revisar el que ha estat millorable del procés. Fer-lo analitzador del principi farà que sigui conscient de tot el desenvolupament i tot el procés, així com de l'eficàcia d'allò realitzat. Caldrà tenir en compte també l'evolució gradual d'aquest procés d'enriquiment digital en els processos a realitzar i fer el canvi de manera controlada i amb petits reptes a aconseguir-hi.

Fomentar el treball digital i dotar-lo de sentit pedagògic és el paper del formador/a en recursos digitals, ha de ser la base d'una formació activa, participativa, i receptiva de la posterior posada en pràctica a l'aula. El formador/a d'aules digitals esdevé així més que un recopilador i transmissor de recursos a emprar, ell /a acompanya el canvi a experimentar en aquesta nova pedagogia que centra l'aprenentatge en el participant, que acompanya i que fa que hi hagi un



enriquiment pedagògic a les seqüències didàctiques dels docents que els portarà a un canvi metodològic i a unes aules més actives i participatives, a unes aules més competencials i eficaces.

Roschelle *et al.*, 2000, assenyalen quatre característiques fonamentals per accedir a un aprenentatge més efectiu amb les noves tecnologies, que tenen a veure amb el compromís actiu del participant, el treball cooperatiu, la interacció freqüent entre els participants i la retroalimentació i connexions amb el context del món real. Aquestes, segons remarquen aquests autors, es troben relacionades amb el desenvolupament cognitiu i el constructivisme. Aquest construir aprenentatge, que prèviament organitzat i estructurat, passarà a l'aula amb un dinamisme i efectivitat per a la transferència del món real.

Així l'enriquiment digital aportarà significativitat als processos d'ensenyament-aprenentatge i un assoliment de les competències complet. Els formadors/es implicaran els docents en aquests passos a seguir i els acompanyaran per poder organitzar de manera efectiva la tasca amb enriquiment digital competencial.

Conclusions

Els claustrats han de sentir-se tranquils a l'entrada a l'aula, saber que tenen el control del procés per poder portar-lo a la pràctica efectiva. Cal per això dotar-los de recursos digitals que puguin enriquir i treballar de manera constructiva i flexible a l'aula, per poder fer que aquests recursos siguin una eina fonamental per usar-la de manera creativa, competencial i de manera flexible, segons la base de cada alumne.

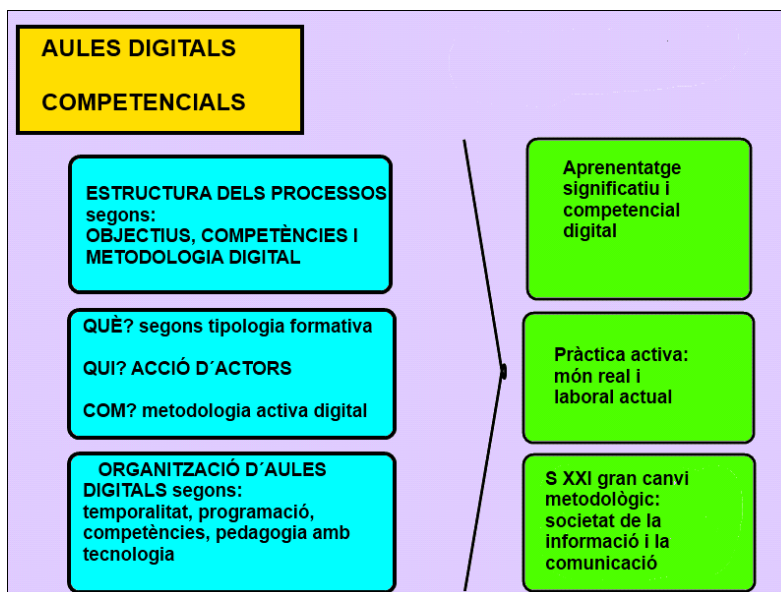
Per la pràctica real a l'aula s'han de tenir clars els objectius a assolir amb les competències treballades i ben organitzats els processos en tot moment.

El professorat ha d'apostar pels recursos digitals envers la millora dels processos docents, això s'aconsegueix implicant-lo en les tasques a desenvolupar amb les eines TIC i TAC, acompanyant-lo en una bona organització a l'aula per poder aconseguir els objectius desitjats del currículum.

El professorat ha d'estar ben format perquè tingui la seguretat de tenir el control dels processos a realitzar conjuntament amb els alumnes i la visió programada de **què, qui, com**, així organitzar **què s'ha de fer** (des de qüestions de treball organitzatiu, com els processos a seguir i la diversitat), **com ho farem** (explicar als alumnes tot el procés i els objectius a assolir, explicar-los les eines i recursos a emprar fent-los coneixedors que aquests recursos digitals formen part del mateix procés) i **qui seran els actors directes i indirectes** (alumnat actiu i professorat acompanyant i suport).

"Aprendre fent" serà la metodologia de la formació per poder donar resposta a la manera d'aplicar a l'aula tot allò que fa assolir diferents competències necessàries i transversals en tota la formació, juntament amb la connectivitat que farà que sigui una tasca més cooperativa, un treball més col·laboratiu, més actiu i més real. Incrementarà la interacció entre els participants i fomentarà el treball cooperatiu. A la pedagogia digital se li suma la possibilitat d'una interacció més fluïda, més ràpida i més pensada o meditada, interacció sincrònica o asincrònica que facilitarà una major comunicació envers els actors del procés, tant si són de l'aula o fora d'aquesta.

Cal doncs, conjuminar els processos formatius, amb la vessant digital conjuntament amb la vessant competencial, i el procés passa per "aprendre fent" a la formació, el que més tard implementaran a l'aula, de manera organitzada, de manera efectiva. Dotar de seguretat a l'aula el docent i implicar-lo en el nou model de tasca docent per unes aules més actives, més participatives i més efectives, així com més significatives, encaminades a la vida real.



El professorat ha de ser conscient (i així ho va essent) que a una societat actual del s. XXI no podem apostar per processos docents del segle passat. Avançar cap a un nou model d'ensenyament-aprenentatge passa per tenir accés al treball mitjançant les eines digitals, que són les que amb una bona programació faran que hi hagi un ensenyament-aprenentatge significatiu de qualitat i adequat al temps actual, sense deixar de tenir en compte l'actualització permanent envers anys futurs. Una programació que ha de centrar-se en el procés i el procés passa per l'ús adequat de recursos digitals, que formaran part de punts estratègics de treball i d'activitats diverses en tot el procés a seguir.

Les possibles resistències trobades al llarg de la formació s'aniran llimant de manera contínua quan els participants comencen a conèixer amb la tecnologia digital, quan comencen a conèixer alguns recursos per anar implementant-los i aconseguir una tasca enriquidora i bon ambient a l'aula durant el procés, essent aquest participatiu i actiu per part de tots els actors del mateix. Organització, estructuració i pedagogia aplicada a les eines digitals per poder accedir a una millora de la pràctica docent, aconseguint la motivació i l'efectivitat del treball realitzat.





Aquests tres eixos engloben la base d'una bona organització a l'aula digital competencial. En el primer s'especifiquen els objectius segons els participants dels escenaris formatius i segons el context o entorn, es treballen les noves tecnologies en base a situacions significatives i que siguin aprenentatge de competències bàsiques o generals, a més de les específiques a cada cas. Analitzant el material digital a emprar també s'ha de tenir en compte que sigui multidisciplinari i que fomenti el treball col·laboratiu, creatiu i divers.

El segon aspecte tracta sobre els actors que desenvoluparan aquest procés i que ha de tenir una participació activa, col·laborativa, fomentant l'autonomia i l'aprendre a aprendre, tot acompanyat pel formador, que serà facilitador i orientador en el procés.

El darrer eix se centra en la metodologia activa, metodologia digital que va més enllà del recurs senzill, les competències internes a aquest i la pràctica autònoma (aprendre fent) faran que hi hagi a més de la formació en si, un teixit interactiu fomentador d'aprenentatge, incitador de coneixements i col·laboracions.

Els tres eixos van enllaçats amb la mateixa finalitat, aconseguir una formació per al professorat que sigui efectiva, útil, imatge de la pràctica real a l'aula. Així el professorat-participant efectuarà les seves seqüències didàctiques en funció d'una bona organització de tasques competencials que propiciaran el millor funcionament de l'aula pel que fa al treball competencial i a la participació i motivació en general.

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES I WEBGRAFIA

- BAUTISTA, G.; FORÉS, A. (2004). Funcions i tasques de la docència amb TIC. Dins AA.VV., *Del docent presencial al docent virtual: el procés educatiu*. Barcelona: FUOC.
- BARBERÀ, E.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. (2008). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza basada en las TIC*. Barcelona: Graó.
- CANALES, R.; MARQUÈS, P. (2007). *Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos*. Barcelona: URL. En <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn39p115.pdf>
- COLL, C. (2004). Psicología de La Educación y Prácticas Educativas Mediadas por Las tecnologías de la información y la comunicación: una mirada constructivista. *Sinéctica*, 25, 1-24. En http://giddetunam.org/prod/articulos/practicas_mediadas.pdf
- COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. (2008). Un análisis de los usos reales de las TIC en contextos educativos formales: una aproximación sociocultural. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10. En <http://redie.uabc.mx/vol10no1/contenido-coll2.html>
- HERNÁNDEZ REQUENA, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. En J. NÓ SÁNCHEZ, Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico (pp. 26-35) [monogràfic en línia]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 5, (2). Barcelona: UOC. Consultat el 4 de març de 2011 a <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>
- ONRUBIA, J. (2005, Febrero). Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento. *RED. Revista de Educación a Distancia, número monográfico II*. Consultat el 4 de març de 2011 a http://www.um.es/ead/red/M2/conferencia_onrubia.pdf
- ROSHELLE, J.M.; PEA, R.D.; HOADLEY, C.M.; GORDÓN, D.N. ; JEANS, B M. (2000). Changing how and what children learn in school with computer-based technology. *The Future of the Children*, 10 (2), 76-101.



'MÚSICA Y ARTE EN LOS ESTUDIOS HUMANÍSTICOS'. UN PROYECTO DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA DESDE LAS ARTES.

'MUSIC AND ART IN THE HUMANITIES'. A PROJECT ON EDUCATIONAL INTEGRATION THROUGH THE ARTS.

López-Peláez Casellas, M.P.; mlpelaez@ujaen.es - Universidad de Jaén.

RESUMEN

El interés existente entre los docentes y futuros docentes por las posibilidades que ofrece el trabajo artístico (tanto visual como sonoro) en el aula y por la adquisición de recursos para fomentar la creatividad de sus alumnos como una forma de conseguir una mejora personal y social nos ha animado a desarrollar el proyecto de formación que presentamos. Se trata de un curso de especialización de 10 créditos ECTS impartido en la Universidad de Jaén con el título 'Música y Arte en los estudios humanísticos'. Los 9 seminarios que lo han integrado se han centrado en el desarrollo y gestión de proyectos interdisciplinarios a través de las artes y en el papel que deben desempeñar éstas como medio para alcanzar una educación holista.

PALABRAS CLAVE

Música, arte, interdisciplinariedad.

Absratct

The development project that we are presenting here was born out of the existing interest among teachers and future teachers in the possibilities that artistic work (both visual and using sound) offers for the classroom, and in the acquisition of resources that encourage creativity among students as a means of personal and social development. Titled "Music and Art in the Humanities Studies", this is a specialised course, worth 10 ECTS credits, at the University of Jaen. It comprises nine seminars centred on the development and use of interdisciplinary projects through the arts, and the role of the arts in achieving a holistic approach to education.

Key words

Music, art, interdisciplinary.

DESARROLLO

Introducción

Parece que aún no ha pasado el tiempo en el que era necesario justificar la presencia de las artes en la educación. A pesar de los numerosos e importantes estudios que se han realizado en los que se destaca la importancia de desarrollar programas que tengan en cuenta las artes y el elemento estético en el curriculum, y que son un reflejo de la extensa literatura que existe sobre el tema, parece que todavía hay que responder a la pregunta ¿por qué las artes?

Desde el último tercio del siglo XX se han desarrollado importantes programas educativos, como son el proyecto ZERO, en el que se pone un gran énfasis en la productividad de los alumnos como forma de hacerlos conscientes de su proceso de aprendizaje; el proyecto IMPACT, cuyo acrónimo da fe de los que fueran sus objetivos: 'Interdisciplinary Model Program in the Arts for Children and Teachers' y que abogaba por el desarrollo de un curriculum centrado en las artes; el programa APLA ('Apprender par les arts') que, como su nombre indica, tiene como eje vertebrador el aprendizaje a través de las artes; o el 'Center for Arts in Education' integrado en el *Boston Arts Academy* y su apuesta por la innovación en una educación que esté centrada en las artes.



No puede olvidarse en este breve repaso el importante papel desempeñado en la educación artística por la “Discipline-based arts education” o DBAE (centrado en el campo de las artes visuales) y, con posterioridad, y a partir de esa idea seminal, por la “Discipline-based music education programs”(DBME) (en el campo de la música) como forma de emular la enorme actividad que están desarrollando los profesores de arte desde el último tercio del siglo pasado.

Como señalara Quiles, en todos estos proyectos y programas no se utiliza un material ajeno a la disciplina de partida para conseguir unos objetivos propios de ésta sino que se utiliza “como elemento que (...) ayude a trabajar en dos materias educativas de forma coordinada e interdisciplinar” (cit. en Callejón y Pérez-Roux, 2010, 47)

A pesar de lo señalado, no se le da la importancia debida al componente estético en la sociedad actual y, especialmente, en la educación. Esto tiene mucho que ver con el hecho de que los programas de arte no persigan resultados académicos ni estén vinculados al desarrollo económico. Esta pérdida de presencia de las Humanidades en los últimos tiempos se puede poner en relación, como señala Penalva (2007), con la tesis de la contingencia en la elección de los contenidos del curriculum. Al ser el conocimiento construido socialmente y ser, por tanto, relativo, se produce un énfasis en los contenidos y destrezas que tienen que ver con las ideas de progreso y eficiencia, algo que “no puede más que converger en nuestra autodestrucción” (Nicolescu, 1996, 97). En el curriculum escolar, el conocimiento racional tiene una presencia mucho mayor que el sensorial y priman los fenómenos cuantitativos sobre los cualitativos, que son fundamentales “para conocer la experiencia humana” (Pallasma, 1993, 53). En este sentido, el profesor Matti Bergstrm se lamenta de que el sistema educativo sólo tenga en cuenta el pensamiento consciente, a pesar de que éste es más de 10 veces menor que el inconsciente, lo que le lleva a preguntar: “¿no les parece trágico que (...) descuidemos completamente la parte dominante de nuestras potencialidades?” (cit. en Pallasma, 1993, 51).

Esta poca importancia concedida a las artes en la educación ocasiona que sean numerosos los educadores e investigadores que justifiquen su presencia en el curriculum en función de otros conocimientos externos. Es el caso de las consabidas referencias al aumento de capacidad y habilidad de los alumnos en otras disciplinas (las materias consideradas fuertes, como las matemáticas) o la del aumento de motivación en el alumnado. Como ya señalara Elliot, si se empieza a considerar que las clases de arte deben ayudar a las ‘materias más importantes’, la necesidad de que haya clases de arte por sí mismas puede estar en peligro (cit. en Zdzinski, Ogawa, Dell, Yap, Adderley y Dingle, 2007). Creemos que estos argumentos extrínsecos a la educación artística no deben ser considerados triviales ni tampoco ser rechazados, aunque lo que se debería demostrar es que la experiencia artística (ya sea plástica, musical o de expresión corporal) es lo suficientemente importante en sí misma como para justificar su inclusión en la educación.

A todo lo señalado hay que añadir que la formación de los egresados, eminentemente disciplinar, no parece la idónea para abordar planteamientos innovadores de integración curricular que supere el modelo tradicional basado en planes de estudio disciplinares. Son muchos los investigadores que dudan de la preparación del profesorado para acometer estos interesantes proyectos; es el caso de Dunn (1995), Wiggins (2001) y Ogawa (2004) (cit. en Zdzinski *et als.*).

El curso de especialización ‘Música y Arte en los estudios humanísticos’ que se ha realizado en la Universidad de Jaén durante el curso 2010-2011 con una carga de 10 créditos ECTS ha intentado acercar todas estas cuestiones al profesorado en activo y al que aún se está formando. Para ello se han diseñado nueve seminarios, diseñados como lugares de reflexión metodológica y que han estado dedicados a resaltar el importante papel que deben desempeñar las artes como medio para alcanzar una educación holista³².

³² Los profesores que han impartido estos seminarios son, por orden alfabético: Dr. Imanol Aguirre (Universidad Pública de Navarra), prof. Isabel Ayala, prof. Dolores Callejón, prof. Valle Galera, Dra. M^a Paz López-Peláez, Dra. Coral Morales, Dra. Isabel Moreno, prof. Carmen Montoro y prof. Virginia Sánchez (Universidad de Jaén), Dra. Teresa Torres Eça (Universidad de Evora, Portugal) y prof. Víctor Yánes (Universidad de Jaén)



Objetivos

Para diseñar este proyecto nos hemos basado en dos consideraciones principales: por un lado, en la certeza del importante papel que las artes pueden y deben jugar en el desarrollo cognitivo y personal del niño y, por otro, en los numerosos beneficios que conlleva la existencia de un curriculum integrado en el que, como señalara Amdur (1993), el conocimiento y las habilidades son sinérgicos. Es decir, debido a las interrelaciones existentes entre materias, los beneficios que se obtienen al estudiarlas de manera conjunta son superiores a los que se obtendrían aprendiéndolas por separado.

De acuerdo con lo señalado, los objetivos que han animado este proyecto son:

- Proporcionar a los docentes la oportunidad de trabajar la música y las artes visuales de manera conjunta y ayudarles a desarrollar conceptos que conciernen a estas dos manifestaciones artísticas con el objeto de prepararlos para trabajar de manera interdisciplinar. Aunque una parte considerable de los profesores son conscientes de la importancia de enseñar mediante las artes, pocos de ellos están cualificados para llevarlo a cabo.
- Desarrollar en el alumnado la capacidad de considerar distintas perspectivas en la comprensión de la realidad potenciando el denominado 'entendimiento transdisciplinar'.
- Promover las relaciones entre los profesores que imparten disciplinas artísticas en el colegio mediante la creación de un curriculum de colaboración.
- Hacer ver a los alumnos los beneficios educacionales que tiene enfrentarse críticamente con la propia disciplina viendo sus limitaciones desde otra perspectiva.
- Destacar la importancia de la reunificación de teoría y práctica en las disciplinas como forma de evitar su fragmentación.

Y, por último, y de manera más concreta en alusión a los contenidos desarrollados en varios de los seminarios, introducir al profesorado en manifestaciones artísticas contemporáneas y dotarlo de los recursos necesarios para poder utilizarlas en el aula.

Se ha tratado, en resumidas cuentas, de crear una propuesta teórico-metodológica que permita tanto a los profesores como a los alumnos que se dedicarán a la docencia en el futuro, "comprender y participar en el nuevo panorama de competencia artística" (Chávez, 2006). Es necesario transformar el modelo educativo, lo que significa no sólo modificar el curriculum sino también inculcar un nuevo modo de pensar en el profesorado.

Descripción

Como ya señalara Fowler (1996) (cit. por Sims, Bergee y Kantner, 2001), los profesores de arte necesitan conocer algo del resto de manifestaciones artísticas y no pueden fijarse exclusivamente en la disciplina que enseñan. Esta afirmación cobra aún más importancia cuando lo que se persigue es la integración de las artes, entendiendo por ésta, y siguiendo a Berke (2000), la combinación de dos grupos iguales en un todo. Mediante la integración artística se fomenta la transferencia de conocimiento lo que, según Barry (1996), es esencial para que un aprendizaje con sentido se produzca.

Una parte importante de los contenidos del curso, en sus diferentes seminarios, ha estado dedicada al arte contemporáneo que, frecuentemente, queda fuera del curriculum tradicional escolar, más centrado en el estudio de las grandes obras de la Antigüedad clásica. Citando a Chavez (2006), con ello hemos propuesto un sistema educativo que reconozca "el valor referencial de la historia sin empobrecer las expectativas transformadoras" y que reconozca el "recurso a la otredad" en las manifestaciones culturales emergentes sin anclarse en determinadas tradiciones estéticas e ideológicas.



Es este desconocimiento que suele existir entre el profesorado por las manifestaciones artísticas que le son ajenas lo que nos ha animado a establecer tres grandes grupos en los seminarios que ha conformado el curso. De los nueve seminarios, dos han estado centrados en las artes visuales, a saber: “Las artes visuales: intervención en eventos y propuestas expositivas” y “Educación artística informal (arte reivindicativo y cultura visual)”. En el primero de ellos se ha pretendido extraer de una propuesta artística todos los aspectos susceptibles de formar parte de un programa de educación y se ha incidido de manera especial en el carácter autoformativo de las experiencias. Se ha profundizado en la educación estética no formal y se ha dotado a los alumnos de recursos para planificar actividades teniendo como base unos objetivos coherentes con las características del área en la que se integra la actividad. En el segundo de ellos, “Educación artística informal (arte reivindicativo y cultura visual)”, se ha introducido al alumnado en la educación informal a través del conocimiento y comprensión del arte reivindicativo. Se ha debatido sobre la manipulación de la que es objeto la cultura visual y sobre cómo afecta a sectores especialmente vulnerables como son los de la infancia y la adolescencia. El objeto de todo ello era mostrar la influencia de esta educación en el alumnado escolar y promover un pensamiento crítico y creativo con el objeto de poder idear posibles adaptaciones en el aula.

En ambos seminarios se propuso a los estudiantes la planificación de un proyecto de dinamización didáctica de eventos artísticos tanto en educación no formal (el primero de ellos) como informal (en el segundo).

Otros dos seminarios han estado especialmente centrados en la cultura musical: “El uso de la voz cantada como recurso docente” y “Planificación y prospectiva de la educación artística (perspectivas de actuación desde el arte sonoro)”. En el primero de ellos, se han analizado las tendencias artísticas vinculadas con la música vocal que afectan al desarrollo de la educación artística actual y se han destacado las últimas tendencias en pedagogía vocal. Se ha pretendido fomentar en el alumnado el desarrollo del pensamiento crítico en torno al arte sonoro y se ha señalado el importante papel que puede desempeñar la música vocal como recurso del docente en el aula.

En el segundo seminario, “Planificación y prospectiva de la educación artística (perspectivas de actuación desde el arte sonoro)” se ha introducido al alumnado en los conceptos de planificación y prospectiva educativas aplicados al campo artístico y se ha debatido sobre los retos a los que se enfrenta la educación artística en el siglo XXI. Se ha prestado una especial atención al papel que desempeña el análisis de las tendencias artísticas actuales (especialmente las procedentes del arte sonoro) en el desarrollo planificado de la educación artística.

El tercer bloque ha estado integrado por el resto de los seminarios, en los que se ha tratado de manera conjunta el arte sonoro y la cultura visual. Estos son: “La unión de las artes en los distintos niveles de enseñanza”, “El trabajo por proyectos: una forma de motivación para la formación artística”, “Creando puentes entre Movimiento, Sonido e Imagen (Ritmos, Armonías, Composición e Improvisación)”, “La complejidad de la experiencia estética infantil” y, por último, “Las artes como experiencia de encuentro en la educación”. En el primero de ellos, “La unión de las artes en los distintos niveles de enseñanza”, se ha abordado la interdisciplinariedad como recurso para el docente y se ha introducido al alumnado en la planificación, desarrollo y evaluación de proyectos educativos en los que se trabaje de manera conjunta las artes plásticas y la música. Se han realizado actividades de audición, ejecución y composición de partituras escritas con notación gráfica; es decir, utilizando figuras geométricas y diversidad de trazos, colores y texturas.

En el seminario “El trabajo por proyectos: una forma de motivación para la formación artística” se ha introducido al alumnado en el trabajo por proyectos como una metodología motivadora que permite desarrollar cualquier plan de trabajo de manera interactiva y abordar diferentes áreas de conocimiento de manera integrada y competente. Esta forma de trabajo posibilita la utilización de los instrumentos que la sociedad del conocimiento proporciona; así, las



Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), que resultan fundamentales tanto como instrumento de investigación como de experimentación y aplicación, y son muy adecuadas para realizar proyectos encaminados a la dinamización artística.

En “Creando puentes entre Movimiento, Sonido e Imagen (Ritmos, Harmonías, Composición e Improvisación)”, se ha profundizado en la planificación de proyectos educativos en los que se resalta la función social de las artes en la historia de las culturas y se ha enfatizado en el desarrollo de un pensamiento crítico y transdisciplinar que pueda ser aplicado en el aula. Al mismo tiempo se ha instruido al alumnado en los diferentes recursos que se puede utilizar para crear proyectos de trabajo en el aula en los que se utilice la improvisación, los ritmos y las armonías tanto en las artes plásticas como en el arte sonoro.

En el seminario “Las artes como experiencia de encuentro en la educación”, se ha profundizado en la concepción de arte como experiencia de comunicación y en la de taller como lugar de encuentro y se han relacionando ambos con la expresión y la creatividad. Uno de los objetivos del curso ha sido hacer comprender al alumnado las posibilidades del arte y la creatividad para la mejora personal y social.

Por último, en “La complejidad de la experiencia estética infantil”, se ha ofrecido una revisión de la idea de arte y se ha propuesto al alumnado una reflexión sobre los límites y relaciones entre las artes (tanto visuales como sonoras) y la cultura popular, y el papel que desempeñan en la educación. Se ha propuesto igualmente trabajar sobre la revisión de la noción de experiencia estética a partir del supuesto de que tanto las artes como las manifestaciones de la cultura estética son ‘condensados’ de experiencia humana. También se ha señalado la importancia del currículo como oportunidad para repensar el uso de las artes desde una perspectiva docente.

Conclusiones

La ruptura paradigmática que se produjo en el siglo pasado al tambalearse nuestra creencia en una realidad estable y objetiva y el proceso de relativización de los saberes nos obliga a encontrar nuevas alternativas (Nicolescu, 1996). Se hace necesaria una propuesta que no ignore importantes aspectos del desarrollo cognitivo como son integrar u organizar el conocimiento y las habilidades de las diferentes disciplinas.

El objetivo de la educación debe ser desarrollar la capacidad de descubrimiento y exploración de distintos modos de pensamiento y de un modelo en el que se enfatizan las ‘habilidades genéricas’, es decir, el reconocimiento y definición de problemas, el análisis de estructuras o la averiguación de relaciones entre distintos acontecimientos o hechos (Hursh, Haas y Moore, 1983).

Como ya señalara Chávez (2006), nuestro objetivo en el ámbito educativo debe ser crear un proyecto interdisciplinario fundamentado epistemológicamente, dirigido al ámbito de la educación artística, y que responda a la patente necesidad de nuestras escuelas y centros de investigación de crear propuestas metodológicas que consideren las transformaciones culturales emergentes.

El desarrollo del curso “Música y arte en los estudios humanísticos” ha puesto de manifiesto que existe una enorme inquietud entre los docentes hacia la educación artística y hacia el desarrollo y gestión de proyectos interdisciplinares a través de las artes. Los docentes (y futuros docentes) asistentes a los seminarios han mostrado su interés por las posibilidades que ofrece el trabajo artístico (tanto visual como sonoro) en el aula y por la adquisición de recursos que les ayuden a potenciar la creatividad de sus alumnos como una forma de conseguir una mejora personal y social. La creación de un currículum flexible que permita la formación interdisciplinar y la educación integral y que potencie el autoaprendizaje así como una crítica a la sobreabundancia de la tecnología presente en él son temas del mayor interés en la educación actual (Jacobs, 1989; Frost y Jean, 2003; Bohannon y McDowell, 2010) y han sido

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



los puntos más destacados por los docentes en las entrevistas a las que se les ha sometido tras la finalización del curso.

Todos los alumnos que han asistido se han mostrado partidarios de un modelo de curriculum que no esté centrado en la mera transmisión de conocimientos y en evaluaciones escritas. Pretenden un sistema educativo que se decante por la flexibilización de los formatos de evaluación; un sistema educativo que conceda la suficiente importancia a potenciar el sentido creativo e imaginativo, a fomentar el pensamiento divergente y la argumentación abductiva, a desarrollar la perseverancia y la tenacidad, en el que los alumnos participen activamente en la construcción del significado y en el que los profesores animen a los estudiantes a expresarse ellos mismos.

Los profesores que hemos impartido los seminarios y los alumnos que los han recibido estamos firmemente convencidos de que la enseñanza artística puede y debe desempeñar un papel importante en la sociedad actual por potenciar no sólo las competencias cognitivas que se encuentran en las artes sino también las cualidades que pueden ayudar a los niños a desarrollarse como personas. Como dijera Nicolescu, “El futuro se concibe desde la educación que se ofrece en el presente, aquí y ahora” (1996: 93).



**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011





REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMDUR, D. (1993). Arts and Cultural Context: A Curriculum Integrating Discipline-Based Art Education with other Humanities Subjects at the Secondary Level. *Art Education*, 46, 3, 12-19.
- BOHANNON, R.L.; MCDOWELL, C. (2010). Art, Music, and Movement Connections for Elementary Education Teacher Candidates. *General Music Today*, 24, 27-31.
- CALLEJÓN, M. D.; PEREZ-ROUX, T. (2010). De la interdisciplinariedad al enfoque integrador de los diferentes saberes artísticos. *Arte y Movimiento*, 2, 41-53. Recurso disponible online en: <http://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/artymov/article/view/459/39>
- CHÁVEZ, H. (2006). Una Aproximación Metodológica Interdisciplinaria en la Educación Artística. *Discurso Visual. Revista Digital*, 7. Recurso disponible online en <http://discursovisual.cenart.gob.mx/dvwebne7/aportes/apochaves.htm>
- FROST, S.H.; JEAN, P.M. (2003). Bridging the Disciplines: Interdisciplinary Discourse and Faculty Scholarship. *The Journal of Higher Education*, 74, 2, 119-149.
- GRANVILLE, G. (1999). Art in Education, Education in Art: A Vision of Art Education in the Twenty-First Century. *Circa*, 89, 10-12.
- HURSH, B, HAAS, P.; MOORE, M. (1983). An Interdisciplinary Model to Implement General Education. *The Journal of Higher Education*, 54 (1), 42-59.
- JACOBS, H.H. (1989). *Interdisciplinary curriculum: Design and implementation*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- NICOLESCU, B. (1996). *La transdisciplinariedad. Manifiesto*. Sonora, México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin.
- PALLASMA, J. (1993). La integración del arte en la educación general: arte, conocimiento y realidad. El significado cultural del arte. En V. HEMSY DE GAIZA, *La educación musical frente al futuro. Enfoques interdisciplinarios desde la filosofía, la sociología, la antropología, la psicología, la pedagogía y la terapia* (pp. 47-59). Buenos Aires: Editorial Guadalupe.
- PETRIE, H.G. (1992). Interdisciplinary Education: Are We Faced with Insurmountable Opportunities?. *Review of Research in Education*, 18, 299-333.
- PENALVA, J. (2007). Análisis crítico de los aspectos teóricos del currículum flexible y abierto. Consecuencias educativas. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 11 (3), 1-14. Recurso disponible online en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL2.pdf>
- SCRIPP, L.; MEYAARD, J. (1991). Encouraging Musical Risks for Learning Success. *Music Educators Journal*, 78 (3), 36-41
- SIMS, W.; BERGEE, M.; KANTNER, L. (2001). Facilitating interaction among preservice teachers in music and visual arts: a project evaluation. Update: *Applications of Research in Music Education*, 19, 26-32.
- SYLWESTER, R. (1998). Art for the Brain's Sake. *Educational Leadership*, 56 (3), 31-35.
- ZDZINSKI, S, OGAWA, M.; DELL, C.; YAP, C.; ADDERLEY, C.; DINGLE, R. (2007). Attitudes and practices of Japanese and American music teachers towards integrating music with other subjects. *International Journal of Music Education*, 25, 55-70.
- WOODS, CH. (2007). Researching and Developing Interdisciplinary Teaching: Towards a Conceptual Framework for Classroom Communication. *Higher Education*, 54 (6), 853-866.



OBIPD, UN OBSERVATORIO INTERNACIONAL PARA LA INVESTIGACIÓN Y EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS SOBRE LA PROFESIÓN DOCENTE.

Jarauta Borrasca, B.; bjarauta@ub.edu - Universidad de Barcelona.

Bozu, Z.; zoiabozu@ub.edu - Universidad de Barcelona.

Imbernon Muñoz, F.; fimbernon@ub.edu - Universidad de Barcelona.

RESUMEN

Desde el presente trabajo pretendemos ofrecer información acerca del “**Observatorio Internacional de la Profesión Docente**” (OBIPD, www.ub.edu/obipd), y mostrar los pasos seguidos para lograr su creación e institucionalización. En segundo lugar, pretendemos compartir algunos de los resultados obtenidos en la fase inicial de funcionamiento del observatorio. El OBIPD es producto del trabajo colaborativo que mantiene el grupo de investigación FODIP (2009SGR-246) del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona con distintas universidades e instituciones internacionales, interesadas todas ellas en el estudio, análisis y mejora de la práctica profesional del profesorado perteneciente a todas las etapas y niveles educativos. En la actualidad son miembros activos del OBIPD, representantes de más de 10 universidades y centros de formación europeos y más de 12 instituciones universitarias pertenecientes a Latinoamérica y Europa.

PALABRAS CLAVE

Profesión docente, formación del profesorado, red de trabajo.

DESARROLLO

Objetivos del OBIPD

El OBIPD es un espacio autónomo, generado y sostenido por iniciativa de un conjunto de Instituciones y Universidades de Europa y América Latina, que pretende generar oportunidades de análisis y acción en el ámbito concreto de la Profesión Docente.

El Observatorio se dirige a fomentar la difusión permanente de reflexiones especializadas sobre políticas educativas y cuestiones pedagógicas de especial relevancia para el profesorado, así como la realización de diversas acciones que permitan el intercambio y la colaboración entre instituciones y profesionales pertenecientes al ámbito de la educación y formación docente. Bajo un enfoque flexible e interdisciplinar, el OBIPD pretende ofrecer información y argumentos suficientes que potencien la iniciativa y autonomía de los profesionales de la educación en el desarrollo de propuestas de investigación y formación que contribuyan al crecimiento profesional del profesorado.

La actividad central del OBIPD se estructura en torno a los siguientes objetivos:

1. Crear un espacio abierto, de carácter plural y democrático, que fomente el intercambio y reflexión sobre las principales temáticas y problemáticas que atañen a la profesión docente en Europa y América Latina.
2. Ofrecer información precisa de los rasgos que caracterizan la profesión docente en los países que componen el OBIPD.
3. Fundamentar puntos concretos de referencia, contraste y evaluación de la situación de la profesión docente en Europa y América Latina.



4. Crear, desarrollar y gestionar una plataforma virtual que permita la comunicación externa e interna entre los diferentes miembros y el registro y actualización permanente de información relativa a la evolución de la profesión docente a nivel internacional.
5. Contar con un banco de información pertinente, necesaria y válida para analizar la profesión docente desde diferentes perspectivas.
6. Promover acciones de investigación, innovación, formación y divulgación fundamentadas en principios de cooperación y construcción de conocimiento colectivo que consigan un mayor acercamiento al profesorado y que contribuyan de manera significativa a su formación y desarrollo profesional.

Descripción del trabajo

El origen del OBIPD como pretexto para la colaboración entre diferentes instituciones y profesionales implicados en la formación del profesorado

La enseñanza exige, en la actualidad, un trabajo colaborativo, imprescindible para mejorar la labor educativa del profesorado, la organización de las instituciones educativas y el aprendizaje del alumnado. Hoy se instaura, con fuerza, el sentimiento compartido de evitar uno de los grandes males de la docencia: el aislamiento, el funcionamiento celularista o "celularismo escolar", donde los miembros de la comunidad educativa asumen conductas y hábitos de trabajo en los que priman el individualismo, la falta de solidaridad, la autonomía exagerada o mal entendida y la privacidad.

La cultura del aislamiento en la profesión docente ha hecho que se separe el compromiso de la satisfacción en el trabajo, facilitando que en las instituciones educativas se establezcan luchas internas, que se generen aquellos patrones de trabajo, a veces egoístas y competitivos, que favorecen una atomización educativa, un continuado pensar y trabajar solos, un compartimentar y la instauración de una autonomía exagerada o el reclamo de una privacidad mal entendida. El aislamiento genera incomunicación, quedarse para sí mismo lo que se sabe o lo que no se sabe y aquello que se desea saber sobre la experiencia educativa. Una práctica social como la educativa necesita procesos de comunicación entre colegas. Explicar qué sucede, qué se hace, qué no funciona y qué sí ha tenido éxito, etc.

En la actualidad, es difícil encontrar una profesión abierta al entorno social que trabaje aislada y aún menos, que se forme aisladamente. El compartir con otros dudas, contradicciones, problemas, éxitos, fracasos... se convierte en un elemento imprescindible en la formación del profesorado y en su desarrollo personal y profesional. Y una forma de combatir el aislamiento e individualismo docente es la instauración de procesos formativos basados en la colaboración. Procesos que, en definitiva, ayuden al profesorado a explicar qué le pasa, qué necesita, cuáles son sus problemas, etc. y a asumir que no son técnicos que desarrollan o implementan innovaciones prescritas por otros, sino que pueden participar activa y críticamente, desde y en el propio contexto educativo.

Esto supone orientar la formación hacia procesos que provoquen una reflexión basada en la participación (aportación personal, motivación, coordinación, autoevaluación, metas comunes, normas claras) y mediante una metodología formativa flexible, abierta, basada en casos, intercambio, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas, etc. Exige también un planteamiento crítico y no domesticado de la formación, un profundo análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que se encuentran en su base.

La formación debería asumir así un conocimiento que permita crear procesos propios de intervención, en vez de dar una instrumentación ya elaborada. Para ello será necesario que el conocimiento sea sometido a crítica en función de su valor práctico, del grado de conformidad con



la realidad y analizando los presupuestos ideológicos en los cuales se basa. Aquí aparecen algo más que palabras. Aparecen muchas dificultades.

Una, y muy importante, es que las estructuras organizativas escolares no están creadas (ya que fueron creadas en otra época y con otra forma de pensar la educación) para favorecer ese trabajo colaborativo. Las aulas fueron ideadas como celdas, los agrupamientos homogéneos bajo criterios no coherentes, la creciente especialización entre el profesorado y la parcelación de la enseñanza (ciclos, etapas, niveles, cursos, etc.) constriñen e impiden una forma de trabajar conjunta. Por el contrario, el mantenimiento de esas situaciones y estructuras legitiman y facilitan el continuar trabajando de un modo aislado donde el profesorado no necesita tratar con los otros, excepto en los procesos burocráticos. Existe poco diálogo sobre lo qué pasa y, a veces, el intercambio es ficticio.

Para evitar esta cultura personalista hay una serie de modalidades y estrategias formativas importantes y destacadas en las que basar la formación permanente en los diversos contextos educativos: la potenciación de grupos colaborativos en los territorios, los movimientos de renovación pedagógica, la agrupación de escuelas rurales, las comunidades de formación o intelectuales en una o varias escuelas, los grupos de proyectos interdisciplinarios, las redes telemáticas o no telemáticas, la afiliación o organizaciones de enseñantes, los grupos de intercambio de ideas o experiencias, los equipos autónomos de investigación sobre la práctica educativa, etc. Ahí, debe incidir la formación del profesorado.

Introducir una cultura colaborativa y romper con el personalismo e individualismo pedagógico a través de la formación, requiere potenciar en la cultura del profesorado los siguientes aspectos:

- El desarrollo colectivo de procesos autónomos en el trabajo docente, pero entendidos como una autonomía compartida y no como una mera suma de individualidades. Debería lucharse contra la idea de una profesión subsidiaria donde otros deben dictaminar lo que hay que hacer.
- El compartir procesos metodológicos y de gestión en los centros educativos.
- Introducir la existencia de la indeterminación técnica. Dar a entender que la racionalidad técnica no tiene respuesta para todo o para casi nada y que múltiples factores, no siempre predecibles o controlables, intervienen en los hechos sociales y educativos. Esto podría evitar mucha angustia entre el profesorado y la facilidad de compartir las situaciones problemáticas ya que se destruye un determinado concepto de profesor/a eficaz que, en definitiva, impide la comunicación de los fallos y errores.
- Potenciar la autoestima colectiva ante los problemas que aparecen en la realidad social y en la enseñanza. La institución educativa es el fiel reflejo de lo que pasa en la sociedad y no es de recibo culpabilizar al profesorado de muchos problemas que aparecen que son producto de las nuevas estructuras familiares y sociales.
- La creación y desarrollo de nuevas estructuras organizativas en los centros educativos que posibiliten una mejor enseñanza y una mayor colaboración en los procesos de gestión.

El colectivo de enseñantes necesita participar conjuntamente en procesos de innovación y formación ligados a proyectos globales de la institución educativa para asumir un mayor protagonismo en su trabajo. Protagonismo que ha de surgir a partir del debate y la construcción de bases reales colectivas para dirigirse hacia una mayor cultura colaborativa. Y he aquí la importancia de quienes trabajan en la enseñanza. Saber respetarse y confrontarse para saber construir alternativas conjuntamente.

Los equipos de profesores y profesoras deben romper con la cultura profesional tradicional que se ha ido transmitiendo en la profesión. Una cultura profesional viciada por muchos elementos y que ha generado unas barreras de comunicación entre un colectivo formado por personas que trabajan una al lado de la otra, separados aún por tabiques estructurales y mentales. Y una cultura que ha otorgado una valoración excesiva a la categoría profesional, al contenido académico, a la improvisación personal y al empirismo elemental, lo que ocasiona en ciertos



ámbitos un fracaso profesional que repercute en la vertiente relacional. Así pues, será necesario establecer un rearme moral y profesional contra los que, normalmente desde fuera, cortocircuitan el proceso de innovación y formación y los procesos de reflexión colectiva y contrarrestan los avances de compromisos colectivos institucionales, abogando por un trabajo decantado hacia el mérito individual, la promoción o la competitividad.

En este contexto dilemático surge el Observatorio Internacional de la Profesión Docente (OBIPD) como plataforma que pretende recoger todas las voces y miradas implicadas en la profesión docente y en su formación. Además de ello, el OBIPD pretende también impulsar un conjunto de actividades de investigación y formación conjuntas y de difusión e intercambio de temáticas relacionadas con la profesión docente de cualquier etapa educativa.

Áreas de análisis y observación

El OBIPD nace con la finalidad de ofrecer información y argumentos suficientes que potencien la iniciativa y autonomía de los profesionales de la educación en el desarrollo de propuestas de investigación y formación. En general, responde a cuatro grandes áreas de atención: *Información, Diagnóstico, Investigación, Intercambio y Proyección*.

- **INFORMACIÓN:** Creación y dinamización de un espacio autónomo donde sea posible la sistematización de información y documentación relevantes sobre la profesión docente en todos los niveles y etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Educación Universitaria, Educación Superior no universitaria, Educación no formal).
- **DIAGNÓSTICO:** Realización de estudios diagnósticos sobre la Profesión Docente en Europa y Latinoamérica que permitan la identificación y propuesta de nuevas líneas de innovación e investigación conjuntas.
- **INVESTIGACIÓN:** Estudio y análisis de temas emergentes y nuevas tendencias en las áreas de formación inicial y permanente del profesorado, asesoría pedagógica y formación en gestión y dirección de centros educativos.
- **INTERCAMBIO Y PROYECCIÓN:** Fomento del intercambio de experiencias y buenas prácticas, y promoción de investigaciones dirigidas a mejorar la profesión docente en Europa y América Latina.

Las acciones promovidas por el Observatorio se dirigen a un amplio público:

- A profesionales de las administraciones públicas que trabajan en el diseño y análisis de las políticas educativas.
- A maestros/as y profesores/as de cualquier país, etapa y nivel educativo, constituyendo el OBIPD un punto de referencia para el desarrollo de investigaciones e innovaciones docentes y un foro para el intercambio de información y recursos.
- A investigadores/as, académicos/as y profesores/as universitarios/as pertenecientes al área de las Ciencias Sociales, interesados en el estudio y mejora de la educación y de la profesión docente.
- A estudiantes del ámbito de las Ciencias Sociales, siendo el OBIPD una importante fuente de información y documentación.
- A la sociedad en general, a los ciudadanos y ciudadanas preocupados e implicados en la educación que reciben los niños/as y jóvenes de Europa y Latinoamérica.

Creación, desarrollo y consolidación del observatorio

El OBIPD ha requerido de diversas acciones hasta llegar a su consolidación, fase en la que actualmente se encuentra. Desde 2007, se han llevado a cabo diversas acciones estructuradas en cuatro fases: *(i) creación, (ii) desarrollo, (iii) evaluación y (iv) consolidación*.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



FASES	ACCIONES	TEMPORIZACIÓN
CREACIÓN	1.1. Realización de varias reuniones internas de organización y planificación (FODIP-Universidad de Barcelona)	Enero-Marzo 2007
	1.2. Organización de reuniones de trabajo con universidad de lengua catalana (Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat de Girona, Universitat de les Illes Balears, Universitat de Lleida, Universitat Rovira i Virgili). Presentación del OBIPD.	Abril-Junio 2007
	1.3. Búsqueda y obtención de recursos financieros	Enero 2007 hasta la actualidad
	1.4. Contacto inicial, vía correo electrónico, con universidades europeas y latinoamericanas. Presentación y promoción del observatorio.	Enero 2007 hasta la actualidad
	1.5. Reunión internacional con representantes de universidades europeas y latinoamericanas. Presentación del OBIPD, definición de la finalidad y objetivos del observatorio, establecimiento del plan de trabajo y distribución de responsabilidades.	19 y 20 de noviembre de 2007
DESARROLLO	2.1. Creación de la página web (www.ub.edu/obipd).	Enero-Marzo de 2008
	2.2. Elaboración del Reglamento de Funcionamiento Interno.	Septiembre de 2008
	2.3. Realización de una reunión anual con todos los miembros del Observatorio.	Marzo de 2009 21 y 22 de junio de 2010
	2.4. Inicio del Estudio Diagnóstico de la Profesión Docente en Europa y América Latina.	Abril de 2009
	2.5. Búsqueda, análisis y promoción de documentos (legislación, artículos, memorias de investigación, informes, etc.) relevantes sobre la profesión docente.	Enero de 2010
	2.6. Presentación de documentación para el reconocimiento institucional del OBIPD por parte de la Universidad de Barcelona.	Abril 2010
EVALUACIÓN	3.1. Reunión de todos los miembros del OBIPD para la evaluación de proceso.	21 y 22 de junio de 2010
CONSOLIDACIÓN	4.1. Búsqueda de ayudas y alternativas para la continuación del OBIPD.	A lo largo de todo el proceso
	4.2. Actualización constante de la información que proyecta el OBIPD.	A lo largo de todo el proceso
	4.3. Búsqueda y contacto con otras universidades y centros educativos de América Latina y Europa.	A lo largo de todo el proceso
	4.4. Organización de reuniones anuales de seguimiento con todos los miembros del OBIPD.	A lo largo de todo el proceso

En el proceso de desarrollo del Observatorio, y como un requisito importante para su reconocimiento institucional, se elaboró el Reglamento de Funcionamiento Interno. Documento que debía recoger, de manera clara, las personas responsables, los miembros del OBIPD y las obligaciones del propio Observatorio y de cada uno de los cargos y componentes que formaban parte del mismo. Como aspectos a destacar:

El OBIPD tiene los siguientes órganos de gobierno:

- a) Colegiados: el Consejo de Dirección y el Consejo Científico
- b) Unipersonales: el director y la secretaría.



El *Consejo de Dirección* está formado por el director (que lo preside), la secretaría, representantes del personal académico de la Universidad de Barcelona pertenecientes al Observatorio y 3 representantes del personal investigador en formación. Son competencias del Consejo de Dirección: (i) aprobar la programación anual de actividades, (ii) aprobar el presupuesto y la memoria anual de actividades, elaborar el Reglamento de Funcionamiento Interno y sus modificaciones, (iii) aprobar la incorporación de nuevos miembros y (iv) evaluar las actividades y proponer cualquier iniciativa que contribuya al cumplimiento de sus finalidades.

Pertencen al *Consejo Científico* todas las Universidades y centros superiores adscritos al Observatorio. Son competencias del Consejo Científico: (i) Velar por el contenido del Observatorio, (ii) Proponer nuevos miembros a la dirección, (iii) proponer iniciativas de investigación, formación e innovación y (iv) divulgar las iniciativas del Observatorio en sus instituciones.

El *director* del OBIPD ejerce las funciones de dirección, gestión ordinaria. Son funciones del director: (i) representar oficialmente al OBIPD ante la UB e instancias no universitarias, (ii) convocar y presidir las reuniones del Consejo de Dirección, (iii) autorizar los gastos del OBIPD y (iv) tramitar al vicerrectorado competente las modificaciones que se hayan podido producir en la relación del personal académico que pertenece al OBIPD.

La *secretaría* del OBIPD extiende las actas de los órganos colegiados del Observatorio, certifica sus acuerdos y ejerce el resto de funciones propias de los secretarios/as de los órganos colegiados.

Resultados y conclusiones

Dado que el Observatorio Internacional de la Profesión Docente es un proyecto abierto y dinámico y sin fecha prevista de finalización, los resultados que mostramos a continuación se concretan en una serie de actividades que el OBIPD ha organizado y promocionado hasta el momento. De entre todas ellas, hacemos mención de las siguientes:

- Organización del IV Seminario Internacional OBIPD, "La formación del profesorado en competencias" y Presentación oficial e institucional del Observatorio Internacional de la Profesión Docente a la Universidad de Barcelona, los días 11 y 12 de enero de 2011.
- Estudio diagnóstico sobre la Profesión Docente. Realización de un estudio que analiza la situación que actualmente atraviesa la profesión docente en diferentes países europeos y latinoamericanos. El estudio, en el que ya están trabajando diferentes miembros del OBIPD, será publicado en la página web del Observatorio a finales del 2011.
- Promoción de documentos (legislación, artículos, memorias de investigación, informes, etc.) relevantes sobre la profesión docente. Atendiendo a las principales áreas de observación anteriormente citadas (Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Universitaria, Superior no Universitaria y No Formal), el OBIPD se constituye como un espacio en constante actualización que recoge documentos de interés para el profesorado de todos los niveles y etapas educativas. En este sentido, diferentes miembros del OBIPD han participado en el proceso de evaluación de los documentos sobre la profesión docente que forman parte del contenido de la web del Observatorio.
- Establecimiento del I Programa de Investigación del Observatorio Internacional de la Profesión Docente. Período 2010-2012. El OBIPD cuenta con un Programa de Investigación orientado a subvencionar proyectos de investigación sobre la profesión docente. De carácter bianual, este programa impulsa acciones de investigación e innovación que aporten datos relevantes para la mejora y transformación de la práctica docente y de la educación que se ofrece en Europa y Latinoamérica.



La primera convocatoria se abrió durante el mes de diciembre de 2010 e incluyó como temática principal las repercusiones de la sociedad actual en el profesorado. A esta convocatoria se han acogido profesores/as de cualquier etapa educativa del sistema educativo catalán interesados en los siguientes aspectos: Demandas sociales actuales en la profesión docente; Relación escuela y sociedad; Situación laboral del profesorado; Malestar y bienestar docente; Sociedad de la información y profesión docente; Inmigración y profesión docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARMENGOL, C. (2002). *El trabajo en equipo en los centros educativos*. Barcelona: Cisspraxis.
- BOZU, Z.; IMBERNON, F. (2009). Creando comunidades de práctica y conocimiento en la Universidad: una experiencia de trabajo entre las universidades de lengua catalana. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, 6 (1), 1-10.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008). ¿Qué hay de nuevo bajo el sol? De las organizaciones y los grupos a las redes. *Cuadernos de Pedagogía*, 385, 12-19.
- IMBERNON, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. *Educar*, 30, 15-25.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2004). La crisis de la identidad profesional docente. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 127-145.
- VAILLANT, D.; MARCELO, C. (2009). *Desarrollo Profesional Docente: ¿Cómo se aprende a enseñar?*. Barcelona: Narcea
- VELASCO GUZMÁN, J.L. (2000). *La participación de los profesores en la gestión de la calidad en educación*. Navarra: Ediciones Universidad de Navarra.
- WENGER, E.; SNYDER, W. (2000). Communities of practice: The organizational frontier. *Harvard Business Review*, 78 (1), 139-145.



REFLEXIÓN SOBRE LA PEDAGOGÍA DEL ARTE COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN PERMANENTE. UNA MIRADA TRIANGULAR.

Callejón Chinchilla, M.D.; callejon@ujaen.es - Universidad de Jaen – España.

Moreno Montoro, M.I.; mimoreno@ujaen.es - Universidad de Jaén, España.

Granados Conejo, I.M.; igranados@ceuandalucia.com - CES Cardenal Spínola. F. San Pablo. CEUAndalucía, España.

Valladares González, M.G.; mgvalladares@infomed.cult.cu - Universidad de Las Artes. La Habana, Cuba.

García García, M.E.; monicagarcia@hotmail.com - Universidad Laica Eloy Alfaro (ULEAM) Ecuador.

RESUMEN

¿En qué y cómo se forman los profesionales de la enseñanza artística? ¿Se diferencian las modalidades e itinerarios formativos en los distintos países, en las distintas modalidades de expresión artística? ¿Qué metodologías son más utilizadas, cuáles las buenas prácticas?

En este texto se entrecruzan experiencias y reflexiones de expertos universitarios que trabajamos en el ámbito de la pedagogía y psicología del arte, contrastando perspectivas con la intención de responder a estas preguntas y enriquecernos mutuamente, desde nuestra diversidad, desde miradas diversas de saberes y haceres en investigación, docencia y creación artística ya que juntas, estamos inmersas en un proyecto de cooperación internacional, una red para la construcción social e identitaria por la educación estética y de las artes, desde tres líneas de trabajo interconectadas con múltiples artistas: acción-formación-investigación. Esta práctica reflexiva se convierte en estrategia de formación permanente, en la medida en la que se descubren nuevas experiencias y buenas prácticas que asimiladas revierten en la mejora de la propia actividad docente.

PALABRAS CLAVE

Pedagogía del arte, construcción social e identitaria, procesos formativos.

Abstract

What and how are the professionals of arts education? Are they different training modalities and schedules in different countries, different forms of artistic expression? What methodologies are being used, what are best practices?

This text is interwoven experiences and reflections of academics working in the field of pedagogy and psychology of art, contrasting perspectives with the intention to answer these questions and enrich each, from our diversity from different eyes of knowledge and practice in research, teaching and artistic creation and that together, we are immersed in a project of international cooperation, a network for social and identity construction for aesthetic education and the arts, working in three areas interconnected with multiple artists: action-training-research. This reflective practice becomes lifelong learning strategy, to the extent in which they discover new experiences and good practices deemed reinvested in improving their own teaching.

Key words

Art pedagogy, social construction and identity, learning processes.

DESARROLLO

Ya en el año 2007 el Departamento de Didáctica de la expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad de Jaén (España) inicia un fructífero intercambio académico e investigativo con el Departamento de Pedagogía y Psicología de las Artes del Instituto Superior de Arte de

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Cuba (La Habana). Esta relación se enriquece con la visita a Manabí (Manta) de la profesora M^a Isabel Moreno Montoro a Manta (Ecuador) en el 2009, en donde descubre el trabajo de Mónica García, como profesora de danza de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM), Ecuador.

Se piensa entonces en la creación de una Red de colaboración para la investigación y la docencia enfocada especialmente hacia la intervención y la acción social desde las artes y la gestión cultural. Algo en lo que ya desde hacía tiempo, desde diferentes ámbitos, cada una de nosotras, veníamos trabajando, pero que en este encuentro pueda reinvertirse en nuestra propia formación, en nuestro desarrollo y mejora profesional y personal.

Analizando nuestras fortalezas y virtudes, descubrimos que uno de los problemas más acuciantes de nuestros compañeros de Ecuador es la falta de consolidación en formación de postgrado y especialmente, carecer de una buena formación artística superior. Podríamos decir en términos generales que en su entorno, la educación formal en el campo de las artes está en construcción. Esta posible desventaja trae aparejada una situación que desde nuestro campo de investigación consideramos muy beneficiosa, y es el gran esfuerzo que están haciendo para consolidar niveles y superar grados formativos suministrando docencia formal que se nutre desde la actividad cultural y la educación no formal e informal. En concreto, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador) tiene un proyecto de danza que integra una actividad docente y la intervención social, implicando a los estudiantes universitarios como testigos de la transmisión cultural y se convierte al mismo tiempo en promotora del desarrollo cultural de la comunidad a la que está abierta y a la que se dirige; una práctica que construye conocimientos artísticos a partir de la revisitación de las realidades culturales comunitarias de su país, que es bien diverso (Valladares, Moreno, García y Ortolá, 2011). Esta propuesta de la danza como estrategia de intervención, esta mirada experiencial de lo formativo nos enriquece, como nos permite mejorar la visión diferente y complementaria de los compañeros de la Universidad de las Artes de Cuba.

La prioridad de la Red que formamos es tener una estructura sólida para la formación-investigación-intervención en el ámbito de las artes y la gestión cultural, teniendo en cuenta la acción social pues forma parte de nuestros intereses. Por ello, queremos prestar especial atención a actuaciones que tengan por objeto cuestiones relacionadas con la construcción social y la consolidación identitaria de grupos desfavorecidos como mujeres, niños, poblaciones aborígenes, etc.

En la medida en la que se conocen otros modelos de formación, se descubren nuevas experiencias y buenas prácticas, éstas, asimiladas, reinvierten en la mejora de la propia actividad docente. Es una práctica reflexiva, con triangulación de expertos que se convierte en estrategia de formación permanente.

Surge entonces la posibilidad de presentar este encuentro como proyecto de cooperación a la AECID (Agencia Española de Cooperación Internacional) uniéndose al grupo, la Escuela de Artes Visuales de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Artes de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (Quito, Ecuador) con la intención principal de fortalecer institucionalmente a un centro de formación (como objetivo del proyecto AECID en el que nos encontramos inmersos). Para ello nos planteamos un proyecto educativo que implique a cada una de las universidades con la comunidad, haciendo partícipes al alumnado. Pues creemos que la actividad universitaria no puede estar ajena a las raíces culturales de su entorno sino que la debe potenciar desde su propio hacer.

Nuestro trabajo se justifica en:

- La experiencia acumulada en el trabajo realizado por estas universidades en el campo del arte y la cultura; enfocada desde diferentes ámbitos, tales como el arte, la creación artística, la identidad, la alteridad, los procesos formativos, las relaciones disciplinares-interdisciplinares-transdisciplinares, la investigación en los contextos artísticos y la visibilización de las problemáticas sociales de la realidad actual.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- La coyuntura que brinda esta experiencia acumulada suscita la necesidad de crear vías de intercambio que permitan configurar nuevas expectativas de trabajo y concretizar proyectos comunes.
- La necesidad de fomentar, divulgar y desarrollar espacios de visibilización de los procesos locales a nivel global.
- Lo colaborativo, como eje que atraviesa el intercambio con vistas a fortalecer desde cada espacio la construcción del conocimiento acerca de los temas planteados.
- Integrar espacios para la reflexión y análisis del arte en el contexto actual, lo cual exige plantearse diferentes formas de superación y crecimiento profesional para los distintos ámbitos en este campo.
- La unidad del trabajo investigativo desde una perspectiva revisadora de nuestras identidades y miradas contemporáneas para el nexo entre arte y sociedad

Nos planteamos como objetivos:

- Concretar líneas de acción-formación-investigación conjunta (a partir de las propias potencialidades, de nuestras fortalezas y debilidades)
- Visibilizar metodologías y procesos de trabajos en el ámbito socio-cultural de las artes
- Intercambiar experiencias de investigación (y acción) que permitan alimentar los procesos de formación y superación
- Desarrollar y gestionar recursos para el desarrollo de la cultura y la educación
- Propiciar procesos y resultados artísticos que involucren a la comunidad
- Favorecer la valoración de nuestras identidades mediante investigaciones (y acciones) que generen resultados artísticos y pensamiento crítico en las comunidades, implicándolas.
- Desarrollar herramientas propias para llevar a cabo en las distintas localidades la acción social altruista de servicio hacia la comunidad, desde las artes
- Favorecer la construcción del pensamiento y dirigir la acción de los estudiantes universitarios –considerándola a ésta como la comunidad inmediata y directa y la que alterna con el resto del entorno–.
- Implementar formación en nuestra línea de trabajo.
- Seguir formándonos y crecer profesionalmente.

Todo esto implica un importante proceso de reflexión e investigación, de compartir saberes y experiencias que nos enriquece mutuamente, desde nuestra diversidad.

Las primeras preguntas que nos hacemos son: ¿en qué y cómo se forman los profesionales de la enseñanza artística en los distintos lugares? ¿Se diferencian las modalidades e itinerarios formativos en los distintos países, en las distintas modalidades de expresión artística? ¿Qué metodologías son más utilizadas, cuáles las buenas prácticas?

En este momento aún nos encontramos en proceso de trabajo, pero en este encuentro ya:

- Reconocemos que este mundo contemporáneo, fragmentado y exento de una mirada multipolar a la hora de abordar la enseñanza-aprendizaje de las artes, necesita del aporte de los diferentes saberes integrados que apunten al alter desde una propuesta diversa y holística. He aquí que las universidades como centros gestores de pensamiento y debate propongan insertarse en los procesos más auténticos y legítimos de nuestras realidades nacionales y regionales.
- Nos resulta muy interesante descubrir los procesos y metodologías de diferentes campos de la educación de las artes: video, artes visuales, teatro y danza, tanto en contextos formales como informales; y muy especialmente en su integración.
- Descubrimos la experiencia etnográfica como fuente y proceso de indagación.

**III Congreso Internacional
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del
Profesorado**

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- Desde la Educación Superior sentimos la voluntad y la responsabilidad de trabajar por un cambio de actitud humana frente al mundo que busque la inclusión, creando un modelo que supone reconocer otras formas de pensamiento, un modelo abierto que entable métodos directos.
- Revelamos la riqueza de la implantación de un título artístico superior que trabaje la intervención social y el descubrimiento de la identidad cultural pues esto lleva a la Universidad y los títulos universitarios más allá del objetivo formativo propio de las universidades, pues está priorizando el desarrollo personal, social y cultural.
- El arte como productor de mediaciones para su intercambio en la esfera pública; el arte no puede seguir reivindicando habitar una esfera autónoma exclusivamente, un dominio separado, puesto que junto a la producción de formas de individuación es también generador de formas de socialización. Esta sería una educación artística superior que se adapta no solo a unos discursos actualizados y a unas configuraciones artísticas emergentes, sino que está inmersa en el tiempo e incorpora y se incorpora a la actividad social constantemente.

Revelamos la riqueza de la reflexión conjunta como estrategia de formación que al mismo tiempo posibilite intervenciones de formación-investigación-acción. En general, reconocemos que nos convoca la investigación y la acción social desde diferentes aristas y nos unen los estudios identitarios y el interés por la comunidad; descubrimos que todos queremos hacer hincapié en la identidad cultural, la construcción social, el reconocernos y la alteridad, la solidaridad, el compromiso social y hacia la comunidad, marcándolos por tanto, como argumentos fundamentales que nos reúnen.

En España, Cuba y Ecuador –países de los que se procede y en los que se trabaja- los procesos formativos en el ámbito del arte se plantean de maneras bien distintas, en modalidades e itinerarios diferentes. Se discute en qué y cómo formar... teniendo como base el para qué: competencias). De esta manera los distintos profesionales de la pedagogía, la psicología y distintas, la danza y la música y las artes visuales... se encuentran discutiendo de manera triangular sobre la pedagogía del arte, contrastando diversas perspectivas que enriquecen el proceso de investigación. Y lo hacemos confrontando miradas entre tres países de origen (España, Cuba y Ecuador), tres especialidades artísticas (visual, musical y corporal) y tres ámbitos de conocimiento (pedagogía, psicología y arte).

Por tanto, se crea esta red con la intención de visibilizar metodologías y procesos de trabajo en el ámbito socio-cultural de las artes, intercambiar experiencias de investigación, formación y superación, para desarrollar y gestionar recursos que tributen a la cultura y la educación, potenciando resultados artísticos que involucren a la comunidad y favorezcan la valoración de nuestras identidades y del pensamiento crítico.

Como objetivo general, como se ha dicho, se establece la creación de una red de investigación, formación y acción en torno a la construcción social e identitaria por la educación estética y de las artes, que facilite la formación permanente del profesorado, y redunde en sus actividades docentes y socioculturales en los diversos países. Se plantean dos ideas de partida:

- a) Lo social no es sólo de lo que partimos sino lo fundamental que nos reúne.
- b) Queremos compartir experiencias pero no sólo a nivel teórico/cognoscitivo sino también vivenciándolas, en lo posible, en cada lugar concreto.

Y como objetivos específicos se concreta en un primer momento:

- Visibilizar metodologías y procesos de trabajos en el ámbito sociocultural de las artes.
- Propiciar procesos y resultados artísticos que involucren a la comunidad.
- Gestionar recursos para el desarrollo de la cultura y la educación.



- Concretar las líneas de investigación conjunta a partir de las propias potencialidades e intereses de los miembros de la red.
- Compartir experiencias a través de publicaciones tanto impresas como virtuales.

Entre los objetivos a más corto plazo se marcaron:

- Establecer los criterios de colaboración y la dinámica de funcionamiento.
- Concretar las líneas de investigación conjunta,
- Estudiar y planificar la implantación de títulos conjuntos de especialización y postgrado.
- Determinar las acciones de transferencia a través de la intervención social teniendo en cuenta la especialización de los egresados en las titulaciones de postgrado programadas.
- Determinar las acciones culturales comunitarias a través de las que se va a desarrollar la participación social.
- Publicación conjunta con el resultado de los seminarios y creación de la web de la Red creada.

En esta primera etapa, el plan de trabajo se basó en:

La constitución de grupos de trabajo en cada uno de los organismos participantes con unos objetivos a cumplir en un plazo determinado. Para esto cada parte desarrolló su calendario de reuniones y objetivos particulares para contribuir al proyecto conjunto.

La segunda línea de actividad se está desarrollando en seminarios colectivos que se van sucediendo en los diferentes países con representación de todas las partes con el propósito de ir reajustando las líneas de trabajo y el propio proyecto según las necesidades que van surgiendo.

Metodología

En principio, nos preguntamos el ¿por qué vehicular nuestro proyecto a través de las artes? Y el ¿cómo hacerlo? Podemos exponer infinidad de razones, porque quizás como pocas veces ha ocurrido en la historia, de manera tan universal y penetrante, las artes construyen y condicionan hoy día y a través de los medios de comunicación y de las industrias culturales, nuestra vida cotidiana. Ya no están limitadas a los museos y los teatros, sino que impregnan casi sin nosotros darnos cuenta, nuestras vidas, a través, como hemos señalado, de los medios, configurando nuestra identidad personal y social. Por tanto, suponen un elemento importante para nuestra sociedad, con no pocas implicaciones en la educación (Bamford, 2009). Por todo ello, la mirada al arte y desde el arte puede ayudarnos a observar muchos de los fenómenos de nuestra cultura y a afrontar con espíritu crítico los retos de la sociedad actual. Y esto es esencial para la formación. Y desde una enseñanza que actualmente no prima las humanidades, el papel de la educación artística ha de ser contrastado y replanteado por los estamentos más directamente implicados (Huerta, 2002).

Por ello resultaba de vital importancia establecer un itinerario metodológico para conocer las posibilidades de la enseñanza del arte y del patrimonio en los diferentes contextos y escenarios (Calaf, 2003). La coordinación, desde el ámbito universitario, para estructurar las investigaciones, experiencias y recursos de los distintos contextos nos parecen aspectos fundamentales en nuestro proyecto, como modo de cooperación desde aquello que une, y a la vez determina los alter de los distintos contextos socioculturales, lo cual nos parece esencial en la identificación de las distintas realidades identitarias disponibles como una gran riqueza al servicio de esa cooperación.

Por todo ello, consideramos de gran relevancia, la creación de una red de comunicación entre las instituciones de los distintos países, que facilite los intercambios de información de las teorías y prácticas de cada uno de ellos, y en donde se establezcan y apoyen cada una de las



iniciativas, recursos, etc. En ella se abordarán, desde el área de conocimiento que nos ocupa, y teniendo en cuenta el cruce de concepciones, estereotipos y miradas que envuelven el fenómeno creativo (López, Hernández y Barragán, 1997), las cuestiones que participan en el progreso de esta área de conocimiento, favoreciendo y contrastando las investigaciones, prácticas, tendencias, y planteando una propuesta de reconsideración de la educación artística en nuestros días, a partir de la aplicación de los principios básicos del pragmatismo estético, ya que uno de los valores esenciales de las artes reside en la capacidad de generar experiencias estéticas que ayuden a las personas a construir su identidad y a hacerles sensibles a la identidad y el alter de los otros. (Aguirre, 2005; Hernández, 2008)

Tras los contactos previos y las reuniones en cada uno de sus centros, hemos mantenido una serie de encuentros:

En España, concretamente en la Universidad de Jaén, cuando se ha pergeñado una hoja de ruta. Cada una, contando con el respaldo de su institución ha expuesto sus expectativas y necesidades, así como los recursos que pueden aportar. Se plantean objetivos, se concretan líneas de investigación conjunta, se consensuan objetivos y tareas, entre las que se encuentran compartir e intercambiar experiencias y crear un espacio online de comunicación y encuentro online.

El trabajo se continuó en el Instituto Superior de Arte de La Habana (Cuba), a finales del mes de marzo de 2011 con la intención de supervisar los compromisos establecidos en el proyecto de cooperación, preparar una publicación como memoria para la AECID, presentar el boceto del espacio online y darle conformidad, para colgarlo en la red.

En Quito, Ecuador, en Mayo, se terminaron de consensuar los fines de la red, se concretaron intervenciones y se comenzarán los trabajos de la constitución de un Instituto o Centro que nos sirva como referencia.

Resultados

La aspiración de la red es formar el Centro Superior de Investigaciones en Sociedad, Artes y Gestión Cultural para organizar acción y formación de postgrado en nuestras líneas de trabajo como fruto de las reflexiones, investigaciones y experiencias previas.

Con la consolidación de la red, se pretende además, considerar a los estudiantes como una comunidad inmediata y directa que alterna con el resto del entorno, y sobre la que se incidirá de manera especial para lograr la estimulación del pensamiento creativo y crítico y el compromiso social de los estudiantes universitarios.

Se esperan los siguientes resultados:

- La realización en los diferentes contextos de acciones comunitarias y de participación social
- Llevar a cabo publicaciones conjuntas con el resultado de los seminarios
- Creación de una web de la Red creada y la fundación de un Centro común de referencia.
- La implantación de títulos conjuntos de especialización y postgrado.

Conclusiones

La consolidación de la red favorece los intercambios entre los profesores facilitando y haciendo más atractiva la formación permanente dirigida a los estudiantes como una comunidad inmediata y directa que alterna con el resto del entorno, y sobre la que se incidirá para lograr la estimulación del pensamiento creativo y crítico de los estudiantes universitarios. Y por tanto, se crea una comunidad de profesores, capaces de intercambiar experiencias como modo de mejorar la formación y los procesos de enseñanza- aprendizaje, así como de realizar un



intercambio cultural, con la valoración de cada cultura, muy importante en nuestro mundo globalizado.

Se hace hincapié en la identidad cultural, la construcción social, el reconocernos y la alteridad, la solidaridad, el compromiso social y hacia la comunidad marcándolos como argumentos fundamentales que nos reúnen.

La aspiración es formar el Centro Superior de Investigaciones en Sociedad, Artes y Gestión Cultural para organizar la formación de postgrado en nuestras líneas de trabajo como fruto de las reflexiones, investigaciones y experiencias previas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIRRE, I. (2005). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Barcelona: Octaedro
- BAMFORD, A. (2009). *El factor ¡Wuuu!. El papel de las artes en la educación. Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro
- CARRILLO, J. (2004). Habitar y transitar: reflexiones sobre los espacios de la vida en el arte actual. En J.A. RAMÍREZ; J. CARRILLO (Eds.), *Tendencias del arte, arte de tendencias a principios del siglo XXI*. Madrid: Cátedra
- EFLAND, A. (2002). *Una historia de la educación del arte. Tendencias intelectuales y sociales en la enseñanza de las artes visuales*. Barcelona: Paidós
- EISNER, E.W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós
- GARDNER, H. (1994). *Educación Artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós
- HERNÁNDEZ, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI*, 26, 85-118.
- HUERTA, R. (Ed.) (2002). *Los valores del arte en la enseñanza*. Valencia: Universidad de Valencia.
- HUERTA, R.; DE LA CALLE, R. (Eds) (2005). *La mirada inquieta. Educación Artística y Museos*. València: Institut de Creativitat.
- MARÍN, R. (Coord.) (2003). *Didáctica de la Educación Artística*. Madrid: Pearson
- (Ed.) (2005). *Investigación en educación artística: temas, métodos y técnicas de indagación*. Universidad de Granada y Sevilla
- MÉNDEZ, L. (1995). *Antropología de la producción artística*. Madrid: Síntesis
- PARSONS, M.J. (2002). *Cómo entendemos el arte*. Barcelona: Paidós
- POPPER, F. (1989). *Arte, acción y participación. El artista y la creatividad de hoy*. Madrid: Akal
- VALLADARES, M.G.; MORENO, M.I.; GARCÍA, M.; ORTOLÁ, A.M. (2011). *La danza para la intervención comunitaria*. Actas V Congreso Universidad y cooperación al desarrollo. Cádiz, abril, 2011