



# **APRENDIZAJE REFLEXIVO Y FORMACIÓN PERMANENTE**



## APRENDIZAJE REFLEXIVO Y FORMACIÓN PERMANENTE

### ÍNDICE TÍTULOS

|  |             |
|--|-------------|
| ¿PODEMOS MEJORAR LA COMPETENCIA ORAL DE LOS ALUMNOS TRABAJANDO COLABORATIVAMENTE CON SUS MAESTROS?.....  | 1508        |
| APOYO Y FOMENTO DE UNA CULTURA COLABORATIVA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.....   | 1256        |
| COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. UNA ESPECIALIZACIÓN PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.....  | 1269        |
| EL EFECTO MODERADOR DEL GÉNERO EN LA RELACIÓN ENTRE EL FLOW Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO. ....   | 1283        |
| EL PROJECTE DE CONVIVÈNCIA EN EL CENTRE I LA DIVERSITAT. UNA POSSIBILITAT PER A LA REFLECCIÓ-ACCIÓ I LA FORMACIÓ DOCENT .....  | 1294        |
| FACILITANDO LO PROFESIONAL Y PERSONAL EN UNA COMUNIDAD DE DE APRENDIZAJE. COMPROMISO ACTIVO EN LAS REDES COLABORATIVAS. ....   | 1311        |
| FORMACIÓN DEL DOCENTE TUTOR .....  | 1327        |
| FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA RECUPERACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.....   | 1333        |
| L'EXPERIMENTACIÓ, LA MILLORA DE LA PRÀCTICA, I LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.....  | 1367        |
| <i>LA COLEGIALIDAD ENTRE DOCENTES COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN PERMANENTE.....</i>  | <i>1352</i> |
| LA ETNOGRAFÍA AUDIOVISUAL COMO ESTRATEGIA FORMATIVA Y DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO. UNA EXPERIENCIA REFLEXIVA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO. .... | 1343        |
| LA FORMACIÓ EN CENTRES ESCOLARS.....   | 1371        |
| LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO: EXPECTATIVAS DE 58 DOCENTES.....   | 1387        |
| LA FORMACIÓN PROFESIONAL PERMANENTE A PARTIR DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN UNA ESCUELA PRIMARIA.....  | 1397        |
| LA VOZ DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN DE LOS DOCENTES EN CENTROS MULTICULTURALES.....  | 1412        |
| LA XARXA D'INSTITUTS INNOVADORS ASSOCIATS A L'ICE DE LA UAB. EL TRABAJO COOPERATIVO ENTRE CENTROS, LA INNOVACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO.....   | 1421        |
| LAS EXPERIENCIAS DE FLOW EN AULAS DE MAYORES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO .....  | 1441        |
| LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA. PROCESOS REFLEXIVOS EN UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE .....   | 1455        |
| LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO IMPLICADO EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. ANÁLISIS DE UN CASO EN SEVILLA.....                  | 1462        |
| LOS PROCESOS DE FACILITACIÓN EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.....   | 1471        |

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



|   |      |
|---|------|
| LOS PROCESOS REFLEXIVOS EN EL DESARROLLO DE LA MADUREZ PERSONAL Y PROFESIONAL DEL DOCENTE.....  | 1477 |
| PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO: EL PATRIMONIO CULTURAL DE LOS PUEBLOS A TRAVÉS DE LAS TIC EN EL CENTRO RURAL AGRUPADO Nº 1 DE LLANES (ASTURIAS) .....  | 1494 |
| TRÁNSITO EN LOS PLANOS DEL DESARROLLO DE PROFESORES DE BIOLOGIA EN TALLERES DE REFLEXIÓN DOCENTE.....   | 1528 |
| TREBALL INTERDISCIPLINARI DE TRES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS ( <i>CAPACITAT D'APRENENTATGE I RESPONSABILITAT, CAPACITAT CRÍTICA I AUTOCRÍTICA I CAPACITAT PER TREBALLAR EN EQUIP</i> ) DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA..... | 1542 |
| UNA EXPERIENCIA PARA LA FORMACION PERMANENTE DEL DOCENTE: LA INVESTIGACION ACCION TRANSFORMADORA (IAT) .....  | 1539 |
| UNA FORMACIÓN COLABORATIVA Y REFLEXIVA: PROYECTO UNIVERIDAD ESCUELA .....   | 1552 |
| VIVÊNCIAS CULTURAIS: O MUNDO NO LUGAR - POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES.....   | 1562 |

**ÍNDICE AUTORES**

|  |            |
|--|------------|
| Albareda i Tiana, S.....                   | 1262       |
| Álvarez, M.T. ....                         | 1494       |
| Asensio Fernández, JA .....                | 1542       |
| Brunstein Null, J. ....                    | 1528       |
| Callejón Chinchilla, M <sup>a</sup> D..... | 1343       |
| Canabal García, C.....                     | 1471       |
| Caon Amorim, C.....                        | 1562       |
| Caparrós Garres, C. ....                   | 1552       |
| Casas Gómez, D. ....                       | 1552       |
| Castillejos Segura, B. ....                | 1542       |
| Ceja Barba, L.....                         | 1283, 1441 |
| Celdrán Castro, M. ....                    | 1283, 1441 |
| De Alba Fernández, N.....                  | 1462       |
| Delgado Hito, P. ....                      | 1542       |
| Escartín Solanelles, J.....                | 1283       |
| Escartín Solanelles, J.....                | 1441       |
| Esparza Zamudio, L. ....                   | 1327       |
| Ferrer, V. ....                            | 1283, 1441 |
| Fons Esteve, M.....                        | 1412       |
| Galera de Ulierte, M <sup>a</sup> V. ....  | 1343       |
| Gallegos Molina, M.....                    | 1269       |
| Galván-Bovaira, M.J.....                   | 1508       |

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



---

|   |      |
|---|------|
| Galve Beorlegui, R .....                | 1508 |
| García Campos, M. D.....                | 1471 |
| García Hernández, M <sup>a</sup> L..... | 1387 |
| García Pérez, F.F.....                  | 1462 |
| Gavaldón Hernández, G.....              | 1471 |
| Gómez Píriz, J.....                     | 1367 |
| Gracia García, M.....                   | 1508 |
| Graell Marín, M.....                    | 1542 |
| Iborra, A.....                          | 1311 |
| Joglar Favaro, C.....                   | 1528 |
| Labarrere Sarduy, A.....                | 1528 |
| Lazzarini De Lade, M.....               | 1562 |
| Londoño Orozco, G.....                  | 1333 |
| Longoria Torres, E.....                 | 1269 |
| Malvaez Sánchez, O.....                 | 1528 |
| Margalef García, L.....                 | 1256 |
| Martínez Arroyo, A.....                 | 1455 |
| Masalles Román, J.....                  | 1421 |
| Morales Galindo, D.I.....               | 1269 |
| Morales Villar, M <sup>a</sup> C.....   | 1343 |
| Nallon Machado, N.....                  | 1562 |
| Navarro Medina, E.....                  | 1387 |
| Nobajas i Ganau, A.....                 | 1542 |
| Orozco Martínez, S.....                 | 1371 |
| Palou Sangrà, J.....                    | 1412 |
| Pareja Roblín, N.....                   | 1256 |
| Piqué Simón, B.....                     | 1552 |
| Pirrón Curiel, M.L.....                 | 1327 |
| Prades García, J.D.....                 | 1542 |
| Prats París, M.....                     | 1371 |
| Quintanilla Gatica, M.....              | 1528 |
| Quirós Domínguez, C.....                | 1542 |
| Ramírez Valencia, D.....                | 1397 |
| Ramírez Vallejo, M <sup>a</sup> S.....  | 1477 |
| Ravanal Moreno, E.....                  | 1528 |
| Rayas Prince, J.G.R.S.....              | 1352 |
| Rojas Ortega, M.....                    | 1327 |

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



---

|                            |            |
|----------------------------|------------|
| Sánchez-Cano, M.....       | 1508       |
| Serrano Brandes, E.Z.....  | 1327       |
| Sora Miana, B.....         | 1283, 1441 |
| Suárez Vilagran, M.M.....  | 1542       |
| Torres Soto, A. ....       | 1387       |
| Ventura Robira, M. ....    | 1371       |
| Vericat i Beltran, G. .... | 1294       |
| Viejo, C. ....             | 1311       |
| Vives Pares, L. ....       | 1371       |
| Yanes Córdoba, V. ....     | 1343       |
| Zuluaga De Prato, M.R..... | 1539       |



## APOYO Y FOMENTO DE UNA CULTURA COLABORATIVA PARA EL DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO: UNA EXPERIENCIA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Margalef García, L.; [leonor.margalef@uah.es](mailto:leonor.margalef@uah.es) - Universidad de Alcalá.

Pareja Roblín, N.; [n.n.parejaroblin@gw.utwente.nl](mailto:n.n.parejaroblin@gw.utwente.nl) - Universidad de Twente.

### RESUMEN

El objetivo de esta comunicación es describir las características y analizar los resultados de una de las estrategias de formación permanente que desarrollamos en la Universidad de Alcalá denominada "Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria". La finalidad de esta estrategia formativa es fortalecer el aprendizaje reflexivo y la cultura de indagación en el profesorado universitario a través del diálogo, el intercambio de experiencias y la (re)construcción conjunta de conocimientos. En primer lugar, se describe el contexto en el que se desarrollan los Encuentros de Innovación y los principios teóricos y metodológicos en los que se sustenta esta estrategia formativa. A continuación presentamos algunos de los resultados obtenidos, entre los que destacamos: (a) las oportunidades que estos Encuentros brindan para facilitar la identificación de problemáticas comunes en la práctica docente, (b) la búsqueda compartida de soluciones y alternativas para el desarrollo de acciones de mejora, y (c) el desarrollo de un sentido de "pertenencia" a una comunidad de aprendizaje más amplia.

### PALABRAS CLAVES

Desarrollo profesional, innovación docente, enseñanza universitaria.

### DESARROLLO

#### Objetivo

El objetivo de esta comunicación es describir las características y analizar los resultados de una de las estrategias de formación permanente que desarrollamos en la Universidad de Alcalá denominada "Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria". La finalidad de esta estrategia formativa es fortalecer el aprendizaje reflexivo y la cultura de indagación en el profesorado universitario a través del diálogo, el intercambio de experiencias y la (re)construcción conjunta de conocimientos.

#### Desarrollo

En otras ediciones anteriores de este Congreso hemos presentado los principios, características generales y modalidades del Programa de Formación y Desarrollo de la Innovación Docente de la UAH. (Margalef, Canabal y Gavaldón, 2007; Iborra y otros, 2010). También hemos compartido nuestras experiencias y aprendizajes con la implementación de diversas estrategias formativas como las tríadas reflexivas, los Grupos de Innovación Docente y los talleres de apoyo a la innovación (Margalef y Pareja, 2008; Iborra, Margalef, Canabal, 2007). Todas estas estrategias se incardinan en programas desarrollados específicamente para promover y apoyar la innovación educativa y la formación permanente del profesorado de la UAH, como lo son el Master en Docencia Universitaria o los Grupos de Innovación Docente. Paralelamente a estas iniciativas en los últimos años hemos desarrollado una estrategia denominada "Encuentro de Innovación en Docencia Universitaria" que es la que presentamos en esta comunicación.

Los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria comparten los principios teóricos del programa de formación del profesorado de la UAH y del Grupo de Investigación "Formar,



Indagar, Transformar”, adoptando las comunidades profesionales de aprendizaje (McLaughlin y Talbert, 2002, 2006; Clausen, Aquino y Widerman, 2009) y el desarrollo de una cultura de indagación (Cochran-Smith y Lytle, 2003) como base para promover el desarrollo profesional del profesorado. Junto con Lieberman y Pointer Mace (2008), asumimos que las experiencias y aprendizajes que se generan al interior de los Grupos de Innovación Docente deben hacerse públicas a fin de que puedan ser compartidas, cuestionadas y re-construidas colectivamente. Por este motivo, los Encuentros de Innovación buscan abrir espacios para que el profesorado tenga la oportunidad de comunicar, dialogar, intercambiar, contrastar experiencias y aprendizajes e involucrarse en la construcción colaborativa de acciones de mejora. De esta manera se busca otorgar voz y visibilidad al profesorado y alumnado de la universidad para, a través de su participación activa, generar compromiso e implicación con los procesos de innovación docente a nivel institucional.

### El proceso seguido

Cada año se realiza un Encuentro de Innovación cuya particularidad está en la presentación conjunta de los procesos de innovación que han puesto en marcha profesorado y estudiantes de nuestra universidad a través de los Grupos de Innovación Docente. La participación conjunta de profesorado y estudiantes permite un acercamiento a las experiencias de innovación desde la visión y perspectivas de ambos protagonistas.

Hasta la fecha se han desarrollado cinco Encuentros. Los temas han girado en torno a distintos aspectos de los procesos de innovación docente: en qué y cómo estamos innovando, el desarrollo de metodologías de aprendizaje activo y reflexivo, la evaluación formativa, la participación activa de los estudiantes y los mecanismos de coordinación docente (Ver tabla 1). El tema de cada Encuentro se define al interior de un grupo de discusión en el que participan facilitadores de los Grupos de Innovación Docente, estudiantes y miembros del equipo del Programa de Formación. De esta manera se busca que los temas que se abordan en cada Encuentro respondan a las inquietudes e intereses de profesorado y estudiantes. Una vez elegida la temática, desde el Programa de Formación y Desarrollo de la Innovación Docente se proponen una serie de interrogantes que sirven como ejes para la organización del Encuentro marcando las pautas alrededor de los cuales giran el diálogo y la reflexión conjunta. Destacamos en la siguiente tabla los interrogantes de cada uno de los encuentros:

Como podemos observar son preguntas abiertas para favorecer una actitud de indagación y el aprendizaje reflexivo. Estos interrogantes admiten diversas respuestas y muchas veces permanecen abiertas y son retomadas a través de otras acciones formativas. Estos son los ejes sobre los que se construyen las temáticas, se proponen las estrategias para favorecer la discusión y sirven de base para elaborar las conclusiones.

A su vez, en cada encuentro se utilizan diversas estrategias metodológicas para promover el diálogo y la reflexión, tales como: conferencias marco a cargo de un experto en el tema del Encuentro, paneles de discusión, mesas redondas, talleres y grupos de trabajo. Mientras que las conferencias, paneles y mesas redondas pretenden principalmente promover espacios para compartir e intercambiar experiencias, los talleres y grupos de trabajo buscan que todos los participantes (docentes, estudiantes, autoridades, personal de administración y servicios) se involucren en el desarrollo propuestas de acción.

Cada grupo de trabajo consta de alrededor 10 a 15 personas, buscándose en todo momento que exista una representación de todos los agentes de la comunidad universitaria (Ej. Profesorado, alumnado, autoridades, miembros del PAS). La dinámica de los grupos de trabajo varía en función a la temática del Encuentro, en general, suelen utilizarse estrategias como: el puzzle de grupos, debates, grupos de discusión y otras dinámicas para fomentar el diálogo, la reflexión conjunta y el trabajo colaborativo.

| ENCUENTROS  | PREGUNTAS DE INDAGACIÓN           |
|-------------|-----------------------------------|
| I Encuentro | ¿En qué y cómo estamos innovando? |

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



|   |   |
|---|---|
| "Profesorado y alumnado de la UAH compartiendo experiencias innovadoras"  | ¿Cuál es nuestra situación de partida?<br>¿Qué dificultades tenemos?<br>¿A qué retos nos enfrentamos?   |
| II Encuentro<br>Metodologías de aprendizaje activo y reflexivo<br>"Los retos de la UAH ante la reforma de las titulaciones" | ¿Qué procesos hemos seguido en las diversas innovaciones metodológicas realizadas en el marco de la construcción del EEES?<br>¿Qué resultados vamos obteniendo?<br>¿En qué y cómo necesitamos mejorar?  |
| III Encuentro<br>La evaluación de los aprendizajes:<br>"Si tienes algo distinto que contar, cuéntanoslo".                   | ¿Están construyendo nuevos modos de entender la evaluación el profesorado y el estudiantado?<br>¿Cómo concebir la evaluación de un modo más comprensivo y holístico?<br>¿Existe coherencia entre los modelos de aprendizaje, las actividades propuestas y los modelos de evaluación? ¿Qué sistemas de evaluación permiten valorar las competencias formuladas?<br>¿Las estructuras organizativas y la dinámica interna de las instituciones universitarias colaboran al cambio de este sistema de evaluación? ¿Qué obstáculos y dificultades es necesario superar?  |
| IV Encuentro<br>Participación activa de los estudiantes<br>"Dejar hablar al alumnado"                                       | <b>Como docentes:</b> ¿Generamos entornos de aprendizaje relevante y participativo? ¿Qué papel asignamos a los estudiantes? ¿Cómo contribuyen a los procesos de innovación de nuestras prácticas? ¿Existe una gran variedad de prácticas docentes como talleres conceptuales, seminarios, grupos de trabajo, estrategias reflexivas que procuran dar voz al alumnado ¿qué podemos aprender de ellas?<br><b>Como estudiantes:</b> ¿Qué compromisos asumimos en el aprendizaje autónomo? ¿Qué necesidades formativas expresamos? ¿Cómo nos sentimos en un entorno de aprendizaje activo? ¿Cómo asumimos el poder?<br><b>Como comunidad universitaria:</b> ¿Las estructuras organizativas y la dinámica interna de las instituciones universitarias favorecen el cambio de roles y la redistribución de funciones y del poder? |
| V Encuentro<br>La coordinación docente<br>"Retos por afrontar, retos afrontados"  | <b>Como docentes:</b> ¿Qué acciones de coordinación estamos poniendo en marcha en las titulaciones de Grado? ¿Qué circunstancias pueden favorecer dicha coordinación? ¿Cómo contribuyen a los procesos de innovación de nuestras prácticas? ¿Cómo estamos recogiendo la voz del alumnado en estos procesos?<br><b>Como estudiantes:</b> ¿Cómo percibimos los procesos de coordinación horizontal? ¿Cómo podemos implicarnos en dichos procesos? ¿Qué compromisos asumimos en el proceso de coordinación? ¿Qué aportaciones podemos realizar?<br>¿Cuál es el nivel de compromiso que podemos asumir?   |

Tabla 1. Temas y Preguntas de Indagación de los Encuentros de Innovación Docente

## Resultados

A continuación presentamos algunos de los resultados obtenidos. Para ello, seguiremos las premisas que Lieberman y Pointer (2008) señalan como las más relevantes para el desarrollo profesional según lo aprendido a través de la investigación y de la experiencia:

***El aprendizaje del profesorado no sólo es individual sino fundamentalmente social y a través de la experiencia y la práctica***

Uno de los problemas más relevante para el desarrollo profesional es la desconexión con las necesidades e intereses del profesorado. Es decir, cuando los propios destinatarios, el profesorado universitario en nuestro caso, percibe estas propuestas formativas como fragmentadas, desconectadas e irrelevantes con los problemas reales de su propia práctica. Por ello, partir de los problemas que preocupan a los docentes contribuye a favorecer el interés y la motivación por el propio aprendizaje (Lieberman y Pointer, 2008:226).

En este sentido, un logro importante de los Encuentros es la oportunidad que brindan para facilitar la identificación de problemáticas comunes en la práctica docente y contribuir a que el profesorado encuentre un sentido y otorgue relevancia a los mismos.





La identificación de problemas, inquietudes y preocupaciones se realiza de dos modos: uno de carácter deductivo y externo a los propios encuentros y otro de carácter inductivo e interno. En el primer caso, desde el Programa de Formación se identifican problemáticas comunes que se detectan en las diferentes acciones formativas y las consultas de asesoramiento pedagógico. En el segundo caso, inductivo e interno mediante las propias dinámicas y estrategias de los encuentros y la participación activa de los participantes se detectan otras preocupaciones o problemas, algunos de ellos relacionados con las preguntas planteadas, otros complementarios y en otros casos surgen intereses diferentes. Todo esto pone de manifiesto la complejidad de los procesos curriculares, la necesidad de una actitud de indagación y de un aprendizaje reflexivo. En sí mismos, los propios encuentros sirven para identificar temas o ejes para los siguientes encuentros.

### ***Los profesores y profesoras aprenden de y con otros participando de una comunidad***

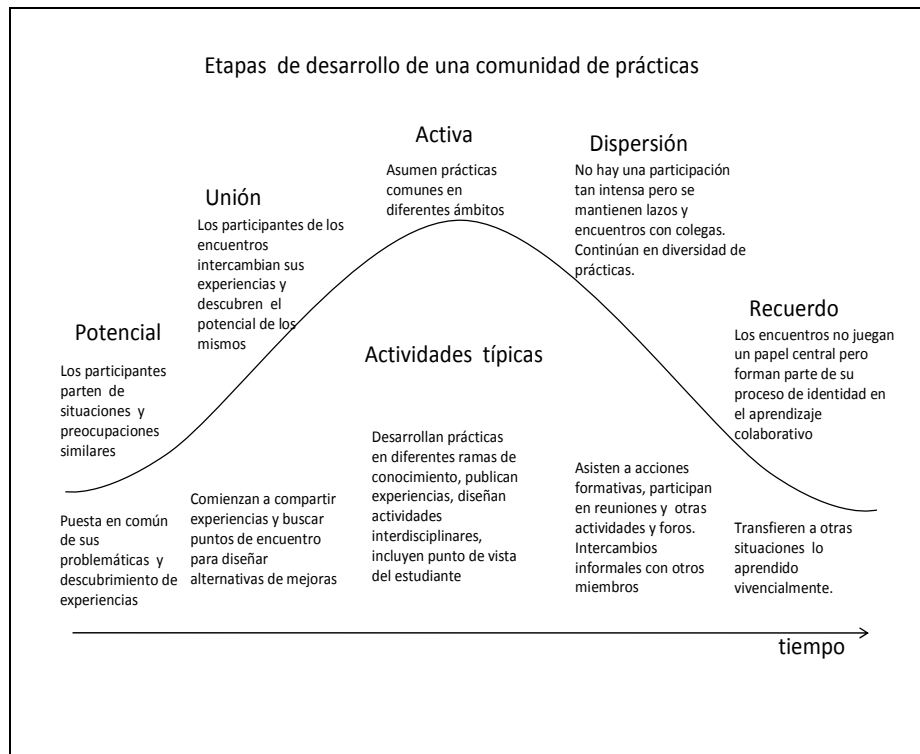
En relación a esta premisa, hemos comprobado a lo largo de los encuentros que un logro importante es la búsqueda compartida de soluciones y alternativas para el desarrollo de acciones de mejora. Esto se ha logrado a través de las preguntas de indagación que guían cada encuentro. Insistimos no sólo en el diagnóstico de los problemas, búsqueda de sus causas, intercambio de experiencias sino en la puesta en común de alternativas de solución. Lo esencial es que la reflexión conjunta entre profesorado y alumnado permite tener una visión más integrada. También año a año se van viendo resultados; en un comienzo estos resultados tenían un carácter más descriptivo para ir avanzando en los dos últimos encuentros hacia un aprendizaje más profundo y crítico, fruto de un entorno que favorece la reflexión y la colaboración con colegas y estudiantes.

Otro logro es la red que se establece entre las acciones que realizan los diversos Grupos de Innovación y las experiencias que continúan desarrollando los participantes del Máster en Docencia Universitaria. Los Encuentros de Innovación son para ellos un espacio de comunicación e intercambio para aprender de otros. También es un punto de reencuentro para participantes de otras ediciones del Programa de Formación que utilizan este espacio para compartir sus experiencias y mantener vivas las redes establecidas.

### ***El aprendizaje profesional a través del desarrollo de la identidad y el sentido de pertenencia***

Para Lieberman y Pointer (2008:227) "...el aprendizaje profesional así construido tiene su raíces en la necesidad humana de tener un sentido de pertenencia y realizar una contribución a la comunidad en la que el conocimiento y la experiencia forman parte de la misma". Trabajar en el desarrollo de este sentido de pertenencia a una comunidad que se identifica con la innovación y el cambio en las prácticas curriculares es un reto que se renueva en cada Encuentro.

Si bien este sentido de pertenencia no ha seguido un desarrollo lineal ni homogéneo para todos los miembros que forman parte de esta comunidad. Se ha dado un crecimiento en el número de profesorado participante, una ampliación de las ramas de conocimiento que se han ido incorporando y un numeroso grupo estable que ha tenido continuidad a lo largo de los mismos. En ellos se percibe cada vez más un intenso sentido de pertenencia que también traspasa los niveles de esta comunidad hacia el plano institucional en su contexto más amplio, es decir, la Universidad. Lo más relevante es que los propios encuentros, y en el interior de ellos, los participantes van siguiendo el ciclo que plantea Wenger (1998) para una comunidad de prácticas. Este autor identifica cinco etapas de desarrollo y a cada una le corresponden actividades diferentes. En la siguiente figura adaptamos este ciclo aplicando las etapas a los encuentros de innovación.



Adaptado de Wenger (2008) a las Etapas de los Encuentros de Innovación

Como podemos observar, no todos los participantes de esta comunidad de prácticas están implicados activamente en los encuentros pero los miembros que se han dispersado valoran significativamente su implicación en esta comunidad, siguen las conclusiones o publicaciones de los encuentros, transfieren a otras situaciones muchas de las experiencias y aprendizajes vividos. Por ejemplo, cuando organizan sus propias acciones formativas, participan en foros o realizan propuestas recurrentes a contactos, colegas, cursos y prácticas desarrollados en esta comunidad de la que se sienten parte. En cada encuentro y según las etapas, las actividades han tenido características particulares que han ido desde un conocimiento mutuo a través de la puesta en común de lo que estamos haciendo a una implicación más activa de análisis de posibles propuestas de solución, de compartir conocimiento entre diferentes grupos, de proponer acciones comunes que puedan desarrollarse y mostrar sus resultados en próximos encuentros. En otros casos, el continuar formulándose preguntas o compartir sus dudas con los otros profesores y profesoras y con el alumnado que participa activamente, es ya un inicio en el proceso de indagación sobre las propias prácticas docentes.

### Conclusiones

Como consideraciones finales podemos destacar el valor de los Encuentros de Innovación que se han convertido en una fuente de identificación de problemáticas comunes de la propia práctica docente y en un espacio para la búsqueda compartida de acciones de mejora, fortaleciendo los lazos entre participantes de diferentes áreas de conocimiento, categorías y estamentos. A su vez se convierten en un potencial para indagar posibilidades futuras de actuación con el apoyo de una red en la que han desarrollado un sentido de "identidad" y de pertenencia a una comunidad más amplia que comparte el compromiso con la innovación educativa. Ello se refleja en la valoración de una estudiante en una de las ediciones del Encuentro "es posible convertirnos en estrellas que con su brillo iluminan el firmamento de la enseñanza universitaria y van conformando una constelación o comunidad de aprendizaje. Estas estrellas pueden guiar a otras, lo importante es que no se opaquen y que cada vez sean más las que emitan luz".



Las conclusiones de los Encuentros se ponen a disposición de toda la comunidad universitaria en la página Web del Programa de Formación y se han utilizado en diversas ocasiones para tomar decisiones y seleccionar líneas de acción. Asimismo, para generar ese conocimiento público que proponen Cochran-Smith y Lytle (2003) y Lieberman y Pointer (2008) se han publicado algunos de los trabajos más significativos presentados en cada Encuentro. Estas publicaciones permiten sistematizar el conocimiento práctico del profesorado a fin de hacerlo público, y por tanto susceptible de ser compartido, difundido y re-creado.

Los resultados obtenidos hasta la fecha nos permiten constatar que es imprescindible generar oportunidades para facilitar el diálogo y la colaboración entre docentes, estudiantes y autoridades universitarias. Estos espacios nos muestran que es posible aprender de y con otros, reestructurar ideas y concepciones, así como comprometerse colectivamente con el desarrollo de propuestas de mejora. Es una forma de avanzar hacia metodologías de formación e innovación docente más integradas, basadas en la colaboración, el diálogo y la reflexión.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COCHRAN SMITH, M.; LYTLE, S. (2003). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En A. LIEBERMAN; L. MILLER, *La indagación como base para el desarrollo profesional y la mejora de la escuela* (pp. 65-79). Barcelona: Octaedro.
- CLAUSEN, K.; AQUINO, A.; WIDEMAN, R. (2009). Bridging the real and ideal: A comparison between learning community characteristics and school-based case study. *Teaching and Teacher Education*, 25, 444-452.
- IBORRA, A.; GARCÍA, D.; MARGALEF, L.; PÉREZ, V. (2010). Generating Collaborative Contexts to promote learning and development. En E. LUZZATTO; G. DIMARCO (Ed.), *Collaborative Learning: Methodology. Types of Interactions and Techniques* (pp. 47-80). New York: Nova Science Publishers.
- IBORRA, A.; MARGALEF, L.; CANABAL, C. (2007). La Innovación mediante la gestión de los compromisos personales: creando las bases de una nueva identidad docente. I Congreso Internacional "Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado". Barcelona.
- LIEBERMAN, A.; POINTER MACE, D. (2008). Making practice public: Teacher learning in the 21st Century. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2), 77-88.
- MARGALEF, L.; CANABAL, C.; GAVALDÓN, G. (2007). *Formar para transformar la docencia universitaria: un proyecto basado en estrategias reflexivas*. I Congreso Internacional *Nuevas tendencias en la formación permanente del profesorado*. Barcelona.
- MARGALEF, L.; PAREJA, N. (2008). Un camino sin retorno: estrategias metodológicas de aprendizaje activo. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 63 (22,3), 47-62.
- MCLAUHGLIN, M.; TALBERT, J. (2002). Professional Communities and the Artisan Model of Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 8 (3/4), 325-343.
- (2006). *Building School-based teacher learning communities. Professional strategies to improve student achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- SNOW-GERONO, J. (2005). Professional development in a culture of inquiry. PDS teachers identify the benefits of professional learning communities. *Teacher and teaching education*, 21, 241-256.
- WENGER, E. (1998). Communities of Practice: Learning as a Social System. *Systems Thinker*, 9 (5).



## COMPETÈNCIES EN SOSTENIBILITAT EN LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.

### SUSTAINABILITY COMPETENCES IN TEACHER TRAINING.

Albareda i Tiana, S.; [salbareda@cir.uic.es](mailto:salbareda@cir.uic.es) - Facultat d'Educació/ Universitat Internacional de Catalunya. Barcelona. Espanya.

#### RESUM

En l'assignatura optativa d'Educació Ambiental dels estudis de Magisteri de la UIC, s'ha volgut crear un escenari perquè els alumnes puguin desenvolupar les competències en sostenibilitat com a futurs mestres. La competència per a l'acció s'ha desenvolupat a través de plantejaments crítics, reflexius i participatius; els alumnes no només s'han qüestionat quins són els greus problemes d'insostenibilitat del planeta i com portar a terme un possible projecte d'educació ambiental, sinó que ho han fet, passant de la teoria a les accions concretes.

El protagonisme i la participació han sigut estratègies per convidar a la reflexió en els educadors ambientals. S'han aportat raons de perquè cal tenir hàbits sostenibles i el fet de protagonitzar un projecte ha facilitat als alumnes la reflexió i el compromís personal. Amb aquesta metodologia empleada es formen, modifiquen el seu comportament cap a hàbits més sostenibles, perquè s'impliquen en un projecte que suposa reflexió i compromís.

#### PARAULES CLAU

Competències, sostenibilitat, reflexió.

#### Abstract

In the optional subject *Environmental Education for Sustainability*, belonging to the teacher studies degree at the UIC, we have tried to create a context in which our students can develop their competences in sustainability as future teachers. The competence for the action has been developed through critical, reflexive and participatory approaches, in such a way that students have not only diagnosed the planet's most serious unsustainability problems and how to implement an environmental project, but they have also implemented some specific actions themselves, putting theory into practice.

Several reasons have been put forward to explain why sustainable habits are so needed, and implementing a project has fostered students' reflection and personal commitment. The main conclusion on the methodology used is that students thrive and modify their behavior towards more sustainable habits when they get involved in a project that implies reflection, involvement and commitment.

#### Key words

Competences, sustainability, reflection.

#### DESENVOLUPAMENT

##### Introducció

En l'àmbit de l'Educació per al Desenvolupament Sostenible la meta del Programa de les Nacions Unides per al Medi Ambient és: "Incloure als joves i futurs adults a adoptar formes de vida adients i consumir d'una manera responsable gràcies a la transmissió d'informació concreta



amb un llenguatge accessible”<sup>1</sup>. Aquesta meta recollida en un petit fulletó divulgatiu de les Nacions Unides, mostra el gran repte de tots els que ens dediquem a l'Educació per al Desenvolupament Sostenible i més en l'àmbit de formació de formadors, però el problema real consisteix en com fer-ho realitat.

Abans de fer l'assignatura d'Educació Ambiental a futurs mestres no volia caure en el reduccionisme d'associar l'Educació Ambiental a una educació en gestió ambiental o a un anàlisi dels problemes ambientals des d'un enfocament mecanicista, si no enfocar-ho multidisciplinàriament i comprensivament. Entre altres, la dificultat era trobar-me amb alumnes que s'havien matriculat en una assignatura d'educació ambiental però que reconeixien majoritàriament a l'inici del curs que no tenien hàbits sostenibles. Per un altre banda, sovinteja l'actitud de reconèixer els greus problemes ambientals, però veure'ls llunyans i sense capacitat de modificar-les. El que aquests alumnes esperaven per part de l'assignatura era aprendre recursos didàctics en Educació Ambiental per després poder aplicar a l'aula.

Davant d'aquesta situació, es tractava de donar les eines o facilitar els escenaris que fessin possible formar mestres competents en Educació per al Desenvolupament Sostenible. Era imprescindible treballar la reflexió i el compromís, a més d'aportar dades de coneixement en sostenibilitat social, mediambiental i econòmica i ensenyar recursos didàctics en Educació Ambiental: l'assignatura no es podia transformar en un receptari. Les qüestions que em plantejava al inici eren: Com fer que els estudiants universitaris, futurs mestres, tinguin hàbits sostenibles? I com fer, perquè els futurs educadors s'impliquin en un programa educatiu que els ajudi a raonar i comprometre en un futur més sostenible?

Per intentar resoldre aquestes qüestions s'ha dissenyat l'assignatura, creant diferents escenaris que puguin fer possible el treballar les competències del “saber”, del “saber fer” per poder arribar al “saber ser”.

### **Objectius**

Els objectius es relacionen amb les diferents competències treballades.

- Involucrar als alumnes en la tasca de formar-se com a educadors ambientals.
- Reflexionar sobre el propis valors i hàbits en sostenibilitat.
- Exercitar-se en la resolució de problemes reals i propers.
- Desenvolupar un projecte de sostenibilitat interdisciplinari obert a tota la Comunitat Universitària.
- Esbrinar formes per ser bons comunicadors ambientals (informació clara i comprensible, convenciment personal).
- Aportar raons del perquè cal tenir hàbits sostenibles en la vida acadèmica.
- Treballar motivacions i habilitats per desenvolupar un projecte d'Educació Ambiental en la pròpia Universitat.
- Presentar escenaris que convidin a reflexionar críticament el propi estil de vida i les pròpies decisions.
- Construir un sistema propi de valors ambientals. Saber defensar-los i viure'ls de manera coherent.

### **Descripció del treball**

Els problemes sociambientals locals i aquells que travessen fronteres i que es manifesten globalment sobre tot el planeta són el reflex de l'actual crisi ambiental. La injustícia social i la insostenibilitat ecològica, evidenciades en aquesta crisi ambiental i econòmica, constitueixen un

<sup>1</sup> Cfr: Decenio de las Naciones Unidas de la Educación para el Desarrollo Sostenible 2005-2014. El Decenio en pocas palabras. (Traducció personal del castellà).

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



repte per al pensament i, concretament, per a l'educació, perquè ens és necessari modificar el nostre comportament humà, envers les nostres relacions socials i les relacions amb la resta de la biosfera, fent possible una vida digna, justa, equitativa i sostenible. Cal concebre que el món no és un rebost inesgotable de recursos, si no més aviat una xarxa complexa de sistemes interdependents entre sí, la qual cosa comporta l'imperatiu ètic de viure d'un altre manera. Aquesta visió d'interdependència planetària i del món com a realitat finita i complexa, cal treballar-la a totes les etapes educatives, t especialment però amb aquells que seran o ja són mestres.

Aquesta comunicació recull les estratègies metodològiques o escenaris que s'han fet servir durant el curs 2010/2011: s'han treballat les competències en sostenibilitat dels alumnes de l'assignatura optativa d'Educació Ambiental, Consum i Salut de 3r de Magisteri dels estudis de Diplomatura.

Aquesta assignatura d'Educació Ambiental és un intent de vincular d'una forma clara la relació que hi ha entre educació per a la sostenibilitat amb cultura, pau i salut. En la pràctica, al fer Educació Ambiental, moltes vegades s'acaba en un reduccionisme sense voler fer-ho d'una forma intencionada. En les escoles s'educa per tenir comportaments més sostenibles: contaminar menys, consumir menys, produir menys residus. Totes aquestes accions són bones i necessàries però poden quedar-se en un pragmatisme sinó està fonamentat en el perquè s'ha de respectar a cada persona, valorant la seva singularitat i perquè s'ha de tenir cura de la natura i dels recursos valorant-los en si mateix, com una forma de ser més solidaris actuant amb una consciència planetària.

En definitiva, hem de ser més sostenibles per poder ser més solidaris. Tenim un únic món del qual entre tots hem de tenir cura per conservar-lo, valorar-lo i poder gaudir-ne. El gran repte és que els mestres actuals i futurs eduquin per al desenvolupament sostenible i això no és possible si ells mateixos no tenen un comportament sostenible. Els mestres han de ser creïbles.

Encara que aquesta assignatura era del pla d'estudis antic dels estudis de Magisteri, al fer-la i ser la titular de l'assignatura m'ha semblat imprescindible treballar per competències en les tres àrees de la racionalitat: teòrica (saber), pràctica (saber fer) i ètica (saber ser).

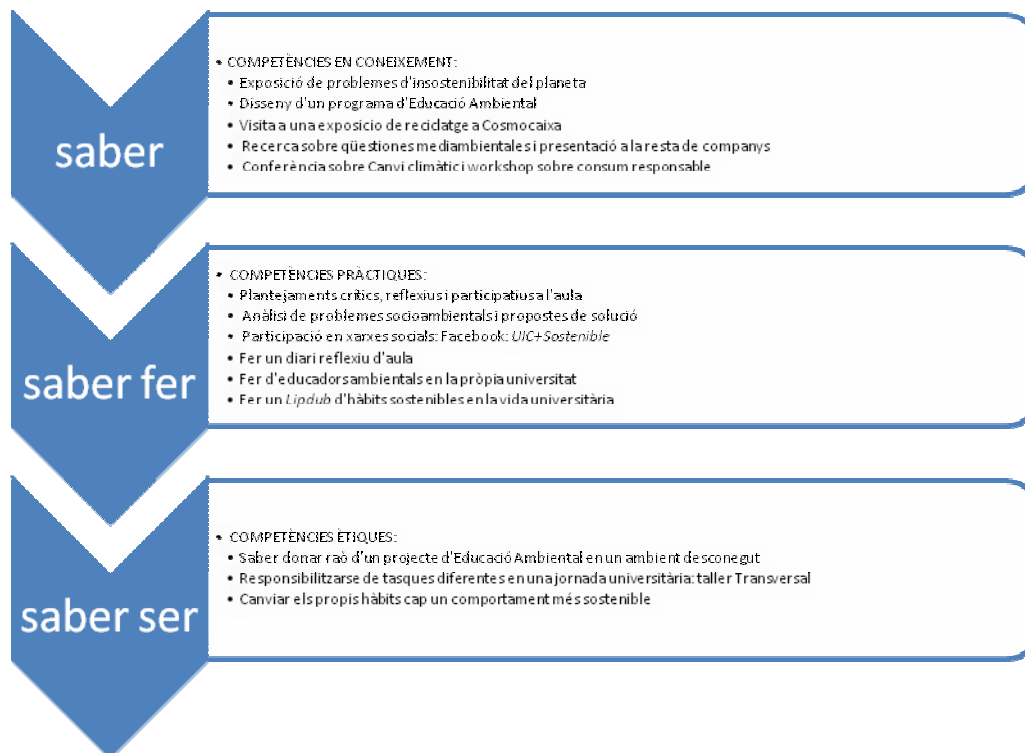
No hi pot haver educació real, sinó hi ha raons per viure d'una determinada manera i per això des de l'Educació Ambiental s'han de aportar dades per entendre la naturalesa com una realitat endreçada i complexa i no com un conjunt d'objectes que es poden manipular arbitràriament (propí de una visió mecanicista i explotadora del món). S'han de conèixer les xarxes naturals, els cicles naturals, valorar les interdependències entre les persones i entre les persones i la natura. Conèixer bé el cicle de vida dels recursos naturals com l'aigua, els aliments, el vestit, el mobiliari, els aparells i els materials que els formen com ara els metalls o els plàstics, ens ajuda a fer un ús responsable dels mateixos: a reduir el seu consum, saber reciclar. Tot això és necessari, però no suficient per la formació dels futurs mestres i professors d'educació ambiental.

Es tractava de treballar aquelles competències pràctiques que en el procés reflexiu fessin possible passar del coneixement teòric a l'aplicació pràctica en contextos propers (pròpia aula, aules d'altres facultats, espais oberts i lúdics de la Universitat i xarxes socials entre altres)

Formar reflexivament en la Educació per al Desenvolupament Sostenible, no és una tasca fàcil, en una societat materialista i còmoda, en els que els ciutadans estem abocats a consumir contínuament i d'una manera immediata. Sabem que el veritable benestar no depèn de la continua acumulació de recursos, sinó de desenvolupar una vida plena. Per això, des de l'educació cal desenvolupar els valors que ajuden a tenir cura del planeta, que és tenir cura de les persones i dels recursos. En aquesta assignatura s'han dissenyat diferents escenaris

(situacions d'ensenyament-aprenentatge) que han possibilitat la transició d'unes competències a unes altres.

Una representació gràfica de d'interrelació competencial, amb les activitats fetes per desenvolupar-les és la següent:



## Metodologia

La metodologia de l'assignatura ha tingut: un *enfocament experiencial*, la qual cosa significa aprendre i formar-se com a educadors ambientals en l'acció educativa quotidiana. S'ha passat de la teoria de quins són els problemes ambientals relacionats amb l'aigua, l'energia, la generació de residus... a deduir com es pot tenir un comportament sostenible a les escoles, en les pròpies cases i en la vida quotidiana universitària.

Un *enfocament crític* davant les realitats socials, ambientals, econòmiques i educatives, analitzant els diferents problemes mediambientals que hi ha arreu del món i les catàstrofes recents com l'abocament de residus tòxics al Danubi en octubre de 2010 o el greu accident provocat pel terratrèmol a la central nuclear de Fukushima. En aquesta anàlisi crítica, s'han identificat fortaleres i mancances en els diferents fets i la relació entre els aspectes econòmics, ecològics, socials i ètics de la sostenibilitat. S'ha fet un enfocament pràctic que vinculant en tot moment la reflexió amb l'acció. No es tractava només de denunciar situacions negatives, si no d'aportar solucions i a la pràctica presentar propostes positives.

Hem treballat des d'un *enfocament interdisciplinari*, que relaciona els diferents coneixements i disciplines. Això es va viure d'una manera particular amb el Taller Transversal en Consum responsable i cooperació, que estava obert a tota la Comunitat Universitària (PAS, PDI i estudiants) i és van inscriure alumnes de diferents facultats.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Un enfocament col·laboratiu i participatiu, treballant en equips de persones diferents la qual cosa facilita una aprenentatge constructiu i compartit. Aquest projecte l'han protagonitzat els cinquanta alumnes que estaven matriculats en aquesta assignatura, però ha tingut una repercussió directa sobre un total d'uns 2.000 estudiants de sis facultats diferents.

Després d'exposar la metodologia de l'assignatura a l'inici del curs, es va convidar a participar lliurement en un projecte d'Educació Ambiental adreçat a tota la Comunitat Universitària del Campus de Barcelona (6 facultats). Es tractava no només de saber ser educador ambiental, si no de ser-ho, a la pròpia universitat. Per formar-se de manera constructiva en qüestions mediambientals, es formaren grups de treball a l'aula, per especialitzar-se en la investigació de diferents temes relacionats amb els problemes socioambientals i les possibles alternatives sostenibles. En parelles d'alumnes es van distribuir totes les aules del campus universitari de Barcelona, per fer-los també participants del projecte, convidar-los a una jornada transversal sobre *Consum responsable i cooperació* i demanar-los que contestessin una enquesta digital sobre hàbits en sostenibilitat.

Durant aquesta jornada oberta, els alumnes van poder assistir a conferències, participar en workshops i en tallers. Els tallers tenien un caràcter més lúdic (forn solar, confecció de caixes niu i d'accessoris...) i estaven liderats per alumnes. Aquestes i altres accions han servit per a la presa de consciència sobre els grans problemes ambientals, la seva relació directa amb els hàbits quotidians i la dificultat d'abordar la comunicació ambiental. Es tractava que l'educació per al Desenvolupament Sostenible no fos un conjunt de dades sobre els greus problemes ambientals que sovint es contempen com llunyans i sobre els que no es pot fer res per a solucionar-los, sinó aprofundir en els hàbits de sostenibilitat quotidians.

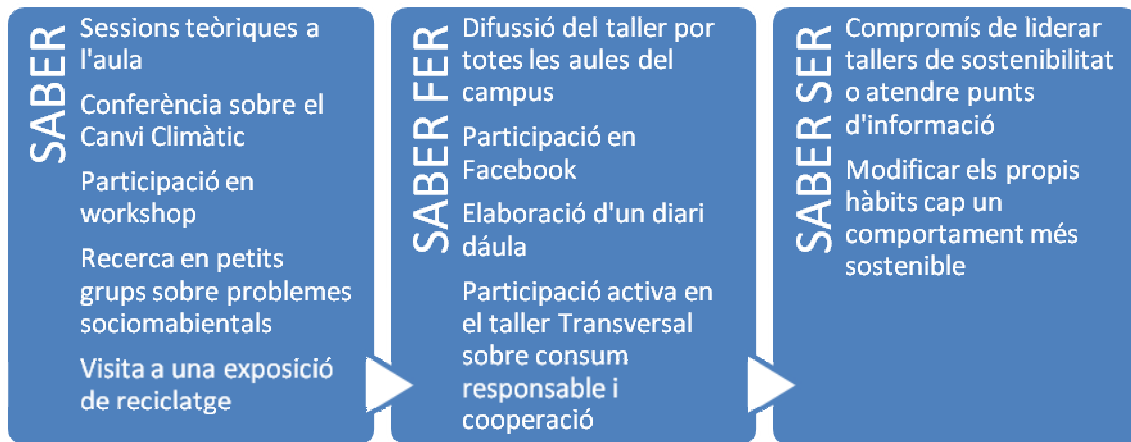
Al treballar les competències de l'àrea de coneixement es volia per els futurs mestres un aprenentatge suficient sobre els problemes d'insostenibilitat analitzant les dimensions socials, econòmiques i mediambientals. Tot això però no podia restar només en un coneixement que porta a la denúncia però que no implica un canvi d'hàbits personal, sinó que fossin capaços de passar a l'acció. S'han emprat diverses estratègies de participació i comunicació i com a resultat final els propis alumnes van decidir elaborar un *LipDub* sobre hàbits en sostenibilitat a la vida acadèmica el qual s'ha penjat al facebook: *UIC+Sostenible* que es va crear dintre de l'assignatura per iniciativa dels propis alumnes. Els alumnes han fet un diari personal d'aula el qual han lliurat al final de la mateixa, juntament amb una autoavaluació. Majoritàriament han afirmat que el que més les ajudat, no ha sigut un coneixement descriptiu de dades, sinó implicar-se en un projecte ambiental real a la pròpia universitat. Això ha possibilitat no només aprendre a dissenyar un projecte amb totes les dificultats que comporta, sinó que han anat arribant al convenciment i compromís personal que ha provocat un canvi d'hàbits cap un comportament més sostenible. La diversitat d'activitats durant l'assignatura, ha possibilitat treballar diferents competències i que tots els alumnes han participat en alguna activitat en la qual es trobaven més còmodes.

En definitiva es tractava de facilitar la implicació personal en un projecte per facilitar la reflexió i el canvi d'hàbits personal. L'esquema de les competències treballades és el següent:

| COMPETÈNCIES DE CONEIXEMENT  | COMPETÈNCIES PRÀCTIQUES   | COMPETÈNCIES ÈTIQUES   |
|--|---|--|
| Coneixement rellevant sobre els reptes i problemes de DS                   | Habilitats per desenvolupar projectes de EDS  | Reflexionar críticament el propi estil de vida i les pròpies decisions |
| Raons i motivacions per desenvolupar projectes de EDS                      | Capacitat de definir els punts rellevants (per els estudiants i un col·lectiu educatiu) de les accions vers el DS | Desenvolupar hàbits sostenibles en la vida quotidiana                  |
| Comprensió i raonament del perquè s'ha de tenir un comportament sostenible |   |  |



Esquema dels escenaris que han possibilitat el *saber*, *saber fer* i *saber ser*, en Educació per al desenvolupament sostenible:



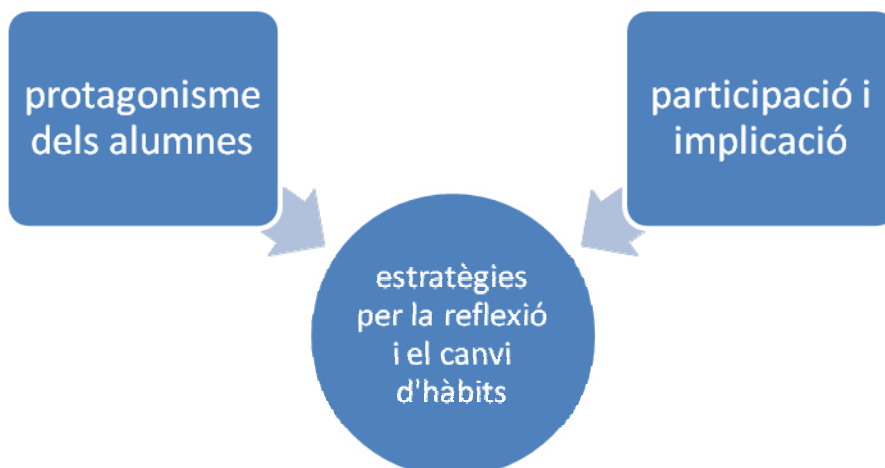
### Resultats

En l'avaluació de l'assignatura els alumnes valoren la multiplicitat d'activitats i aquesta metodologia que qualifiquen com a dinàmica perquè possibilita trobar alguna situació que faciliti el seu aprenentatge.

En un intent de donar resposta a les qüestions inicials, de com aconseguir estudiants universitaris, futurs mestres, amb hàbits sostenibles, que en definitiva es el mateix que dir com formar educadors ambientals creïbles, he vist al final de l'assignatura que el que més els ajuda per reflexionar són les situacions o escenaris que possibiliten la implicació i participació personal de tal manera que els propis alumnes son protagonistes d'un projecte d'Educació per al Desenvolupament Sostenible.

### Conclusions

La principal conclusió és que les alumnes i els alumnes es formen i modifiquen el seu comportament cap a hàbits més sostenibles, quan s'impliquen en un projecte que suposa reflexió, implicació i compromís personal.





---

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AZNAR, P.; ULL, M.A. (2009). La formación de competencias básicas para el desarrollo sostenible: el papel de la Universidad. *Revista de Educación*, número extraordinario, 219-237.
- CARIDE, J.A. (2008). *La educación ambiental en la investigación educativa: realidades y desafíos de futuro*. CENEAM. Consultado en:  
[http://www.magrama.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008\\_05caride\\_tcm7-141802.pdf](http://www.magrama.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2008_05caride_tcm7-141802.pdf)
- MOCHIZUKI, Y.; FADEEVA, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability. Significance and challenges for EDS. *Internacional Journal of Sustainability in Higher Education*, 11 (4), 391-403.
- NOVO, M. (2007). *El desarrollo sostenible: su dimensión ambiental y educativa*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- SAUVÉ, L. (2004). *Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental*. CENEAM. Noviembre 2004. Consultado en:  
[http://www.magrama.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004\\_11sauve\\_tcm7-53066.pdf](http://www.magrama.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2004_11sauve_tcm7-53066.pdf)
- ULL, M.A. (2011). *Sostenibilidad y educación superior: la formación para la sostenibilidad en los nuevos títulos de grado*. CENEAM. Enero 2011. Consultado en:  
[http://www.magrama.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2011\\_01ull\\_tcm7-141814.pdf](http://www.magrama.es/es/ceneam/articulos-de-opinion/2011_01ull_tcm7-141814.pdf)



## COMPETENCIAS PROFESIONALES PARA LA PRÁCTICA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA. UNA ESPECIALIZACIÓN PARA LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.

Gallegos Molina, M.; [maribel\\_gallegos\\_molina@yahoo.com.mx](mailto:maribel_gallegos_molina@yahoo.com.mx) - Universidad Pedagógica Nacional.

Longoria Torres, E.; [longtave@yahoo.com.mx](mailto:longtave@yahoo.com.mx) - Universidad Pedagógica Nacional.

Morales Galindo, D.I.; [dorismog@yahoo.com.mx](mailto:dorismog@yahoo.com.mx) - Universidad Pedagógica Nacional.

### RESUMEN

La Reforma Integral para la Educación Básica en México tiene como propósito fundamental la articulación de los tres niveles educativos que la integran: preescolar, primaria y secundaria; favoreciendo con ello la formación de ciudadanos productivos, responsables, informados, críticos y participativos; por lo que requiere de docentes que ejerzan una intervención educativa reflexiva y transformadora, capaces de formar a los alumnos en las competencias que les permitan resolver las problemáticas que se les presentan en la vida cotidiana personal y social. La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), propone la Maestría en Educación Básica (MEB) diseñada para ser desarrollada a través del estudio de dos especialidades. La especialización inicial tiene un carácter profesionalizante, pretende fortalecer la formación permanente y responsable del docente de Educación Básica por lo que constituye el Tronco Común de la Maestría. Esta especialidad: "Competencias profesionales para la práctica en la Educación Básica" está diseñada bajo un marco curricular de tipo modular, cada unidad posee contenidos con límites más flexibles y las áreas como campos de conocimiento de un cuerpo de disciplinas que permiten resolver cada uno de los problemas que se plantea el estudiante.

La estructura de la especialidad conlleva al trabajo interdisciplinario, esto significa que se trabajan los tres bloques que integran cada módulo de manera simultánea trimestralmente, lo que permite al estudiante contar con los suficientes elementos de análisis reflexivo que a su vez le faciliten desarrollar procesos de intervención para la innovación de su práctica profesional.

### PALABRAS CLAVE

Trabajo colaborativo, planeación en competencias, evaluación en competencias.

### DESARROLLO

#### Objetivos

La especialidad "Competencias profesionales para la práctica en la Educación Básica" está dirigida a profesionales de la Educación Básica por lo que pretende lograr en ellos el desarrollo de un perfil profesional que se concreta en:

- Contar con una visión enriquecedora de la docencia.
- Poseer competencias pedagógicas que le permitan transformar la práctica profesional.
- Propiciar el trabajo colaborativo, que le permita trabajar eficazmente con alumnos y profesores en los ámbitos de la escuela y el desarrollo profesional.

De ahí que el objetivo de esta exposición es verificar la pertinencia de la propia especialidad como propuesta de profesionalización y formación permanente de los docentes de Educación Básica, a través de una evaluación reflexiva de la experiencia obtenida en su primera aplicación como especialidad de Tronco Común de la Maestría en Educación Básica.



## Descripción del trabajo

En el II Congreso Internacional de nuevas tendencias en la Formación Permanente del Profesorado que se realizó en Saltillo, México; tuvimos la oportunidad de presentar el diseño de esta especialidad. Las aportaciones que nos dieron en esa ocasión nos permitieron mejorar la propuesta formativa de la misma. En esta ocasión el presente documento da cuenta de la experiencia vivida como docentes titulares durante el desarrollo de la especialidad, ya con carácter de Tronco Común de la MEB; realizada de noviembre de 2009 a enero de 2011 con un grupo de esta Maestría, en la Unidad UPN 096 D. F. Norte en la cual participamos.

## Programa Indicativo de la Especialidad

La Especialidad está diseñada bajo un marco curricular de tipo modular, para ello cada Módulo debe ser una unidad de clasificación fuerte. Los módulos conjugan varias disciplinas para resolver cada uno de los problemas que se plantean al estudiante, puesto que este modelo toma como punto de partida un problema<sup>2</sup>, que en este caso es educativo, emanado de necesidades sociales del profesional de la educación.

La Especialidad está estructurada en tres bloques:

**Bloque 1.** “Práctica docente y Reforma Integral de la Educación Básica”, incluye las líneas generales de la política educativa en su contexto social y normativo;

**Bloque 2.** “La mediación pedagógica y estrategias didácticas para la Educación Básica”, refiere los aspectos pedagógicos necesarios en el proceso educativo y,

**Bloque 3.** “El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención” que provee de los elementos metodológicos pertinentes para la intervención y transformación social.

Los cuales confluyen en un manejo interdisciplinario en tres Módulos que son:

- **Módulo 1.** “Análisis de la Práctica Profesional”. Trimestre uno.
- **Módulo 2.** “Evaluación de la práctica profesional”. Trimestre dos.
- **Módulo 3.** “Transformación de la práctica profesional”. Trimestre tres.

Esto significa que los bloques se trabajan de manera simultánea en cada uno de los módulos trimestrales, lo que permite al estudiante contar con los suficientes elementos de análisis reflexivo que a su vez le faciliten desarrollar procesos de intervención para la mejora de su práctica profesional.

Durante cada Módulo trimestral se abordaron elementos de los tres Bloques que se orientaron mediante el desarrollo de un *Problema Estructurador* planteado, atendiendo a tres Ejes Problematizadores, considerados como elementos generadores de aprendizaje (análisis - investigación – transformación), uno por cada bloque. El Eje Problematizador consiste en la reflexión orientada al análisis de la acción docente que se encuentra históricamente contextualizada.

En la tabla 1 se presenta la vinculación que guardan los ejes problematizadores con los problemas estructuradores, lo que desencadena en la concreción del objeto de estudio y que se convierte en el eje de la transformación de la de la práctica profesional del docente, a través del desarrollo del trabajo modular.

---

<sup>2</sup> Lo que más adelante se denomina: “problema estructurador”

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



| <b>PROBLEMA ESTRUCTURADOR</b><br><br><b>EJE PROBLEMATIZADOR</b>   | <b>BLOQUE I.</b><br><b>Práctica docente y reforma integral de la educación básica</b>   | <b>BLOQUE 2.</b><br><b>La mediación pedagógica y estrategias didácticas para la educación básica</b>  | <b>BLOQUE 3.</b><br><b>El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención</b>                                 |
|---|---|---|---|
| <b>MODULO 1</b><br>Reflexión analítica de la práctica profesional propia considerando políticas y modelos educativos, propuestas pedagógicas y la evaluación educativa.   | Analizar la práctica profesional del docente en el contexto y en el marco sociocultural de la Reforma Integral de la Educación Básica.                                      | Analizar situaciones educativas que impliquen la mediación pedagógica a través de estrategias didácticas.   | Analizar sistemáticamente la experiencia vivenciada, emanada del ejercicio profesional.   |
| <b>MODULO 2.</b><br>Vinculación de la práctica profesional con el sustento teórico-metodológico, identificando la orientación de los modelos educativos, los enfoques de los planes y programas de Educación Básica y los proyectos de evaluación por competencias. | Relacionar la orientación curricular de Planes y Programas de Educación Básica (RIEB) con el desarrollo de su práctica profesional por competencias.                        | Identificar problemas generados en el proceso de la mediación pedagógica, derivados de la interpretación de los enfoques de las teorías del aprendizaje por competencias. | Explicar los factores que intervienen en el desarrollo adecuado de la práctica profesional                                      |
| <b>MODULO 3</b><br>La calidad del aprendizaje y la práctica profesional en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).   | Analizar la calidad del aprendizaje a partir de los resultados de las pruebas EXCALE, ENLACE y PISA como indicadores del impacto socioeducativo de la práctica profesional. | Seleccionar situaciones educativas donde se generen ambientes de aprendizaje mediados para el desarrollo de competencias  | Identificar la solución viable a un problema de su práctica profesional en el marco del currículo basado en competencias (RIEB) |

Tabla 1. Problemas estructuradores y los ejes problematizadores

### **Vinculación de la Especialización con la Reforma Integral de Educación Básica (RIEB)**

La RIEB considera que la formación permanente de los profesores en servicio se orienta a través de cinco Líneas Estratégicas: Articulación Curricular, Nuevo Federalismo Educativo, Empleo de TIC, Sistema Nacional de Formación Continua y Fortalecimiento de la Escuela Pública.

El Sistema Nacional de Formación Continua de maestros en activo comprende cinco ejes. De ellos se trabajó el eje que refiere a la "Vinculación entre Formación y Actualización", de donde se desprendieron los campos formativos y las competencias docentes que comprenden la Especialidad. En la tabla 2 se muestran estos dos rubros.

Las competencias específicas enunciadas en la tabla despliegan las competencias profesionales para la práctica en la Educación Básica, y generan las competencias a desarrollar dentro del diseño curricular de la Especialidad.

La especialidad concreta este sistema de profesionalización en tres competencias fundamentales:

- Analiza la práctica profesional, considerando los principios pedagógicos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la política educativa y el contexto sociocultural.
- Identifica las transformaciones viables en su práctica profesional a partir de los enfoques de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), considerando ambientes de aprendizajes mediados.
- Promueve la transformación de su práctica profesional mediante el diseño de proyectos de intervención educativa, que responden a la propuesta curricular de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- Las cuales despliegan en nueve competencias específicas:
- Argumenta la política Educativa de la RIEB, en el contexto sociocultural desde su práctica profesional.
- Utiliza el enfoque pedagógico del modelo de la RIEB, para lograr procesos de mediación en su práctica profesional.
- Desarrolla una docencia reflexiva de su práctica profesional, considerando su intervención para generar ambientes de aprendizaje mediados.
- Maneja las orientaciones curriculares que rigen los Planes y Programas de Educación Básica (RIEB) en su práctica profesional.
- Establece vínculos entre las teorías que sustentan los procesos de enseñanza y aprendizaje con el desarrollo de competencias y la mediación pedagógica.
- Elabora diagnósticos de su práctica profesional e identifica las situaciones susceptibles de transformación que le permitan diseñar una propuesta de intervención para el aprendizaje por competencias.
- Interpreta las políticas educativas como resultado del análisis de la calidad del aprendizaje, para contextualizar la transformación de su práctica profesional.
- Desarrolla la planeación de proyectos educativos para la mediación del aprendizaje por competencias.
- Diseña ambientes de aprendizaje a través de proyectos de intervención educativa congruentes con la RIEB.

| CAMPOS FORMATIVOS   | COMPETENCIAS ESPECÍFICAS A DESARROLLAR  |
|---|---|
| <b>Habilidades intelectuales específicas</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Establece vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje y enseñanza</li> <li>- Planea proyectos para la mediación del aprendizaje por competencias</li> </ul>  |
| <b>Competencias didácticas</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiona y analiza el desarrollo de su práctica docente.</li> <li>- Construye proyectos de transformación e innovación escolar</li> </ul>  |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Utiliza en su práctica docente propuestas pedagógicas acordes a los modelos educativos vigentes.</li> </ul>  |
| <b>Identidad profesional y ética</b>  | COMPETENCIA TRANSVERSAL   |
| <b>Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Maneja las orientaciones curriculares que rigen los planes y programas de educación básica.</li> <li>- Elabora diagnósticos institucionales acordes al contexto de su práctica docente.</li> <li>- Identifica las situaciones de su práctica docente susceptibles de transformación</li> </ul> |
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende la política educativa en el contexto nacional e internacional.</li> <li>- Interpreta las políticas nacionales de la evaluación educativa.</li> </ul>   |

Tabla 2. Campos formativos y las competencias docentes

### Desarrollo Curricular

Para esta experiencia se aplicó la especialidad con el grupo "C" de la primera generación de la Maestría en Educación Básica de la Unidad UPN 096 D. F. Norte. Durante el desarrollo de la especialidad, cada uno de los tres bloques de los tres módulos fue atendido por cada una de las autoras de esta comunicación.

La planeación y el desarrollo del trabajo grupal se llevaron a cabo bajo el modelo modular y con el enfoque del aprendizaje por competencias. La maestra responsable de cada bloque diseñó la planeación didáctica del mismo y a su vez participó en el diseño y práctica de las actividades integradoras que se llevaron a cabo con el grupo como resultado del trabajo colaborativo, con la participación de los alumnos y con la conducción de las tres docentes.

Los procesos de planeación y de evaluación basados en competencias adquirieron primordial atención ya que es el modelo de aprendizaje que permea en esta especialidad.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



En el ámbito de la Educación Superior podríamos definir a la competencia como la “capacidad productiva de un individuo que se define y mide en términos de desempeño en un determinado contexto y refleja los conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la realización de un trabajo efectivo y de calidad”(Vargas Leyva, 2005). Lo que nos llevó a crear un programa con las siguientes características:

- Una planeación cuidadosamente elaborada.
- Actividades didácticas que reflejan situaciones y experiencias reales de trabajo docente.
- Enseñanza dirigida al desarrollo de competencias en el desempeño profesional del alumno.
- Las experiencias de aprendizaje son guiadas por una retroalimentación sistemática.
- El seguimiento es personalizado.
- El progreso de los estudiantes sigue el ritmo que ellos determinan.

De acuerdo al programa indicativo de cada bloque se realizaron las planeaciones didácticas considerando el arribo a las competencias profesionales a través de:

- El reconocimiento del perfil del grupo, caracterizado por: la heterogeneidad de la función profesional de los profesores integrantes; el nivel educativo en el cual laboran (preescolar, primaria y secundaria); el nivel básico de competencia en el manejo de las TIC's; la formación profesional inicial en la que predominaron los alumnos con formación magisterial.
- Selección de actividades de aprendizaje orientadas al desarrollo de competencias profesionales.
- Fortalecimiento del trabajo colaborativo como estrategia metodológica para el aprendizaje reflexivo y la intervención holística para la mejora de la práctica docente.
- Un proceso de evaluación por competencias donde la coevaluación adquiere importancia y el uso de rúbricas constituyen el instrumento de valoración por excelencia.

Las planeaciones didácticas que se diseñaron para cada uno de los tres bloques mantuvieron una relación que permitió la atención integral de cada uno de los problemas integradores de los distintos módulos, como se observa en la tabla 3.

|   |   |   |
|---|---|---|
| <b>COMPETENCIA:</b> Analiza la práctica profesional, considerando los principios pedagógicos de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), la política educativa y el contexto sociocultural. |   |   |
| <b>PROBLEMA ESTRUCTURADOR:</b> Reflexión analítica de la práctica profesional propia considerando políticas y modelos educativos, propuestas pedagógicas y la evaluación educativa.                   |   |   |
| <b>Eje problematizador:</b><br>Analizar la práctica profesional del docente en el contexto y en el marco sociocultural de la Reforma Integral de la Educación Básica.                                 | <b>Eje problematizador:</b><br>Analizar situaciones educativas que impliquen la mediación pedagógica a través de estrategias didácticas.  | <b>Eje problematizador:</b><br>Analizar sistemáticamente la experiencia vivenciada, emanada del ejercicio profesional.  |
| <b>Bloque 1</b>   | <b>Bloque 2</b>   | <b>Bloque 3</b>   |
| <b>Práctica docente y Reforma Integral de la Educación Básica I</b>   | <b>La mediación pedagógica y las estrategias didácticas para la educación básica I</b>  | <b>Análisis de la práctica profesional</b>  |
| <b>TEMA 1. Visión de la Educación Básica en el ámbito nacional e internacional.</b><br>1. La Educación Básica a través de la política educativa internacional.  | <b>TEMA 1.- El enfoque pedagógico de la reforma integral de educación básica.</b><br>1. Las experiencias de aprendizaje de nuestro contexto educativo.<br>2. Reforma Integral de Educación Básica.<br>3. Enfoque pedagógico del Programa de Educación Preescolar 2004.SEP<br>4.- Enfoque pedagógico del Plan de Estudios de Educación Básica, | <b>TEMA 1. Reconocimiento de la práctica profesional en el campo educativo.</b><br>1. Ser y quehacer del maestro.<br>2. El análisis de la práctica profesional. |

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



|   |   |   |
|---|---|---|
|   | <p>Primaria. SEP</p> <p>5.- Enfoque pedagógico del Plan de Estudio de Educación Secundaria. SEP</p>   |   |
| <p><b>TEMA 2. La Educación Básica y la Reforma Integral. Marco normativo y de participación social.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. El marco normativo de la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB).</li> <li>2. La participación social en el marco de la RIEB.</li> <li>3. Importancia social de la Educación Básica.</li> </ol>                | <p><b>TEMA 2.- Los procesos de mediación pedagógica.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introducción a la educación por competencias.</li> <li>2. Enfoque tradicional vs enfoque por competencias: aprendizaje, rol del docente y rol del alumno.</li> <li>3. Aprendizaje por competencias: los procesos didácticos en los programas de estudios de educación básica.</li> <li>4. Aprendizaje mediado: Metacognición y mediación.</li> </ol> | <p><b>TEMA 2. La práctica reflexiva en la docencia</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Problematización de la práctica docente a través de la reflexión</li> <li>2. Conceptualización de la práctica reflexiva.</li> </ol>  |
| <p><b>TEMA 3. El papel y compromiso del docente de Educación Básica.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La función docente en el modelo educativo de la RIEB.</li> <li>2. El trabajo docente: competencias profesionales para la Educación Básica.</li> </ol>  | <p><b>TEMA 3.- Las competencias profesionales necesarias para desarrollar estrategias didácticas.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La formación permanente del docente.</li> <li>2. Cómo enseñar competencias.</li> <li>3. Competencias profesionales para desarrollar estrategias didácticas.</li> </ol>  | <p><b>TEMA 3. Hallazgos y aportaciones de la investigación educativa sobre la práctica profesional</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investigación en el aula</li> </ol>  |
| <p><b>TEMA 4. La evaluación educativa y su relación normatividad-teoría, criterios nacionales e internacionales.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. La Educación Básica a través de los distintos exámenes de evaluación educativa: ENLACE, EXCALLE, PISA, TALIS.</li> <li>2. Impacto de la evaluación educativa, en la escuela y en la sociedad.</li> </ol> |   | <p><b>TEMA 4. Metodologías sobre la investigación cualitativa en la práctica</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Investiga acerca de la metodología de la investigación cualitativa.</li> <li>2. La investigación de la práctica profesional</li> <li>3. Recursos para el análisis y la reflexión de la práctica docente</li> </ol> |

Tabla 3. Planeaciones didácticas

La tabla muestra como el problema estructurador da sentido a todo el Módulo mientras que los ejes problematizadores son detonantes del aprendizaje reflexivo que desarrollarían los alumnos durante el estudio del propio módulo por bloque. El tratamiento de las temáticas constituye el soporte teórico que los alumnos utilizaron para lograr la competencia profesional que se plantea, a través del análisis de la práctica docente que desarrollan en su quehacer cotidiano que implica una práctica reflexiva; entendida ésta como el pensar en lo que se está haciendo, cuando se hace y no cuando ha pasado un tiempo en que se hizo y lo cual nos lleva a seguir haciéndolo de la misma manera y/o de otra. Se reflexiona para la mejora, para la transformación permanente de acuerdo al ámbito y el ambiente; para ser competente en la vida profesional.

El diseño modular de la propia especialidad llevó al equipo docente a vincular las tres planeaciones didácticas y a diseñar estrategias integradoras para el desarrollo del trabajo grupal fortaleciendo el aprendizaje por competencias.

El diseño de estas estrategias integradoras requirió del uso de una metodología didáctica caracterizada por el trabajo colaborativo y la práctica reflexiva.

El tratamiento que se dio a cada uno de los tres módulos hizo necesario que el trabajo coordinado de las asesoras propiciara la participación creativa de los alumnos como se muestra en el tabla 4.



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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



| MÓDULO 1  | MÓDULO 2  | MÓDULO 3   |
|---|---|--|
| <b>ACTIVIDAD INTEGRADORA 1</b>  | <b>ACTIVIDAD INTEGRADORA 1</b>  | <b>ACTIVIDAD INTEGRADORA 1</b>   |
| <b>Mi Práctica Profesional. Elementos que me permiten analizarla.</b>   | <b>Evaluación de la práctica profesional</b>  | <b>Transformación de la práctica profesional</b>   |
| <b>PROPÓSITO:</b><br>Realizar un trabajo de acercamiento a la competencia planteada en el Módulo 1, que facilite la integración de los tres bloques para el análisis de la Práctica Profesional.  | <b>PROPÓSITO:</b><br>Realizar un trabajo de acercamiento a la competencia planteada en el Módulo 2, que facilite la integración de los tres bloques para la evaluación de la Práctica Profesional.  | <b>PROPÓSITO:</b><br>Realizar un trabajo de acercamiento a la competencia planteada en el Módulo 3, que facilite la integración de los tres bloques para la transformación de la Práctica Profesional.   |
| <b>INDICADORES:</b><br><b>Política Educativa y contexto sociocultural.</b><br>- Política educativa: ámbito internacional y ámbito nacional.<br>- Marco normativo que sustenta la Educación Básica.<br>- La participación social en la Educación Básica.<br><b>Fundamentos pedagógicos de la RIEB.</b><br>- El aprendizaje de los alumnos en el contexto real.<br>- El aprendizaje de los alumnos en el contexto de la RIEB.<br>- Aportes teóricos para el aprendizaje mediado.<br><b>Aportes de la investigación educativa.</b><br>- Las dimensiones de la práctica profesional.<br>- El análisis y la práctica reflexiva.<br>- Elementos de la investigación educativa.<br>- La metodología de la investigación cualitativa. | <b>INDICADORES:</b><br><b>Enfoque socioeducativo en planes y programas de estudio de E. Básica.</b><br>- Análisis reflexivo sobre la estructura de los planes y programas de Educación Básica.<br>- El aspecto socioeducativo de los Planes y Programas de estudio de la Educación Básica<br><b>Aprendizaje por competencias, mediación y ambientes de aprendizaje.</b><br>- Relevancia del constructivismo.<br>- Aprendizaje por competencias y su relación con la RIEB.<br>- La mediación pedagógica en el aula.<br>- Los ambientes de aprendizaje.<br><b>Diagnóstico en la investigación cualitativa.</b><br>- Método de investigación cualitativa.<br>- Metodología de investigación.<br>- Selección del tipo de método para el diagnóstico socioeducativo.<br>- La planeación del diagnóstico. | <b>INDICADORES:</b><br><b>Interpretación de las políticas educativas como resultado del análisis de las pruebas estandarizadas.</b><br>- Análisis reflexivo de los resultados de las pruebas estandarizadas y su impacto.<br>- Vinculación entre la orientación que toman las políticas educativas, la escuela y la práctica profesional.<br><b>Conformación primaria de la planeación didáctica y la evaluación bajo el enfoque del aprendizaje por competencias.</b><br>- Análisis de la planeación didáctica propia y reestructuración de la misma con el enfoque por competencias.<br>- Determinar la importancia de la evaluación como elemento que permite valorar la pertinencia, congruencia y relevancia de un proyecto por competencias, así como del aprendizaje bajo el mismo enfoque.<br><b>Desarrollo de una propuesta metodológica para organizar el proyecto de intervención educativa.</b><br>- Definición de la propuesta de intervención.<br>- Justificación de la propuesta de intervención.<br>- Referentes teóricos. |
| <b>EVIDENCIA DE LA SESIÓN:</b><br>Esquema de integración con los elementos identificados para el análisis de su práctica profesional.   | <b>EVIDENCIAS DE LA SESIÓN:</b><br>Conclusiones escritas del foro que enriquecen el diagnóstico personal.   | <b>EVIDENCIA DE LA SESIÓN:</b><br>Conclusiones escritas del foro, que refirieran a su proyecto de investigación de la práctica profesional.  |
| <b>ACTIVIDAD INTEGRADORA 2.</b>   | <b>ACTIVIDAD INTEGRADORA 2.</b>   | <b>ACTIVIDAD INTEGRADORA 2.</b>  |
| <b>Socialización del producto final. Análisis y reflexión de la práctica profesional propia.</b>  | <b>Socialización del producto final. Evaluación de la Práctica Profesional</b>  | <b>Socialización del producto final. Transformación de la práctica profesional</b>   |
| <b>PROPÓSITO.</b><br>Elaborar un producto final que constituya la evidencia de las competencias desarrolladas durante el desarrollo del módulo  | <b>PROPÓSITO:</b><br>Elaborar un diagnóstico que proporcione la evidencia de las competencias desarrolladas para identificar oportunidades de mejora de la práctica profesional.  | <b>PROPÓSITO:</b><br>Elaborar un protocolo en el que identifica las situaciones susceptibles de transformación que le permitan diseñar un proyecto de intervención educativa.  |
| <b>INDICADORES:</b><br>TABLA DE CONTENIDOS:   | <b>INDICADORES:</b><br><u>Caracterización de la Unidad de</u>   | <b>INDICADORES:</b><br>1. Descripción del contexto   |

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



|   |   |  |
|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Introducción.</li> <li>- Caracterización de la unidad de estudio.</li> <li>- La práctica profesional en el marco de la política educativa: OCDE - Sistema Educativo Nacional – RIEB</li> <li>- Las competencias profesionales en la Educación Básica: Sustento pedagógico de la RIEB.</li> <li>- La práctica profesional propia como objeto de investigación con un enfoque cualitativo: Dimensiones de análisis. Argumentación teórica y práctica de la problemática.</li> <li>- Conclusiones</li> <li>- Bibliografía.</li> </ul> | <p><b>estudios:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- La escuela: organización física y administrativa.</li> <li>- Contexto socioeconómico y socioeducativo.</li> </ul> <p><b>Caracterización de la práctica profesional propia:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- El desempeño profesional.</li> <li>- El aula.</li> </ul> <p><b>Caracterización del objeto de estudio:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Descripción del objeto de estudio.</li> <li>- Determinación del ambiente de aprendizaje para el desarrollo de competencias</li> </ul> | <p><b>socioeconómico inmediato</b></p> <p>2 <b>Diagnóstico</b></p> <p>3 <b>Diseño de investigación</b></p> <p><b>ESTRUCTURA:</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Presentación</li> <li>2. Caracterización de la unidad de estudio</li> <li>3. Diagnostico social y pedagógico</li> <li>4. La práctica profesional en el marco de la política educativa y el enfoque por competencias</li> <li>5. Visión de la educación básica en el ámbito nacional e internacional</li> <li>6. La práctica profesional propia como objeto de investigación con un enfoque cualitativo</li> <li>7. Marco de referencia (marco teórico)</li> <li>8. Planteamiento y delimitación del problema a partir de la práctica docente</li> <li>9. Planeación didáctica del proyecto con el enfoque de competencias y evaluación del aprendizaje por competencias</li> <li>10. Instrumentos de evaluación y análisis</li> </ol> <p>Bibliografía</p> |
| <p><b>EVIDENCIA DE LA SESIÓN:</b></p> <p>Documento final mejorado con las participaciones, comentarios y observaciones.</p>   | <p><b>EVIDENCIA DE LA SESIÓN:</b></p> <p>Informe del diagnóstico realizado en su ámbito profesional.</p>  | <p><b>EVIDENCIA DE LA SESIÓN:</b></p> <p>Protocolo de un proyecto de investigación y transformación educativa.</p>   |

Tabla 4. Trabajo de integración

La tabla 4 presenta el trabajo de las seis actividades integradoras que se realizaron en el transcurso de los trabajos académicos de la especialidad en competencias profesionales. Es pertinente comentar que las actividades del Módulo 1 requirieron de un trabajo con mayor participación del equipo docente, mientras que las actividades del Módulo 3 denotaron una mayor participación de los alumnos integrantes del grupo, conforme iban progresando en las competencias para el logro de sus aprendizajes a través del trabajo colaborativo. Consideramos pertinente hacer un paréntesis para aludir a esta categoría.

El aprendizaje colaborativo es el proceso en el que dos o más individuos participan en su aprendizaje colectivamente, intercambiando y exponiendo puntos de vista, en otras palabras, es el “conjunto de métodos de instrucción para la aplicación de grupos pequeños, de entrenamiento y desarrollo de habilidades mixtas (aprendizaje y desarrollo personal y social), donde cada miembro del grupo es responsable tanto de su aprendizaje como del de los restantes miembros del grupo” (Briseño Sánchez, 2004).

Bajo el contexto de las teorías de Piaget y Vigotsky, se pueden dar ambientes de aprendizaje colaborativos y cooperativos que preparan al estudiante para aprender de manera colectiva, proporcionarse ayuda mutuamente, interactuar bajo el pensamiento divergente, compartir ideas y planteamientos en forma argumentada entre otras acciones.

El trabajo colaborativo permite establecer una dinámica colectiva de manera vertical y paralela al estudio de los temas de un módulo, avanzando de manera metódica en la construcción de conocimiento, profundizando colectivamente el análisis individual y asociando participativamente el pensamiento propio del que aprende, todo en torno a un problema planteado, en este caso, al eje problematizador, como búsqueda del pensamiento y conocimiento que propongan una solución colectivamente estructurada. En el aprendizaje colaborativo se produce un alto nivel de éxito entre los estudiantes por el proceso cognitivo que



ocurre durante el aprendizaje, cimentado básicamente por el diálogo, por la expansión de las capacidades conceptuales y por el alto nivel de interacción.

En el aprendizaje colaborativo se estimula la iniciativa individual, los integrantes del grupo participan con sus habilidades en la toma de decisiones, a la vez que se despierta la motivación de todos los miembros del grupo favoreciendo una mejor productividad.

La autora Zañartu Correa cita a Johnson (1993), quien destaca que el aprendizaje colaborativo: aumenta la seguridad en sí mismo, incentiva el desarrollo de pensamiento crítico, fortalece el sentimiento de solidaridad y respeto mutuo, a la vez que disminuye los sentimientos de aislamiento (Zañartu Correa, 2003).

En la presente experiencia el trabajo colaborativo se planteó en tres dimensiones:

- El equipo docente
- El grupo de alumnos.
- El grupo de aprendizaje que comprende a docentes y alumnos.

Mención especial merece explicar el trabajo colaborativo desarrollando entre docentes y alumnos de este grupo que los llevó a constituirse en una comunidad de aprendizaje; que describe a “un grupo heterogéneo de individuos empeñado a alcanzar un propósito común: aprender a aprender y a ayudar a otros a lograrlo. El aprendizaje de cada uno se asume como responsabilidad compartida” (Cámara, 2004); lo cual se hizo evidente en las actividades áulicas y extra clase que se desarrollaron:

- Articulación de los contenidos trabajados en cada uno de los tres bloques para atender los planteamientos de los problemas estructuradores y sus distintos ejes.
- Apoyo entre compañeros reuniéndose a partir de su ubicación laboral en los distintos niveles educativos: preescolar, primaria, secundaria, educación especial.
- Participación en las actividades académicas propuestas aportando conocimientos y experiencias para la mejora del aprendizaje por parte de todos los integrantes del grupo.
- La actuación del equipo docente se orientó hacia la mediación y el acompañamiento lo que comprometió a docentes y alumnos con el proceso de aprendizaje y el logro de competencias.
- Fue posible mantener el número de integrantes del grupo a partir del segundo módulo al final de la especialización.

Planear en competencias se vincula con la evaluación para el aprendizaje de competencias, es decir, se vincula con el proceso de buscar e interpretar evidencias para que estudiantes y docentes conozcan dónde se encuentra el alumno en relación a su aprendizaje, dónde necesita estar y cuál es el mejor modo de llegar ahí. Estas evidencias se relacionan con resultados y productos referidos al desempeño, que prueban y evalúan el logro o nivel de competencia alcanzada.

Al considerar el enfoque de competencias en la educación, el concepto que tradicionalmente se tiene de evaluación cambia. Se veía a la evaluación como un proceso que tenía su énfasis en conocimientos y resultados referidos a hechos concretos; la evaluación en competencias tiene su énfasis en los desempeños contextualizados en relación a un determinado entorno.

De tal forma que de acuerdo a Tobón “proponemos el concepto de valoración para resaltar el carácter apreciativo de la evaluación y enfatizar en que es ante todo un procedimiento para generar valor (reconocimiento) a lo que las personas aprenden, basado en la complejidad, puesto que tiene en cuenta las múltiples relaciones entre estudiantes, empresas y docentes” (Tobón, Formación Basada en Competencias, 2008).

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



La valoración o evaluación basada en competencias requiere de un trabajo coordinado y colaborativo de parte de docentes y alumnos, de tal forma que los juicios de valor que se emitan sean el resultado de la aplicación de una serie de criterios previamente elaborados y consensados por ambos actores del proceso de aprendizaje.

*“La evaluación basada en competencias se ha definido de manera muy operativa y funcional como una evaluación en la cual se aportan evidencias. Esta característica del proceso de evaluación abarca todo lo que se pretende estandarizar (criterios, indicadores, evidencias propiamente dichas) para contar con referentes básicos a la hora de evaluar”* (Ruiz Iglesias, 2009).

Para la experiencia referida se organizaron los criterios que se describen en la tabla 5 y que fueron abordados en las actividades integradoras y en los documentos escritos elaborados por los estudiantes.

| MÓDULO 1  | MÓDULO 2  | MÓDULO 3  |
|---|---|---|
| <b>Estructura:</b><br>Introducción.Conclusiones.Bibliografía.   | <b>Estructura:</b><br>Introducción. Desarrollo, Conclusiones.Bibliografía.  | <b>Estructura:</b><br>Portada. Introducción.Justificación. Bibliografía. Índice tentativo.  |
| <b>Caracterización de la unidad de estudio.</b><br>Reflexiona sobre su práctica profesional y define el objeto de estudio.  | <b>Caracterización de la unidad de estudio.</b><br>- La escuela: organización física y administrativa.<br>- Contexto socioeconómico y socioeducativo.               | <b>I. Caracterización de la unidad de estudio.</b><br>- Definición del problema. Objetivo, propósito y metas.<br>- Supuesto o hipótesis de acción.<br>- El diagnóstico.                     |
| <b>La práctica profesional en el marco de la política educativa:</b> OCDE - Sistema Educativo Nacional – RIEB<br>- Análisis reflexivo.<br>- Impacto de las políticas educativas: nacional e internacional.<br>- Interpretación de su práctica en este contexto  | <b>Caracterización de la práctica profesional propia.</b><br>- El desempeño profesional.<br>- El aula.  | <b>Desarrollo de la propuesta.</b><br>- Fundamentación teórica.<br>- Marco referencial y/o contexto problematizador.<br>- Diseño de la propuesta: (Metodología, estrategia y procedimiento) |
| <b>Las competencias profesionales en la Educación Básica:</b> Sustento pedagógico de la RIEB.<br>- Análisis socioeducativo de los planes y programas de estudio de Educación Básica.<br>- Explicación de la articulación curricular de la Educación Básica y sus programas.<br>- Reflexión sobre el perfil docente de Educación Básica a partir de la estructura curricular.  | <b>Caracterización del objeto de estudio.</b><br>Descripción del objeto de estudio.<br>Determinación del ambiente de aprendizaje para el desarrollo de competencias |   |
| <b>La práctica profesional propia como objeto de investigación con un enfoque cualitativo:</b><br>- Dimensiones de análisis. Argumentación teórica y práctica de la problemática.<br>- Impacto de los resultados de la evaluación de la Educación Básica en la calidad del aprendizaje y en su práctica profesional.<br>- Reflexión sobre la intervención del docente en las propuestas de mejora de la práctica profesional. |   |   |

Tabla 5. Criterios de evaluación

El trabajo de evaluación para esta especialización se realizó atendiendo dos momentos: uno de coevaluación con el cual los alumnos tuvieron la oportunidad de socializar las evidencias de su avance académico, recibiendo una retroalimentación generada en un ambiente de confianza, aceptación y apoyo. Un segundo momento de heteroevaluación en el cual el proceso requirió del involucramiento de las docentes para la definición de parámetros previamente acordados y

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



la participación profesional y asertiva al momento de orientar el trabajo académico y emitir juicios de valor sustentados.

Si bien es cierto que no se planteó una autoevaluación, se debe reconocer que fue un momento practicado por los alumnos: en el proceso de mejora del trabajo académico, durante la elaboración de su propuesta educativa, en el momento de socialización de su trabajo, y en la producción de evidencias confiables y propositivas que desarrollaron.

En lo que respecta a los instrumentos de evaluación seleccionados para valorar las competencias logradas es pertinente reconocer que las características de un buen instrumento son:

- “Se adecuan a los contenidos de los saberes específicos de cada elemento de competencia.
- Describen los enunciados con claridad y precisión.
- Pueden ser aplicados por diferentes docentes que orientan el mismo curso.
- Los enunciados se relacionan entre sí.
- Los enunciados son neutrales y no condicionan la respuesta”.(Tobón, Formación Basada en competencias, 2008)

Las evidencias de aprendizaje principalmente se plasmaron en ensayos, reportes de consulta, reportes de experiencia profesional docente, informes de avance de investigación, diagnósticos, informes de conclusiones, elaboración de videos, etc. Las cuales fueron evaluadas a través de listas de cotejo, escalas de valoración y rúbricas.

| BLOQUE  | MÓDULO 1  | MÓDULO 2  | MÓDULO 3   |
|---|---|---|--|
| <b>1. Práctica docente y Reforma Integral de la Educación Básica</b>                    | <b>ELEMENTO DE EVALUACIÓN</b><br>Ensayo sobre la práctica profesional en el marco de la Reforma Integral de la Educación Básica, a la luz de la política del Sistema Educativo Nacional.                          | <b>ELEMENTO DE EVALUACIÓN</b><br>Informe analítico de la estructura curricular de los planes y programas oficiales de educación básica que favorezcan su adecuada aplicación.                             | <b>ELEMENTO DE EVALUACIÓN</b><br>Ensayo sobre el contexto socioeducativo que enmarca la transformación de su práctica profesional, a partir de la evaluación de la calidad del aprendizaje y de las políticas del SEN. |
| <b>2. La mediación pedagógica y las estrategias didácticas para la Educación Básica</b> | <b>ELEMENTO DE EVALUACIÓN</b><br>Ensayo reflexivo que verse sobre las competencias profesionales, su relación con la RIEB, con su práctica educativa, su función mediadora y el diseño de estrategias didácticas. | <b>ELEMENTO DE EVALUACIÓN</b><br>Ensayo que verse sobre la vinculación de las teorías que sustentan el aprendizaje por competencias para la mediación pedagógica con la estructura curricular de la RIEB. | <b>ELEMENTO DE EVALUACIÓN</b><br>Diseño de ambientes de aprendizaje bajo el enfoque por competencias considerando la evaluación y la metaevaluación.   |
| <b>3. El diseño de ambientes de aprendizaje y la propuesta de intervención</b>          | <b>ELEMENTO DE EVALUACIÓN</b><br>Informe escrito sobre el análisis y reflexión de su práctica profesional.  | <b>ELEMENTO DE EVALUACIÓN</b><br>Informe escrito del diagnóstico de la práctica profesional que desempeña.  | <b>ELEMENTO DE EVALUACIÓN</b><br>Protocolo de un proyecto de investigación y transformación educativa.   |

Tabla 6. Evidencias de evaluación

En la tabla 6 se observan las propuestas hechas para el desarrollo de las evidencias que permitieron evaluar las competencias alcanzadas por los alumnos. La vinculación que guardaban los nueve elementos de evaluación hizo necesario que los alumnos integraran un portafolio de evidencias.



*“Podemos decir que en el campo de la educación, el portafolios se convierte en una metodología de enseñanza y evaluación que hace su aparición como metodología alternativa a aquellas de corte puramente cuantitativo, se trata realmente de un procedimiento de evaluación de trayectorias de aprendizaje que se basa en las ejecuciones y logros obtenidos por los participantes en dichas trayectorias y que además incorpora el valor añadido de su potencial de aprendizaje” (Barragan Sánchez, 2005).*

Los portafolios que elaboraron los alumnos tuvieron una característica virtual ya que el uso de las TIC facilitaba el manejo de los productos de cada bloque y cada módulo. Siguiendo la propuesta que muestra la tabla, los productos desarrollados se vinculaban de manera horizontal en cada bloque observándose una secuencia que lograba dar profundidad en el tratamiento de las temáticas. Mientras que la vinculación vertical da cuenta del proceso de aprendizaje reflexivo que lograron los alumnos en cada módulo. De tal manera que para el desarrollo del producto final (el protocolo), los alumnos contaban ya con un cúmulo de evidencias elaboradas en el transcurso del estudio de cada bloque y cada módulo, que permitían evaluar las competencias considerando los diferentes niveles de logro que alcanzaba cada alumno. Con esto pudimos obtener, del proceso de evaluación, una apreciación real del desarrollo grupal así como de cada uno de los alumnos.

## Resultados

El desarrollo de la especialidad en su primer año de aplicación nos permitió contar con evidencias del trabajo colaborativo entre las tres docentes y los alumnos del grupo considerado, generando evidencias del trayecto formativo planeado. Estas evidencias lograron mejoras visibles conforme se avanzaba en el desarrollo de los módulos.

La implementación de los bloques se caracterizó por un ambiente en donde el grupo compartió saberes teóricos, prácticos y experienciales a través del análisis y la reflexión surgida por el planteamiento de conflictos, generados por medio de preguntas o situaciones a resolver. Esta forma de trabajo creó inicialmente incertidumbre en los estudiantes, ya que como comentaron, esperaban que el docente resolviera dudas o expusiera aquello que ellos “no sabían”. Conforme avanzó el tiempo se creó un clima de estudio compartido por todos los integrantes del grupo; planteado dudas, conflictos o respuestas que provocaran el análisis, la reflexión, compartir conocimientos y actitudes colaborativas.

El programa de la especialidad se desarrolló como se había planeado; se realizaron las actividades integradoras con la participación del grupo y de las tres docentes, así como las actividades de desarrollo de las temáticas. Estas actividades tuvieron la finalidad de contribuir a las competencias del perfil de egreso planteado y se puede afirmar que dicha integración se logró de manera suficiente de acuerdo con los registros de evaluación. Se realizaron actividades coevaluativas con la participación de estudiantes y docentes. Como resultado de dichas evaluaciones destaca lo siguiente:

- El trabajar en ambientes de aprendizaje para el logro de competencias profesionales creó desconcierto en todos los participantes, ya que se está acostumbrado a un trabajo escolar tradicionalista.
- El trabajo interdisciplinario y compartido de las tres docentes motivó y favoreció el trabajo colaborativo para el desarrollo de las competencias profesionales, aunque no deja de causar dificultad a los estudiantes participantes.
- Desarrollar el curso a través del planteamiento de conflictos o situaciones a resolver no deja de ser desconcertante, ya que se manifiesta el apremio de una “acreditación” (lo que se sabe hacer).
- Se observó un buen avance en la integración de una comunidad de aprendizaje donde colaboran en el trabajo académico la totalidad de alumnos y las tres asesoras del grupo.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de setembre de 2011



- Los resultados hacen evidente el avance homogéneo del grupo al integrar en su desarrollo los aprendizajes logrados en los tres módulos y tres bloques.
- Los resultados denotan que el grupo asumió una actitud positiva ante el trabajo colaborativo cuyos logros de aprendizaje se caracterizan por las diferentes formas de lograr competencias por cada uno de los estudiantes. Por consiguiente, en el grupo se manifiesta un avance considerable en el logro de las competencias profesionales propuestas, pero se reconoce que se debe seguir trabajando más al respecto.
- El trabajo coordinado de las docentes clarificó el rumbo del curso, y los resultados nos permiten identificar los puntos que deben fortalecerse durante el resto de la Maestría en Educación Básica.

La pertinencia de la especialidad “Competencias profesionales para la práctica en la Educación Básica” para la profesionalización y formación permanente queda plasmada en los protocolos de investigación elaborados por los alumnos como resultado del trabajo académico realizado; específicamente es visible en la atención a las problemáticas que refieren a su desempeño profesional, a través de propuestas de intervención mediadas y al vínculo que manifiestan con las temáticas propuestas en los contenidos de las segundas especialidades.

| CAMPOS FORMATIVOS   | TEMÁTICAS   |
|---|---|
| <b>Habilidades intelectuales específicas</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mejora de la práctica docente a través de las TIC.</li> <li>➤ Autorregulación para el desarrollo de competencias específicas.</li> <li>➤ Las TIC acompañando al docente en su práctica educativa</li> <li>➤ La planeación didáctica por competencias.</li> </ul> |
| <b>Competencias didácticas</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Propuesta pedagógica para el fortalecimiento de la comprensión lectora.</li> <li>➤ Método de proyectos para el aprendizaje de la historia.</li> </ul>  |
| <b>Identidad profesional y ética</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Importancia de la historicidad personal en el proceso de aprendizaje.</li> </ul>   |
| <b>Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La narrativa en la formación normalista para la práctica reflexiva.</li> <li>➤ Curso-taller de competencias tecnológicas para secundaria.</li> </ul>   |

Tabla 7. Protocolos finales de la 1ª generación de la especialidad

Pertinencia y viabilidad con respecto a la Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) es uno de los principales retos de la Especialidad, después de haber concluido la primera generación que la estudió nos cuestionamos: La especialidad en Competencias Profesionales para la Práctica en la Educación Básica ¿se vincula con la RIEB?

Para responder tenemos que revisar las líneas estratégicas que plantea la propia Reforma entre las cuales encontramos que responde al planteamiento del Sistema Nacional de Formación Continua, en específico en lo que se refiere a la vinculación entre formación y actualización que da pauta a la formación y actualización profesional permanente de los maestros de Educación Básica en servicio.



Este proceso de profesionalización se enmarca en 5 campos formativos: Dominio de los contenidos de enseñanza, Habilidades intelectuales específicas, Competencias didácticas, Identidad profesional y ética, y Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de los alumnos y del entorno de la escuela.

*“Los maestros han de ser formados en las competencias que permitan acceder a la vida pública, lo que les dará la posibilidad de desenvolverse productivamente en la modernidad y en la construcción de las bases de la educación permanente, lo que implica que los profesores de Educación básica adquieran y desarrollen conocimientos y competencias profesionales para promover el aprendizaje significativo de sus estudiantes, enseñar de nuevas maneras, aprender a aprender y trabajar de manera colaborativa. Al mismo tiempo, implica impulsar la innovación mediante la adopción de medidas para establecer relaciones entre la enseñanza, la ciencia y la tecnología, y para incentivarla en las prácticas de trabajo.”(Servicio, 2008)*

Como se observa en la tabla anterior los documentos finales de la especialización constituyen evidencias del desarrollo de competencias profesionales que les permiten a los alumnos responder creativamente a las necesidades que emergen de cuatro de los campos formativos.

En este sentido la especialidad nos proporcionó los elementos suficientes para realizar un análisis reflexivo del diseño de la misma y de su pertinencia como opción de profesionalización permanente para los docentes de Educación Básica en servicio, como lo refiere la Reforma Integral de Educación Básica en México y el Sistema Nacional de Formación Continua.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRAGAN SÁNCHEZ, R. (2005). El portafolio, metodología de evaluación y aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 121-139.
- BRISEÑO SÁNCHEZ, C. (30 de enero de 2004). *Recursostic*. Recuperado el 25 de marzo de 2011.
- CÁMARA, G. (2004). *Comunidad de Aprendizaje*. México: Siglo XXI.
- RUIZ IGLESIAS, M. (2009). *La evaluación basada en competencias*. Monterrey, N. L. .
- SERVICIO, D. G. (2008). *Sistema Nacional de Formación Continua y Superación Profesional de Maestros en Servicio*. México: S. E. P.
- TOBÓN, S. (2008). *Formación Basada en Competencias*. Bogotá: ECOE.
- VARGAS LEYVA, R. (2005). *Diseño curricular por competencias profesionales*. México: ANUIES.
- ZAÑARTU CORREA, L. M. (2003). *Contexto Educativo*. Recuperado el 29 de junio de 2011.





## EL EFECTO MODERADOR DEL GÉNERO EN LA RELACIÓN ENTRE EL FLOW Y EL DESEMPEÑO ACADÉMICO.

### THE MODERATING EFFECTS OF GENDER IN THE RELATIONSHIP BETWEEN FLOW AND ACADEMIC PERFORMANCE.

Escartín Solanelles, J.; [jordiescartin@ub.edu](mailto:jordiescartin@ub.edu) - Universitat de Barcelona. España.

Ceja Barba, L.; [lceja@iese.edu](mailto:lceja@iese.edu) - IESE Business School.

Sora Miana, B.; [bsora@uoc.edu](mailto:bsora@uoc.edu) - Universitat Oberta de Catalunya.

Ferrer, V.; [vicentferrer@ub.edu](mailto:vicentferrer@ub.edu) - Universitat de Barcelona.

Celdrán Castro, M.; [mceldran@ub.edu](mailto:mceldran@ub.edu) - Universitat de Barcelona.

#### RESUMEN

El presente estudio se acerca a la experiencia de flow que los alumnos en la universidad pueden experimentar durante su formación académica y su relación con su posterior rendimiento académico. Esta experiencia de flow agruparía, según su autor principal, Csikszentmihalyi (1994), aspectos de disfrute, interés y absorción en la tarea. Cuarenta y siete alumnos de la asignatura Psicología Social del grado de psicología de la Universidad de Barcelona participaron en este estudio. Durante 12 sesiones del curso se les administró un breve cuestionario en el que se medían los diferentes aspectos del flow experimentado a lo largo de dicha sesión formativa. El rendimiento académico se midió al final de curso con una prueba objetiva tipo test. Los resultados evidencian una relación positiva entre el nivel de flow percibido y el rendimiento académico posterior. Además, se encuentra un efecto mediador del género en dicha relación, observándose un mayor nivel de relación en las estudiantes frente a los estudiantes varones. En la discusión se contemplan las implicaciones pedagógicas y de diseño de las sesiones presenciales teniendo en cuenta los elementos del flow y el género de los alumnos.

#### PALABRAS CLAVE

Flow, Género, Formación permanente.

#### Abstract

The present research study examines flow experienced by university students during a specific course, and how these optimal experiences relate to their academic performance. The experience of flow, according to Csikszentmihalyi (1994), involves the enjoyment, interest and absorption a person experiences regarding a specific activity. Forty seven university students taking the social psychology subject as part of their psychology degree, participated in the present study. During 12 sessions, a questionnaire was administered measuring different aspects of flow experienced during each session. The academic performance was measured at the end of the course using an objective test. The results demonstrated a positive relationship between flow and the academic performance observed at the end of the course. Likewise, gender was found to mediate the relationship between flow and academic performance, observing a stronger relationship in female students as compared to male students. In the discussion section, the pedagogical implications are discussed, as well as some ideas for designing academic sessions, taking into account the central dimensions of flow and the gender of the students.

#### Key words

Flow, gender, continuous training for teachers.



## DESARROLLO

### Introducción

A lo largo de los años, el sistema académico universitario ha ido diversificando sus estrategias y metodologías docentes. Todas ellas, con un único objetivo común, la mejora del aprendizaje y rendimiento académico del alumnado, entendiéndose por rendimiento académico “*el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o la asignatura*” (Vélez y Roa, 2005, p.24). No obstante, este proceso de aprendizaje es también responsabilidad del alumnado, dado que conlleva también una inversión de su tiempo para alcanzar un óptimo rendimiento; y es un hecho, que no todos los estudiantes obtienen un buen desempeño académico. Es por ello, que el fomento de la motivación y el disfrute por aprender en los estudiantes en general, y en los estudiantes universitarios en particular, resulta necesario, y en consecuencia, ha sido objeto de interés por parte de la comunidad educativa y científica en los últimos años (Ej. Meyer y Turner, 2006).

Uno de los marcos teóricos más extendidos que se ha ocupado de este abordaje es el de la teoría de las experiencias óptimas, también llamada *flow* (Ej. Csikszentmihalyi, 1994, 1997). Esta teoría, que tiene la virtud de integrar aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales, asume que las experiencias de aprendizaje óptimas vienen intrínsecamente motivadas y están relacionadas con emociones positivas y con la mejora de los procesos cognitivos.

El *flow* puede definirse como un “*proceso de involucración total*” (Csikszentmihalyi, 1996, p. 9), entendido como un “*estado en el cual las personas se hallan tan involucradas en la actividad que nada más parece importarles; la experiencia, por sí misma, es tan placentera que las personas la realizarán incluso aunque tenga un gran coste, por el puro motivo de hacerla*” (ob. cit., p. 16). Se trata, por tanto, de una teoría de motivación que enfatiza los aspectos intrínsecos de ésta, proponiéndose como dimensiones nucleares el disfrute, el interés y la absorción (Csikszentmihalyi, 1975, 1996). Este estado suele tener lugar cuando el nivel de habilidades se ajusta, especialmente en niveles altos, con el nivel de desafío o dificultad relacionado con la actividad que se está realizando. Así, cuando existe un equilibrio óptimo entre el reto que representa una determinada actividad educativa y las habilidades percibidas para hacerle frente, los estudiantes suelen disfrutar más, mostrar mayor interés, y quedar más absortos durante tales actividades de aprendizaje, es decir, suelen experimentar más experiencias óptimas o de *flow*.

Además, hay que tener en cuenta que la experiencia de *flow* puede verse condicionada también por características personales del sujeto, más allá de las características óptimas de la actividad académica. Por ejemplo, factores como el género, la edad, el nivel educativo, las estrategias de afrontamiento o los niveles de ansiedad se han presentado como determinantes en las experiencias de “*flow*” (ver ej. Mesurado, 2009; Salanova, Martínez, Cifre y Schaufeli, 2005). Desde esta perspectiva, la mejora permanente en la actividad docente engloba muchos y muy diferentes procesos, como es en este caso, el interés y el disfrute de los alumnos por el aprendizaje (Bassi, Steca, Delle Fave & Caprara, 2007; Escartín, Ferrer, Pallàs & Ruiz, 2008). Con el objetivo de mejorar la propia docencia, los autores de este trabajo plantean la aplicación de experiencias de *flow* dentro de las aulas, pero considerando también las características individuales de los alumnos (ej. género).

Desde una posición constructiva, creemos que la investigación científico-docente destinada a descubrir las posibles similitudes y diferencias entre procesos cognitivos fundamentados en lo que acontece a la variable género, es un avance hacia la mejora permanente de la actividad docente y por ende, su formación para ajustarse a esta nueva posición a la hora de entender el aprendizaje del alumnado universitario. La hipótesis fundamental de partida es que tanto hombres como mujeres pueden alcanzar los máximos retos intelectuales, si bien pueden hacerlo por caminos y con mecanismos distintos. Descubrir donde se concentran esas posibles



similitudes y diferencias puede ser la vía para lograr la optimización en el aprendizaje. Este objetivo debe ser comprendido como un acercamiento al conocimiento de la capacidad de aprendizaje del ser humano, especialmente para que los docentes puedan disponer de un conjunto ecléctico de metodologías destinadas a que su público, formado por hombres y mujeres, encuentre cada uno su camino y fuente de motivación.

### ***Las experiencias de “flow” y el desempeño académico***

Numerosos estudios han encontrado una relación positiva entre el disfrute y las experiencias óptimas durante el proceso de aprendizaje y el desempeño académico. Factores como el entusiasmo y el buen humor de los docentes, así como el afán y la pasión por aprender han demostrado ser un factor crítico correlacionado con las emociones positivas de los alumnos y su motivación por aprender (Bakker, 2005). Estas experiencias sinérgicas entre alumnos y profesor que se van desarrollando en las interacciones diarias a lo largo del semestre suelen crear un clima de apoyo en el aula, favoreciendo no solamente un mayor esfuerzo por parte de los alumnos, si no también una mejora de su rendimiento académico a final de curso. Y es que, como ya adelantara Vygotsky (1978) en su teoría cognitiva del aprendizaje social, el favorecer la interacción en el aula, animando a expresar las opiniones y favoreciendo y valorando el diálogo entre compañeros resultan aspectos fundamentales para optimizar el aprendizaje y mejorar el rendimiento académico. En este sentido, Hektner Schmidt y Csikszentmihalyi (2007) sugieren que en las actividades más participativas en donde los alumnos tienen cierto control sobre las tareas, éstos experimentan un mayor disfrute y experiencias más óptimas durante el proceso de aprendizaje y el desempeño académico, en contraposición a actividades menos participativas, como son las clases de carácter magistral.

De acuerdo con esta revisión teórica y empírica, en este estudio planteamos la siguiente hipótesis con el objetivo de proporcionar una mayor evidencia empírica a la asociación entre flow, entendido en base a un factor global y sus tres dimensiones (ej. disfrute, interés y absorción), y el rendimiento académico.

*Hipótesis 1: El “flow”, factor global (H1a), disfrute (H1b), interés (H1c) y absorción (H1d), está relacionado positivamente con el rendimiento académico.*

### ***El “flow” y el género de los estudiantes***

Diversos estudios centrados en las diferencias individuales, como es el género, han encontrado que las mujeres disfrutaban más y tienen más emociones positivas que los hombres durante la realización de sus obligaciones laborales, y que en cambio, ellos se sienten más aburridos y ansiosos durante tales períodos (Hektner et al., 2007). Del mismo modo, en el ámbito académico, la investigación ha mostrado como las alumnas experimentan más emociones positivas y óptimas que los alumnos. Así, las mujeres suelen conseguir mayores niveles de flow durante las actividades dentro del aula, bien sean éstas tareas individuales, grupales u otras, experimentando más disfrute, interés y absorción que sus compañeros varones (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000). Comparado con los alumnos, las alumnas suelen evaluar las clases y lo que se hace en ellas como más importantes para sus metas futuras en comparación con sus compañeros varones. Sin embargo, a pesar de estos trabajos, la relación entre el flow y el género queda lejos de estar clara. En la literatura también se pueden encontrar trabajos que defienden que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres a la hora de experimentar experiencias de flow, tanto en el ámbito laboral (ej. Salanova et al., 2005) como en el académico (ej. Mesurado, 2009).

Teniendo en cuenta las incongruencias existentes en la literatura, el presente trabajo se plantea en un intento por arrojar cierta luz a la cuestión de las diferencias en las experiencias de flow en función del género. Por ello hipotetizamos de forma exploratoria que,



*Hipótesis 2: Existen diferencias en las experiencias de flow, factor global (H2a), disfrute (H2b), interés (H2c) y absorción (H2d), entre hombres y mujeres, siendo mayores los niveles de flow entre las mujeres.*

Por último, partiendo del marco teórico y el apoyo empírico que sustenta que los niveles de “flow” pueden variar en función del género, planteamos que el género puede ser también una variable clave en la relación entre las experiencias de “flow” y el rendimiento académico. Dado que las experiencias de flow suelen correlacionar con una mejora del rendimiento académico, también es cierto que ello puede estar a su vez relacionado con el género de los estudiantes. Es decir, el hecho de que existan diferencias entre hombres y mujeres a la hora de experimentar flow, puede estar influyendo en el desempeño académico de todos estos estudiantes. Por ello, planteamos que es posible que el género puede desempeñar un papel moderador en la relación entre el “flow” y el desempeño académico. Así pues, hipotetizamos que,

*Hipótesis 3: El género modulará la relación entre los niveles de flow experimentados, factor global (H3a), disfrute (H3b), interés (H3c) y absorción (H3d), y el desempeño académico.*

## **Método**

### **Participantes**

Los participantes en el estudio fueron 47 alumnos que quisieron formar parte de la evaluación continuada en la asignatura de Psicología Social, asignatura de formación básica con un total de 6 créditos y ofertada en el segundo semestre del primer año del Grado de Psicología de la Universidad de Barcelona. La clase constaba de 26 alumnas (55%) y 21 alumnos (45%).

Aquellos casos que presentaron valores perdidos fueron excluidos de los análisis posteriores. Específicamente, si los datos recogidos para cada participante presentaban valores perdidos en una o más de las variables de estudio, entonces eran eliminados. De los 47 alumnos participantes, 4 de ellos fueron descartados por tales razones, quedando la muestra final con 43 alumnos y alumnas. De este modo, el porcentaje de respuesta válida fue del 91%.

### **Procedimiento**

Durante 12 sesiones de carácter principalmente magistral en combinación con diversas actividades de evaluación formativa, sesiones de trabajo autónomo y tutorías, se administraron y registraron al final de clase unas breves preguntas para recabar información acerca de la información más destacada por los alumnos así como acerca del disfrute, interés y absorción que habían experimentado (ver Gráfico 1). Las tres puntuaciones generaron la variable latente “flow”. Cada alumno contestó a esta serie de cuestiones doce veces, por lo que los datos obtenidos e utilizados de los 43 estudiantes representaron un total de 516 (43 x 12) puntuaciones directas a lo largo de todo el semestre. Este método, de diario ha sido definido como un potente instrumento educativo cuando se vincula a otras variables, como el desempeño académico (Hektner et al., 2007), y es que más que proporcionar información acerca de cómo pasan los alumnos el tiempo en clase, permite entender como los estudiantes se sienten a lo largo de las sesiones y el curso.

Respecto al desempeño académico, éste fue evaluado con una evaluación final al terminar el semestre, con una prueba objetiva tipo test con cuatro alternativas de respuesta y dónde la prueba fue valorada con un rango de puntuaciones que osciló entre 0 (mínima nota) y 10 (máxima nota).

**Psicología Social**

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Tema de la **Psicología Social** tratado hoy en clase: \_\_\_\_\_

Respecto a la clase de hoy, escribe brevemente en el siguiente recuadro las ideas que te han parecido más interesantes y relevantes:

Por favor, responde a las siguientes cuestiones marcando con una X en la casilla que creas más conveniente:

1. ¿Cuánto he DISFRUTADO con la temática tratada?

|      |      |          |       |           |
|------|------|----------|-------|-----------|
| NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO | AL MAXIMO |
| 0    | 1    | 2        | 3     | 4         |

2. ¿Cuán INTERESANTE me ha resultado la temática tratada?

|      |      |          |       |           |
|------|------|----------|-------|-----------|
| NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO | AL MAXIMO |
| 0    | 1    | 2        | 3     | 4         |

3. ¿He perdido la noción del tiempo?

|                 |      |          |       |            |
|-----------------|------|----------|-------|------------|
| NO, EN ABSOLUTO | POCO | BASTANTE | MUCHO | TOTALMENTE |
| 0               | 1    | 2        | 3     | 4          |

Gráfico 1. Instrumento utilizado para la recogida de información

### Análisis

En primer lugar, se llevaron a cabo una serie de análisis preliminares (ej. medias y desviaciones típicas) y correlaciones entre las variables de estudio. Para determinar los efectos principales y de interacción de la variable de género y el flow a la hora de predecir el desempeño académico (hipótesis 1 y 3), se llevaron a cabo cuatro ecuaciones de regresión múltiple jerárquica por pasos, una para cada medida de flow (global y 3 dimensiones). Para ello, se siguieron los procedimientos recomendados para el análisis de moderación (Aiken y West, 1991). Las variables independientes fueron introducidas en la ecuación de regresión en dos pasos sucesivos. En primer lugar, se introdujeron las variables de género y flow, para observar sus efectos principales. Por último, se introdujo la interacción entre ambas variables independientes (género x flow). Como variable dependiente se utilizó la variable de desempeño académico. Para minimizar los efectos de la multicolinealidad, se realizaron todos los análisis de regresión con las variables independientes estandarizadas (Aiken y West, 1991). Para la hipótesis 2, se llevo a cabo la prueba de Kruskal-Wallis.

### Resultados

La tabla 1 muestra que todas las variables estaban relacionadas significativamente, existiendo correlaciones especialmente altas entre las distintas dimensiones de "flow".

| VARIABLES              | 1       | 2       | 3      | 4       | 5       | MEDIA | DT   |
|------------------------|---------|---------|--------|---------|---------|-------|------|
| 1. DISFRUTE            |         |         |        |         |         | 2,78  | ,77  |
| 2. INTERÉS             | ,847**  |         |        |         |         | 2,86  | ,79  |
| 3. ABSORCIÓN           | ,598**  | ,659**  |        |         |         | 2,81  | 1,07 |
| 4. FLOW                | ,887**  | ,916**  | ,876** |         |         | 2,81  | ,78  |
| 5. DESEMPEÑO ACADÉMICO | ,279**  | ,195**  | ,222** | ,259**  |         | 5,40  | 1,24 |
| 6. GÉNERO              | -,141** | -,109** | -,085* | -,122** | -,418** |       |      |

Tabla 1. Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables del estudio con el total de la muestra (N = 43)  
 \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .



La hipótesis 1, que planteaba la relación entre “flow” y el rendimiento académico fue confirmada. Los resultados del análisis de regresión (tabla 2) señalan una relación significativa y positiva entre “flow” y el rendimiento académico. De manera que una mayor experiencia de flow en las aulas parece estar asociada a un mayor rendimiento académico de los alumnos.

| Variables                   |                    | DESEMPEÑO ACADÉMICO |                   |
|-----------------------------|--------------------|---------------------|-------------------|
|                             |                    | R <sup>2</sup>      | B                 |
| Paso 1                      |                    |                     |                   |
|                             | FLOW               | .198***             | .158**            |
|                             | DISFRUTE           | .207***             | .371***           |
|                             | INTERÉS            | .185***             | .394***           |
|                             | ABSORCIÓN          | .190***             | .387***           |
| Paso 2                      |                    |                     |                   |
|                             | GÉNERO X FLOW      | .225***             | .171**            |
|                             | GÉNERO X DISFRUTE  | .228**              | .147**            |
|                             | GÉNERO X INTERÉS   | .195 <sup>^</sup>   | .103 <sup>^</sup> |
|                             | GÉNERO X ABSORCIÓN | .213**              | .151**            |
| R <sup>2</sup> (flow model) |                    | .409                |                   |
| R <sup>2</sup> (disfrute)   |                    | .420                |                   |
| R <sup>2</sup> (interés)    |                    | .365                |                   |
| R <sup>2</sup> (absorción)  |                    | .388                |                   |

Tabla 2. Resumen de los resultados obtenidos en los análisis de regresión jerárquica  
<sup>^</sup>  $p = .05$ . \*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ . Coeficientes de regresión mostrados son estandarizados

La hipótesis 2 pretendía evaluar la existencia de diferencias significativas entre alumnas y alumnos en relación a las experiencias globales de flow, y de sus diferentes componentes: disfrute, interés y absorción. La tabla 3 muestra que las puntuaciones medias de las alumnas eran significativamente superiores a las de sus compañeros varones. Por lo tanto, puede afirmarse que en la muestra estudiada, la hipótesis 2 sí se cumple.

|           | ALUMNAS |      | ALUMNOS |      | Dif. <sup>a</sup> |
|-----------|---------|------|---------|------|-------------------|
|           | MEDIA   | DT   | MEDIA   | DT   | Chi-Cuadrado      |
| Disfrute  | 2.87    | .71  | 2.65    | .82  | 12.28***          |
| Interés   | 2.93    | .75  | 2.75    | .84  | 6.57**            |
| Absorción | 2.88    | 1.12 | 2.70    | 1.00 | 6.65**            |
| Flow      | 2.89    | .75  | 2.70    | .81  | 9.31***           |
| Desempeño | 5.85    | 1.10 | 4.80    | 1.17 | 44.5***           |

Tabla 3. Comparación de medias entre alumnas y alumnos para las diferentes variables del estudio

<sup>a</sup> Prueba de Kruskal-Wallis (Variable de agrupación: Género)

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$ .

Por último, respecto a la hipótesis 3, que planteaba el efecto moderador del género en la relación entre flow y el rendimiento académico, también fue confirmada. Los resultados muestran que la variable género modera las relaciones entre las experiencias óptimas de flow (global y sus respectivas dimensiones) y el desempeño académico (tabla 2). Para poder interpretar la naturaleza de estos resultados, se llevaron a cabo sus representaciones gráficas (Aiken y West, 1991). El gráfico 2 (a, b, c y d) muestra una pendiente mucho más pronunciada del efecto del flow y sus tres dimensiones en el rendimiento académico para las mujeres que para los hombres. Por consiguiente, nuestros resultados sugieren que el flow y sus dimensiones tienen un mayor efecto positivo en el rendimiento académico de las mujeres que en el de los hombres.

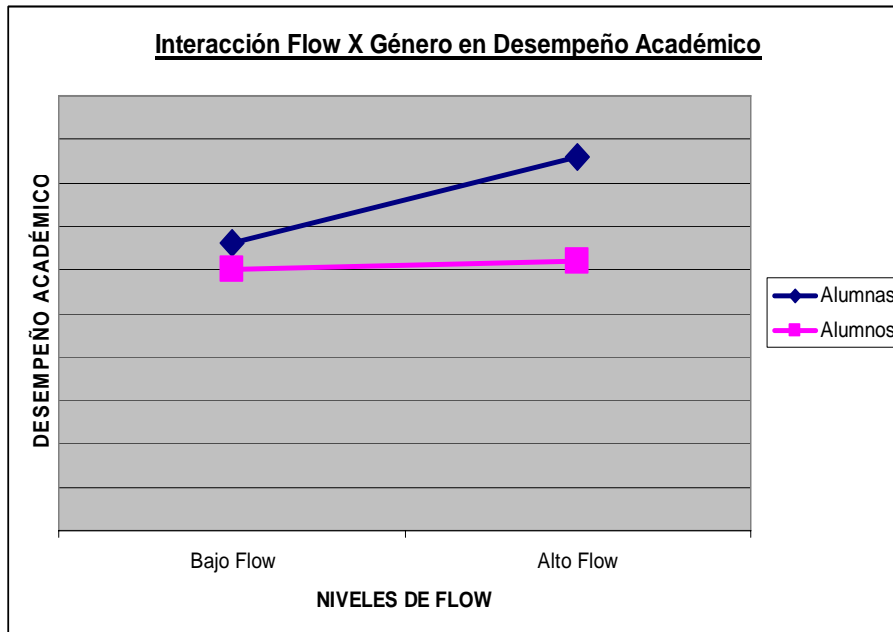


Gráfico 2a. Interacción entre el género y las experiencias de flow a la hora de predecir el desempeño académico de los alumnos universitarios.

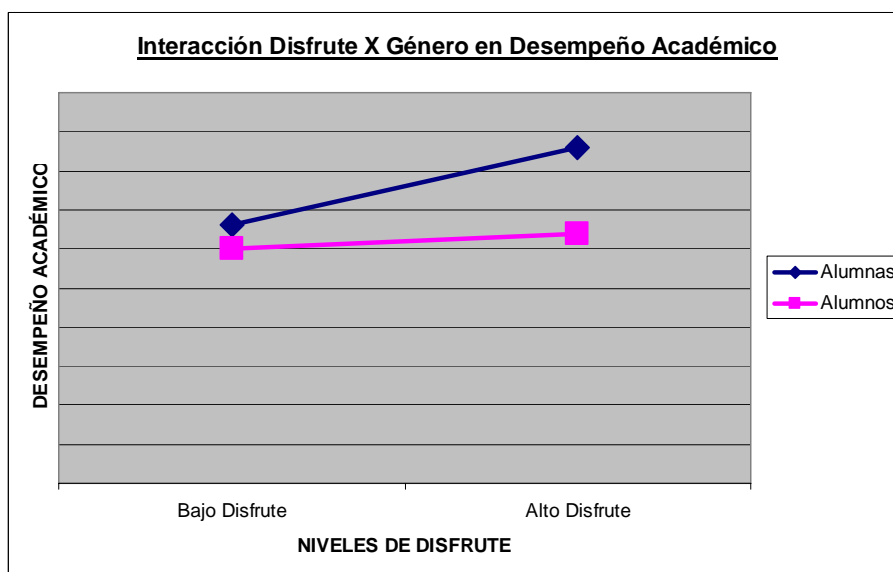


Gráfico 2b. Interacción entre el género y las experiencias de flow (Disfrute) a la hora de predecir el desempeño académico de los alumnos universitarios.

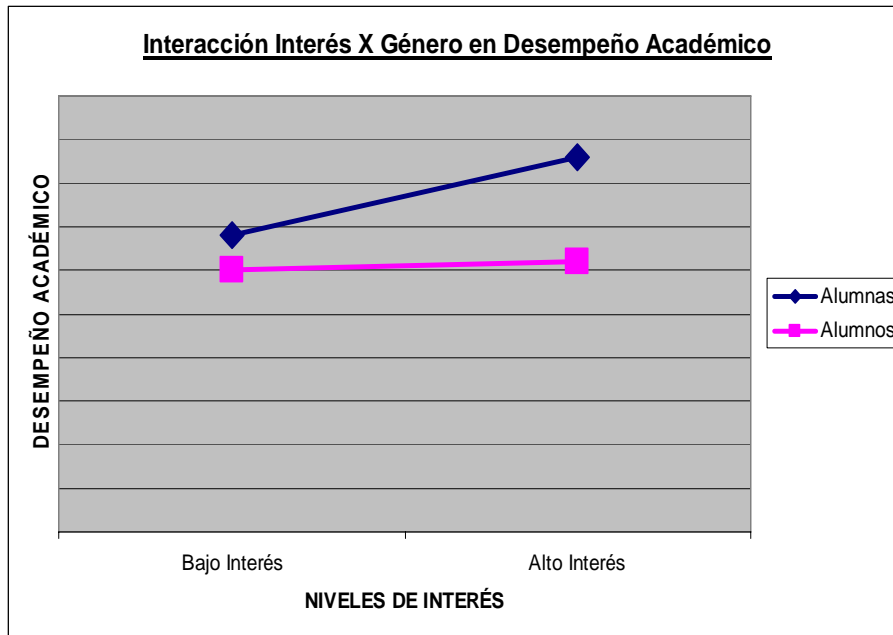


Gráfico 2c. Interacción entre el género y las experiencias de flow (Interés) a la hora de predecir el desempeño académico de los alumnos universitarios.

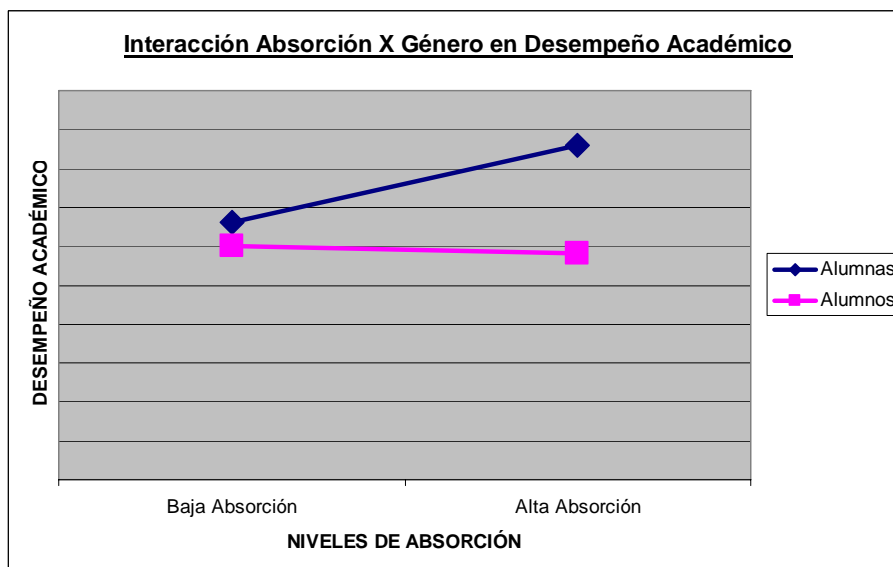


Gráfico 2d. Interacción entre el género y las experiencias de flow (Absorción) a la hora de predecir el desempeño académico de los alumnos universitarios.

## Discusión

El resultado más destacable de esta investigación es confirmar el hecho de que el flow en las aulas puede incrementar el rendimiento académico de los alumnos. Más concretamente, en situaciones de clase en donde se experimentan bajos niveles de flow, el desempeño de los alumnos y alumnas no cambia, es decir, que es parecido, pero que sin embargo, al experimentar altos niveles de flow, las mujeres obtienen mucho mejor rendimiento académico que sus colegas varones. Respecto a las alumnas, los resultados son esperables en función de





la teoría, pues la correlación entre flow y desempeño es más clara. Sin embargo, en el caso de los alumnos, esta relación es menos evidente.

Los resultados obtenidos en este estudio ofrecen al cuerpo docente claves de acción así como información útil para diseñar intervenciones psicopedagógicas adecuadas, que fomenten el flow en las aulas, y en medida de lo posible, en función del género predominante en cada aula, grupo o materia. Y es que esta investigación abre nuevas preguntas al hacer evidente cómo los diversos estilos de aprendizaje son diferentes en función del género. En este caso, a la hora de preparar un curso y/o una sesión de clase, el esfuerzo que un profesor determinado debe hacer para mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de sus alumnos podrá y deberá ser distinto en función de si enfrente tiene una mayoría de hombres o de mujeres. Es decir, el fomentar en los alumnos el que disfruten, tengan interés y estén absortos en la actividad, si bien suele ser generalmente muy positivo y saludable, ello será especialmente positivo para las alumnas, pero no tanto para los hombres.

Así pues, en carreras universitarias con mayor número de mujeres (como por ejemplo, en ciencias sociales y de la salud), el fomentar experiencias de flow podrá ayudar a mejorar el rendimiento académico. Sin embargo, en estudios universitarios mayoritariamente de hombres (como por ejemplo, las ingenierías y las carreras técnicas) este recurso será menos impactante a nivel de resultados, por lo que otro tipo de recursos deberán ser potenciados. Sin duda, futura investigación resulta necesaria para analizar especialmente el poco impacto que el flow parece tener en los alumnos varones.

### ***Futura investigación***

Como se concluye en el presente estudio, las experiencias de flow tienen una mayor repercusión en el aprendizaje sobre las mujeres. Esta conclusión que se fundamenta en la medición estadística, requiere preguntarse el motivo. Tal vez de forma especulativa, y considerando las particularidades del enfoque derivado de la teoría del flow, la respuesta que nosotros aproximamos es que la explicación podría residir en factores motivacionales.

Son numerosos los estudios de tipo científico-biológico que han abordado las diferencias entre el cerebro masculino y femenino. (Kimura, 1997; York University, 2007). Sin embargo, el debate entorno a las potencialidades innatas de cada género es residual o prácticamente estéril (Marik, Yamahachi, McManus, Szabo y Gilbert, 2010). La ciencia demuestra que la capacidad de adquirir nuevos conocimientos es una cualidad inherente al ser humano, con independencia de su género sexual.

Es por ello que consideramos que debe haber otros factores explicativos más potentes en la asimetría en el impacto de las experiencias óptimas o de flow en el rendimiento académico. Especialmente, la socialización y la influencia social. Los valores sociales, por ejemplo, son profundamente interiorizados por el individuo desde su más temprana edad. Lo correcto y lo incorrecto, lo apropiado y lo inapropiado, todo ello es en mucho, un valor aprendido que el individuo acaba asumiendo como propio. (Torres-Triana, 2009). Así, aunque cada vez se está progresando hacia un tipo de educación que salvaguarda los prejuicios de género, la sociedad sigue imponiendo conductas de exclusividad sexual (García-Basauri, 1993), en donde se siguen estimulando preferencias basadas en ese modelo: “las niñas juegan con muñecas y los niños con soldados”, hay géneros literarios para chicas y para chicos, grupos musicales, películas, anuncios, juegos, ropa, etc. En definitiva, la sociedad sigue marcando preferencias por géneros, cosas que “son de chicos” y “cosas que son de chicas”. Esas preferencias implican la asunción de determinadas actitudes por cada género y también marca posteriormente sus motivaciones.

Como ya se ha visto, el factor motivacional es una de las variables claves del modelo de flow, por lo tanto, puede establecerse una correlación entre la asimetría en la capacidad de aprendizaje vinculada a experiencias de flow distintas en cada género y los factores



motivacionales vinculados a la socialización y la influencia social. Determinar las verdaderas causas explicativas de esa diferencia excede al objetivo del presente trabajo. Si bien remarcada esta limitación de alcance, si lanzamos una construcción hipotética especulativa que deberá ser verificada o refutada en futuras investigaciones. Esta construcción parte del siguiente esquema:

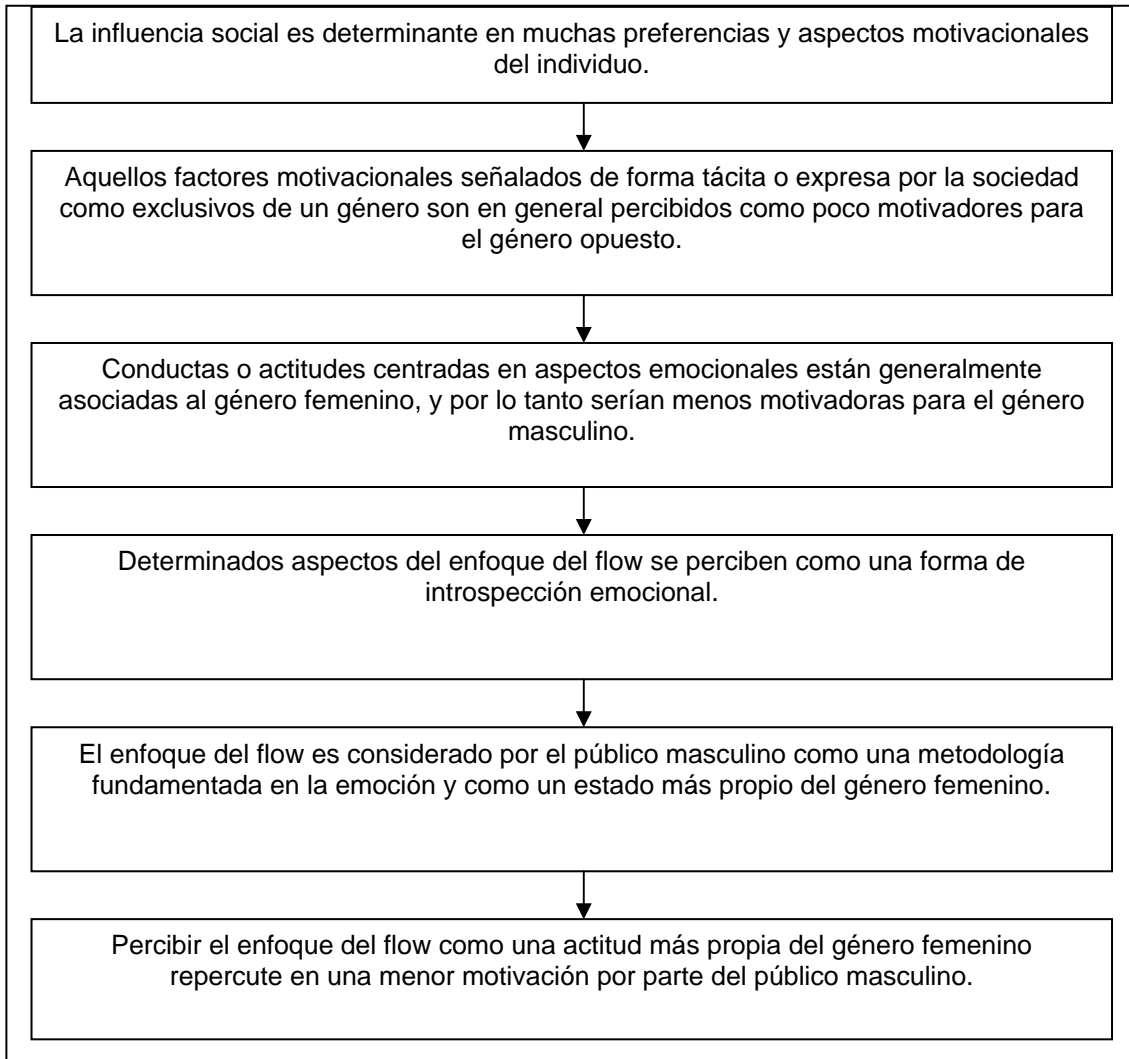


Gráfico 3. Esquema teórico hipotetizado (pendiente de contrastación) de las diferencias de género en el impacto de las experiencias óptimas en el rendimiento académico

De este modo, los procesos de socialización y de influencia social son determinantes en muchas preferencias y aspectos motivacionales del individuo. Aquellos factores motivacionales señalados de forma tácita o expresa por la sociedad como exclusivos de un género son en general percibidos como poco motivadores para el género opuesto. Conductas o actitudes centradas en aspectos emocionales están generalmente asociadas al género femenino, y por lo tanto serían menos motivadoras para el género masculino. Para la mejora de la práctica docente, reconocer desde una perspectiva sistémica y amplia estos distintos procesos de socialización e influencia social de los estudiantes, puede resultar muy positivo y necesario si lo que se quiere es mejorar cada vez más el ajuste en la relación entre los aprendizajes, los alumnos y sus profesores. La formación docente en estas nuevas perspectivas y en cómo favorecer situaciones de flow en nuestro alumnado universitario parece interesante a la luz de los resultados de este estudio.



#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIKEN, L. S.; WEST, S. G. (1991). *Multiple regression: Testing and interpreting interactions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- BAKKER, A. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover of Peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26-44.
- BASSI, M.; STECA, P.; DELLE FAVE, A.; CAPRARA, G.V. (2007). Academic self-efficacy beliefs and quality of experience in learning. *Journal of Youth Adolescence*, 36, 301-312.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1975). *Beyond Boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- (1994). Interest and the quality of experience in classrooms. *European Journal of Psychology of Education*, 9, 251-270.
- (1996). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- (1997). Flow and Education. *NAMTA Journal*, 22(2), 2-35.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; SCHNEIDER, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- ESCARTÍN, J.; FERRER, V.; PALLÀS, J.; RUIZ, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- GARCÍA-BASAURI, M. (1993). La comunicación verbal en la mujer. *Didáctica*, 5, 71-85.
- HEKTNER, J.M.; SCHMIDT, J.A.; CSIKSZENTMIHALYI, M. (2007). *Experience Sampling Method. Measuring the quality of everyday life*. London: Sage Publications.
- KIMURA, D. (1997). *Sex and Cognition*. Cambridge, M.A.: MIT Press/Bradford Books.
- MARIK, S.A, YAMAHACHI H.; MCMANUS, J.N.J, SZABO, G.; GILBERT, C.D. (2010). Axonal Dynamics of Excitatory and Inhibitory Neurons in Somatosensory Cortex. *PLoS Biol*, 8 (6): e1000395. doi:10.1371/journal.pbio.1000395.
- MESURADO, B. (2009). Actividad estructurada vs. Actividad desestructurada, realizado en solitario vs en compañía de otros y la experiencia óptima. *Anales de psicología*, 25(2), 308-315.
- MEYER, D.K.; TURNER, J.C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377-390.
- SALANOVA, M. MARTÍNEZ, I. M.; CIFRE E.; SCHAUFELI, W. (2005). ¿Se puede vivir experiencia óptimas en el trabajo? Analizando el Flow en contextos laborales. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58 (1), 89-100.
- TORRES-TRIANA, A. (2009). Los valores Morales en la personalidad. *Revista médica electrónica*, 31 (2). Disponible en URL (27/06/2011): <http://www.revmatanzas.sld.cu/revista%20médica/año%202009/vol2%202009/tema9.htm>.
- VÉLEZ, A.; ROA, C. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8, 74-82.
- VYGOTSKY, L.S. (1978). *Pensamiento y Lenguaje*. Madrid: Paidós.
- YORK UNIVERSITY (2007). Male And Female Brain Patterns Differ During Reaching. *ScienceDaily*. Consultado el 16 de junio de 2011 en, <http://www.sciencedaily.com/releases/2007/04/070413212142.htm>.



## EL PROJECTE DE CONVIVÈNCIA EN EL CENTRE I LA DIVERSITAT. UNA POSSIBILITAT PER A LA REFLECCIÓ-ACCIÓ I LA FORMACIÓ DOCENT.

Vericat i Beltran, G.; [gloria.vericat@uvic.cat](mailto:gloria.vericat@uvic.cat) - CEIP Col·legis Nous de Mollet del VallèsCatalunya, Espanya.

### RESUM

La present comunicació s'emmarca en el procés d'investigació de la tesi doctoral sobre *Els valors en educació infantil i primària. Pràctiques d'aula i formació docent*. La reflexió sobre la meua pràctica educativa m'ha portat a conèixer el món de la diversitat i l'educació en valors -el valor de la persona i la dignitat; els valors de la igualtat i la diferència-, i preguntar-me sobre la seva ubicació en la formació docent. Les preguntes de la investigació són: a) Respecte l'educació en valors, què es fa, quin sentit tenen les accions, i quines són les finalitats?; b) Com es reflexiona sobre el que es fa, i com canvia la pràctica a partir dels processos de reflexió-acció, és a dir, com s'integra en el dia a dia la reflexió a través de l'experiència de l'elaboració d'un projecte de convivència en un centre d'educació infantil i primària?. Des de l'òptica de la pràctica com a mestra, de l'autoreflexió i el diàleg i la reflexió compartida de la comunitat, s'analitza com l'elaboració del projecte de convivència permet l'estructuració de l'educació en valors i alhora la formació continua del professorat en aquest àmbit de coneixement.

### PARAULES CLAU

Valors, convivència, reflexió-acció.

### DESENVOLUPAMENT

#### A) OBJECTIUS

La present comunicació s'emmarca en el procés d'investigació iniciat en el Programa de Doctorat Educació inclusiva i atenció socioeducativa al llarg del cicle vital. La primera fase va concloure amb la presentació i defensa de l'estudi: *Educació en valors i formació docent. La diversitat com a valor*<sup>3</sup>. A partir d'aquí la segona fase es concreta en el procés de desenvolupament de la tesi doctoral sobre *Els valors en educació infantil i primària. Pràctiques d'aula i formació docent*, sota la direcció de la Dra. Isabel Carrillo i Flores.

La meua proposta de tesi, parteix de la reflexió-acció de la pròpia experiència docent. Les preguntes d'investigació formulades són les següents:

1. Respecte l'educació en valors, què es fa, quin sentit tenen les accions, i quines són les finalitats?
2. Com es reflexiona sobre el que es fa, i com canvia la pràctica a partir dels processos de reflexió, és a dir, com s'integra en el dia a dia la reflexió-acció?

Ambdues preguntes es formulen des de la perspectiva de l'educació en valors a l'etapa d'infantil i primària. Des d'aquesta perspectiva, ambdues es treballen des del plantejament d'un procés d'investigació que a través de l'articulació de la reflexió-acció promou l'experiència de l'elaboració d'un projecte de convivència en un centre d'educació infantil i primària.

D'acord amb aquest plantejament, els objectius buscats són els següents:

<sup>3</sup> El treball de recerca sota el títol "Educació en valors i formació docent. La diversitat com a valor", dins el Programa de Doctorat «Comprensivitat i Educació» Bienni 2003/2005 de la Universitat de Vic, va ser dirigit per la Dra. Isabel Carrillo i Flores. La lectura i defensa va tenir lloc el dilluns 20 de novembre de 2006 a la Sala Segimon Serrallonga de la Universitat de Vic. Aquest treball es pot consultar a: <http://handle.net/2072/3729>.



1. Investigar com és la reflexió sobre la pràctica de l'educació en valors dels docents.
2. Investigar com és potencia la reflexió sobre el pensament pedagògic i la pràctica a través de l'elaboració d'un projecte de convivència de centre.

El vincle entre ambdós objectius és troba en la pràctica docent. El marc teòric de l'educació en valors ens serveix de base per elaborar un projecte de convivència. El procés en conjunt ens permet una oportunitat per a reflexionar sobre la pràctica docent.

### Descripció del treball

El present treball s'ubica en el marc d'una concepció democràtica de la societat, d'un respecte als drets humans i d'una concepció del dret de tota persona a l'educació i al lliure desenvolupament de la seva personalitat, tant en la seva vessant interior i individual, com en la seva projecció exterior i social.

Contemplant tota aquesta visió, la formació del professorat reclama un espai des d'on reflexionar i debatre sobre aquests aspectes d'una manera autònoma, coherent i complerta. Les relacions i les accions que es produeixen en les aules d'educació infantil i primària, així com l'experiència en l'elaboració d'un projecte de convivència de centre, ens hi poden ajudar.

Tot procés d'investigació qualitativa es pot estructurar a partir de les següents quatre fases (Rodríguez, Gil i García, 1999):

- 1) Preparatòria (reflexiva i de disseny).
- 2) Treball de camp (accés al camp i recollida productiva de les dades).
- 3) Analítica (anàlisi de les dades).
- 4) Informativa (comunicació de les conclusions i redacció de l'informe).

En el nostre cas, aquestes quatre fases s'han concretat de la següent forma:

**1)** La fase preparatòria de la present investigació és essencial, en el sentit d'edificar les bases de la mateixa. El marc teòric esdevé la clau que permet plantejar les principals qüestions objecte d'estudi, així com les possibles relacions entre elles. D'aquesta manera, la visió de conjunt permet definir les preguntes d'investigació i veure el camp i les possibilitats que es plantegen al seu darrera.

En la present investigació, es detallen els quatre pilars sobre els que es sustenta la present recerca, que són els següents: els fonaments de valor en educació, les característiques de les etapes d'educació infantil i primària, el projecte de convivència de centre i la formació permanent dels docents. A partir d'aquests blocs, es dona sentit i coherència a les preguntes d'investigació, establint les delimitacions conceptuals i d'anàlisi que ens permeten l'accés al camp.

La finalitat d'aquesta fase preparatòria es concreta en l'accés a la realitat de l'estudi. Aquest camp està constituït per les aules d'educació infantil i primària i les relacions docents, des de l'experiència de les aules, en l'elaboració del projecte de convivència del centre.

**2)** L'accés al camp es troba molt lligada amb la finalitat que es persegueix. En la present tesi, una reflexió sobre l'educació en valors i la formació docent, des de l'acció de l'experiència diària i de l'elaboració del projecte de convivència del centre. En aquest sentit, l'accés al camp, d'acord amb aquesta finalitat, s'ha realitzat principalment de dues perspectives. Aquestes són la pròpia i l'aliena.

Des de la perspectiva pròpia, es realitza una reflexió-acció de la pròpia pràctica com a mestra d'educació infantil i primària, que s'articula a partir de l'observació de l'aula i de la redacció d'un diari. Des de la perspectiva aliena, aquesta reflexió queda recollida mitjançant narratives de



pràctiques d'educació en valors a les aules d'infantil i primària, i també mitjançant entrevistes i qüestionaris als i les docents del centre educatiu.

3) La fase d'anàlisi, permet la sistematització de les experiències recollides, en el sentit de donar resposta a les preguntes de la investigació, centrades en la identificació d'elements presents en les aules d'educació infantil i primària que siguin útils per a la pràctica docent.

4) Finalment, la fase informativa culmina el procés i origina un retorn de les dades obtingudes als seus participants. En el supòsit de la investigació qualitativa, els punts a incloure en l'informe d'investigació es refereixen al plantejament del problema, la metodologia seguida i als resultats obtinguts

En aquest supòsit, el retorn de les dades obtingudes als participants es realitza d'una manera directa, ja que possibilita la reflexió del claustre per a la formació permanent en valors vinculada al desenvolupament del projecte educatiu de centre.

Dels quatre pilars -citats en l'encapçalament d'aquest apartat de la comunicació, quan es realitza la descripció de la recerca- en els que es basa la investigació en la que estic treballant - fonaments de valor en educació, les característiques de les etapes d'educació infantil i primària, projecte de convivència de centre i formació permanent dels docents-, en la present comunicació, d'acord amb la temàtica del Congrés em centraré principalment en l'últim, la formació permanent dels docents.

L'exposició d'aquesta comunicació la dividiré en sis epígrafs:

- 1) De la formació inicial a la formació permanent.
- 2) La formació permanent i la reflexió-acció de la pràctica docent.
- 3) La importància del compromís social i ètic.
- 4) El quotidià a les aules d'infantil i primària com element de reflexió.
- 5) El projecte de convivència com a element de reflexió
- 6) Recerca sobre educació en valors i formació docent.

#### *B1) De la formació inicial a la formació permanent*

La formació és inherent a la pròpia tasca docent. La formació inicial ens obre les portes; la formació permanent va consolidant el nostre camí.

La formació dels docents es pot realitzar des d'un triple plantejament. Aquest seria el següent: el paper de la formació del professorat per als propis docents, per als alumnes i per a la societat<sup>4</sup>. Hernández (2007:35), en aquest sentit, es pregunta "si les nostres escoles estan preparades per a servir al món del segle XXI que canvia amb rapidesa", tant per l'expansió de la informació, com per l'augment de la complexitat dels llocs de treball i per l'enorme diversitat d'estudiants i problemes socials.

En relació als docents -un cop assolida la nostra formació inicial per començar a exercir la nostra professió-, la formació permanent ens hauria de permetre articular tres vessants essencials per a la pràctica diària. Aquestes són: el currículum, la investigació educativa i el nostre desenvolupament professional. Aquests tres vèrtexs formen un espai complex on reflexionar per a millorar la nostra pràctica diària. La pràctica i la seva experimentació i innovació ens porten a la reflexió, individual i compartida, de la nostra funció.

<sup>4</sup> Idea apuntada en el Seminari *La formación del profesorado y la garantía del derecho a la buena educación*, celebrat a Santander, a la UIMP, entre els dies 22 a 26 d'agost de 2005. Aquest seminari va ser dirigit per J.M. Escudero i realitzava les funcions de secretari A. Luís.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Una formació que combini aspectes teòrics i pràctics que ens generin reflexions innovaran la nostra tasca. La formació per si es individual; respon a les nostres motivacions i interessos. Però s'enriqueix molt quan es troba amb altres formacions també individuals; la nostra formació té sentit per a nosaltres, però també per als demés. Aquesta doble vessant individual i conjunta de la nostra formació es manifesta de manera molt clara en la formació inicial on es combina el nostre treball personal amb els comentaris i reflexions amb els docents universitaris i la resta de companys del grup-classe. En canvi, no sempre és tan clara en la formació permanent; evidentment, aquesta ha de respondre sempre als nostres interessos i preocupacions, que no seran sempre els mateixos per a tots els components d'un centre educatiu, però trobar un espai de reflexió i intercanvi amb aquests, també és molt necessari per donar més coherència tant a la nostra formació com a la nostra tasca.

En relació a l'alumnat, la nostra formació és un compromís amb la seva formació, en el sentit apuntat per Morin (1999:1 a 4) "d'ensenyar la condició humana per afrontar les incerteses i arribar a la comprensió". En el nostre context social contemporani ple de xarxes telemàtiques que ens transmeten unes informacions i continguts simbòlics –de vegades amb interessos, sentits i intencionalitats amagades- la tasca prioritària de l'escola, l'específicament educativa, és la de facilitar la reconstrucció conscient per part de cada persona de la seva cultura intuïtiva i d'experiència.

La pròpia formació permanent desperta la idea de l'aprenentatge al llarg de tota la vida en el nostre alumnat. També els hi mostra la nostra sinceritat davant el desconeixement que ens porten les incerteses i la voluntat de superar-les –o si més no de conviure amb elles- mitjançant el diàleg, la solidaritat i el compromís amb els nostres semblants. La formació permanent ens enriqueix personalment i enriqueix a les persones del nostre entorn.

En relació a la societat, la nostra formació permanent ha de ser una garantia per al funcionament del sistema democràtic. La societat delega en l'escola bona part de l'educació democràtica dels seus membres. La formació permanent és el compromís d'aquesta garantia.

La vinculació entre societat i escola és molt necessària. L'escola es troba al servei de la societat i en ella s'hi projecta aquesta. Les situacions de canvi i incertesa en l'escola són reflex de les mateixes situacions en el si de la societat. En aquest sentit es pot afirmar que són necessaris nous pactes entre la societat i el sistema educatiu per donar resposta a les demandes i necessitats socials amb el màxim respecte per a totes les persones i sense cap exclusió. Un sistema educatiu democràtic és el reflex d'una societat democràtica; la formació i la reflexió de la pràctica docent han d'orientar-se, necessàriament, en aquesta direcció.

La concepció d'un sistema educatiu democràtic exigeix i pressuposa una educació de qualitat per a tothom, sense exclusions; des d'una perspectiva global i inclusiva. La realització de l'etapa d'escolarització obligatòria ha de suposar per als infants, adolescents i joves l'adquisició de les habilitats i competències necessàries per a viure d'una manera digna i plena –tant de la seva vessant individual com des de la convivència en societat-, i també les competències i habilitats necessàries que els donin raons per a seguir vivint i seguir aprenent. La formació del professorat, tant l'inicial com la permanent, ha de tenir present aquestes coordenades.

La formació inicial del professorat esdevé essencial al donar als futurs docents les eines, les competències i les habilitats necessàries per a fer front a la seva futura tasca educativa i formativa. Darrera d'aquesta formació es troba el compromís social dels docents amb la comunitat en el sentit de proporcionar als infants i als joves una educació en valors, que els permeti el seu propi desenvolupament personal i d'opcions de vida i una convivència plena en societat.

En la formació inicial del professorat, hi haurien d'estar molt presents aquestes coordenades. Aquest és el primer pas del llarg camí que constitueix la formació docent. En aquest sentit, la seva finalitat consisteix en preparar als futurs docents per a la realitat de l'ensenyament,



desenvolupant la comprensió de les institucions i processos educatius, afavorint una reflexió crítica i constituint les habilitats d'investigació necessàries.

En el moment actual, el repte de la formació inicial consisteix en la construcció d'un pensament pedagògic capaç d'interpretar la diversitat i complexitat de la realitat i d'orientar racionalment l'actuació pràctica. Els períodes de pràctiques en la formació inicial han d'emfatitzar i potenciar la reflexió dels docents sobre la seva pròpia pràctica. La formació inicial ha de situar al futur docent en aquest camí; la millora de la funció docent correspon a l'educació permanent.

Aquesta formació permanent per la seva concepció temporal –al llarg de tota la vida- és fonamental per a mantenir el contacte necessari entre l'acció educativa i la realitat social. La seva transcendència va més enllà d'un mateix. Escudero (2002) la defineix com un aprenentatge permanent per ajudar a aprendre; i es podria afegir, a viure i a convida.

En aquest sentit, les bases necessàries per a l'adquisició dels continguts i didàctiques de l'educació en valors haurien d'estar presents en la formació inicial del professorat; l'actualització dels fenòmens de diferent índole social, cultural, econòmica o política que incideixen en la realitat de la nostra societat, i per tant en els nostres valors i opcions de vida, correspondrien a la formació permanent.

L'orientació de la formació permanent ha anat evolucionant al llarg dels anys. En el moment actual una orientació pràctica i reflexiva s'incorpora des d'alguns sectors educatius amb un enfocament més crític o d'emancipació social. "Aquest enfocament aposta per un professorat que no únicament ha de reflexionar sobre la seva pràctica, sinó que amb la seva reflexió trenca les parets de la institució per analitzar tot tipus d'interessos que es troben en l'ensenyament i en la realitat social, amb el concret interès d'aconseguir l'emancipació de les persones" (Imbernón, 1999:187).

La formació inicial i permanent d'una persona manifesten una evolució continua de la mateixa, i el seu nexa es troba precisament en la reflexió-acció de la pròpia pràctica docent. La formació inicial és una etapa limitada en la vida dels docents; la formació permanent, reflex del nostre compromís social, és una etapa que esdevé il·limitada. En aquest sentit, el concepte d'aprenentatge al llarg de la vida es converteix en una de les claus d'accés al segle XXI. Una de les finalitats de l'educació obligatòria, dins el sistema educatiu, ha de ser la d'aportar-nos les eines suficients per tal de fer de l'educació permanent un eix transversal en la nostra vida que ens permeti tant el nostre desenvolupament personal com professional. Davant un món que canvia de manera continua, i cada vegada de forma més ràpida i evident, afectant a les nostres maneres tradicionals de vida, esdevé necessària una porta a una millor comprensió dels altres i del món en general. A més, ha de ser una comprensió recíproca, i ha de permetre l'intercanvi pacífic i harmònic.

Formació inicial i formació permanent esdevenen, doncs, dos pilars fonamentals per a la nostra tasca educativa. La formació inicial esdevé el passaport que ens permet accedir al món docent. La formació permanent vendria a ser la renovació i actualització constant d'aquest passaport, deixant-hi la marca i les petjades de les pròpies experiències, així com la reflexió sobre les mateixes.

#### *B2) La formació permanent i la reflexió-acció de la pràctica docent*

La formació permanent, en la realitat del nostre sistema educatiu, ofereix unes possibilitats molt amples tant en la tipologia dels cursos, en les institucions que les ofereixen com en la seva orientació i continguts (Imbernón, 1999). o en relació a les motivacions dels mateixos (Yus, 1999). Es pot establir la següent classificació:

1. En relació a la tipologia, ens trobem amb cursos de llarga durada, cursos de curta durada i formació centrada en l'escola.





2. En relació a les institucions que les ofereixen, actualment és ampli el nombre de institucions, associacions i moviments que ofereixen cursos de formació permanent del professorat.
3. En relació a la seva orientació i continguts, en el cas del sistema educatiu espanyol, ambdós aspectes s'han centrat, durant dècades en un model de formació d'orientació individual; posteriorment, amb la configuració autonòmica de l'estat i la institucionalització de la formació s'ha passat a un model de formació de caràcter institucional. El model actualment predominant es el de millora i desenvolupament del currículum; paral·lelament s'obre pas un model d'investigació o d'indagació.
4. Finalment en relació a les motivacions, es pot parlar de dues tendències que s'identifiquen amb la renovació i la reproducció. La primera implica una evolució cap a models de formació compromesos i vinculats a les diferents problemàtiques docents. La segona comporta models de formació poc compromesos, de caràcter essencialment informatiu i desconnectats de la pràctica docent quotidiana.

L'amplitud de la formació permanent la podem observar, també, en les perspectives sobre les quals s'articula aquesta a nivell internacional. Hernández (2007) indica les següents:

- Afavorir el rendiment de comptes. En els sistemes educatius, en els quals una de les funcions importants de l'escola és el rendiment de comptes d'acord amb els resultats de l'alumnat obtinguts en proves estandarditzades, tant la formació inicial com la permanent del professorat, es dirigeixen a que el professorat orienti el seu ensenyament cap a la millora dels resultats que es reflecteixen en aquest tipus de proves.
- El manteniment de l'actualització pedagògica, mitjançant els seminaris, els grups de treball, les escoles d'estiu, les conferències o l'assistència a congressos.
- Contribuir a l'autoria del professorat. Des de la dècada dels vuitanta del segle passat, amb el moviment de investigació-acció, s'ha afavorit que el professorat indagüés sobre la seva pròpia pràctica.
- Generar saber pedagògic, a partir de grups i seminaris que s'han constituït per a reflexionar i investigar sobre les pràctiques a les aules i als centres educatius.
- Vincular-se mitjançant la creació de xarxes, amb la finalitat de tendir ponts entre les universitats i els centres docents.
- Donar suport a un projecte de reforma educativa. Després d'una reforma educativa, els poders públics solen oferir un ventall de propostes de formació per a què el professorat sigui partícip i es vinculi a un projecte de reforma.

La nostra formació permanent s'engloba, d'una manera més o menys conscient, en un procés de reflexió de la pròpia pràctica. L'augment de la pròpia reflexió és molt important per a la pràctica docent, ja que mitjançant aquesta podem ampliar el nostre horitzó social i construir una relació diferent amb la vida, el treball i la creativitat (Dahlberg, Moss i Pence, 2005).

La reflexió no és el treball individualista de la ment com si fos un mecanisme d'especulació; sinó que, contràriament, suposa i prefigura les relacions socials. D'aquesta manera la reflexió no esdevé un procés mecànic sinó un procés creatiu de construcció de noves idees; constituint una pràctica que expressa "el nostre poder per a reconstruir la vida social participant en la comunicació, la presa de decisions i l'acció social" (Kemmis, 1999:105).

La reflexió-acció de la pròpia pràctica docent esdevé una continua connexió amb les motivacions de la pròpia vocació. La meua vocació es troba lligada, d'una banda, a somnis



infantils i a models de mestres de la infància, i, de l'altra, a una evolució i maduresa de la pròpia personalitat.

Una vegada en la Universitat, aquesta vocació es va consolidant i entra en diàleg amb la realitat de la funció docent, ja sigui mitjançant l'experiència del mateix professorat universitari, ja sigui mitjançant les pràctiques docents, que en el meu cas vaig realitzar en els tres cursos dels estudis de la diplomatura de magisteri.

Després, una vegada s'inicia la carrera docent, aquest diàleg s'acaba consolidant en una reflexió-acció sobre la pròpia pràctica docent. Diferents aspectes contribueixen a aquesta situació dins el centre educatiu. Entre ells podem destacar els següents: a) el mateix dia a dia de les aules; b) les converses i els intercanvis amb els altres membres del claustre; o c) la participació en cursos de formació. En el meu cas, a més, aquesta reflexió s'ha vist complementada amb els estudis de la llicenciatura de psicopedagogia, just després de finalitzar la diplomatura de magisteri, i, uns anys després, amb l'inici del programa de doctorat.

Paral·lelament, fora del centre educatiu, altres aspectes conviden també a aquesta reflexió de la pròpia pràctica docent. Els temes educatius esdevenen temes de conversa generalitzada tant en l'àmbit més estrictament familiar com en l'àmbit de les relacions socials. Els diferents mitjans de comunicació tracten diferents aspectes de l'entorn educatiu, ja sigui des de l'àmbit de la informació o el comentari, ja sigui des de la divulgació o des de la ficció.

La convicció de que l'educació és necessària per a la vida i, cada cop més, al llarg de tota la vida (Marchesi, 2005) i el fet que tothom disposi d'una certa experiència en la matèria, almenys com a alumne (Torres, 2001) comporten que el debat social sobre l'educació i el paper dels docents esdevingui intens. Les converses entorn a l'educació, sigui des de l'àmbit que sigui, es troben, doncs, molt presents en el nostre entorn social i ens permeten diferents enfocaments i plantejaments en la reflexió de la nostra pràctica docent.

D'una manera general i abstracta, es pot parlar de tres tipologies del fer docent (Contreras, 1999b i Rozada, 1997): el tècnic, l'investigador i l'intel·lectual. El primer model concebria la docència com un atribut o estat on es desenvolupa el paper unilateral de l'expert, sense ingerències. El segon la concep com una reflexió sobre la pràctica. Finalment, des del tercer model es concep com una participació en l'acció política transformadora de la societat.

La meua concepció de la docència, sense perdre de vista el compromís social de l'educació en la millora continua de les condicions de vida individuals i socials, es troba lligada a aquest segon model d'investigació i reflexió, en el sentit de deliberar des de la incertesa entorn a la manera d'actuar en cada cas.

Una manera de comprendre la crisi a la que s'enfronta la formació docent i les solucions com a possible resposta a la mateixa, es troba en situar els problemes en un context sociocultural. D'aquesta manera, investigant els propòsits, els interessos i les presumpcions es pot arribar a certes solucions (Hargreaves, 1999).

Aquesta reflexió està orientada a l'acció que ens planteja la naturalesa dels canvis i les respostes possibles. En aquest procés la nostra postura esdevé determinant; la nostra concepció de les persones i del món, els nostres valors –com a opcions de vida- influeixen en la nostra manera de ser i de fer. La pràctica reflexiva integra teoria i pràctica (Elliot, 1999); el nostres coneixements, les nostres experiències i les realitats amb que ens trobem ens interpel·len. El poder buscar espais per compartir aquestes reflexions amb el mateix alumnat – amb funció de la seva edat i possibilitats- i amb els altres docents ens pot ajudar molt en aquest procés. El pensament i la reflexió són propis de cada persona en la seva individualitat; l'acció comporta i requereix, d'una manera o d'una altra, la participació d'altres persones. La reflexió orientada a l'acció és social i política; el seu producte és la pràctica (Kemmis, 1999).



La pràctica diària de l'escola està plena de canvis, i molts són concreció i reflex dels mateixos canvis operats dins de la societat. Les escoles es converteixen en unes fonts d'ambigüitats on: a) els problemes que s'han d'abordar són confusos; b) la informació disponible no és molt clara; c) i no es valora sempre de la mateixa manera; d) els objectius no estan sempre clars; e) ni les responsabilitats tampoc; f) hi ha una certa inseguretat en percebre si una situació s'ha resolt adequadament o no; g) les relacions causa-efecte rarament es poden determinar amb precisió i h) els arguments més que lògics solen ser simbòlics o metafòrics (Rozada, 1997). Davant d'aquesta realitat, la pràctica diària de l'escola esdevé complexa i sempre són necessaris nous enfocaments i noves perspectives (Jackson, 1998); en aquest sentit, la nostra formació i la nostra experiència ens hi ajuden, però la reflexió sobre tot el conjunt es converteix en la clau que li dona coherència.

Darrera d'aquest plantejament es troben el compromís moral del docent amb la seva professió que es situa per damunt de qualsevol compromís contractual, i el compromís amb la comunitat en la que i al servei de la qual els docents realitzem la nostra tasca professional. Ambdós aspectes requereixen una competència professional coherent per a la seva pràctica; l'anàlisi i la reflexió sobre aquesta pràctica constitueixen l'element bàsic per a configurar la professionalitat dels docents (Contreras, 1999).

La reflexió-acció incrementa el seu potencial quan la unitat formativa engloba el claustre d'un centre docent. Aquesta opció, tot i poder ser desitjable, ha de respectar les voluntats individuals dels membres de l'equip docent. En abstracte, del plantejament d'experiències d'aquests tipus, se'n poden destacar els següents aspectes (Yus, 1999: 240 i 241):

- Els projectes de formació han de confeccionar-se amb una gran flexibilitat, per tal d'aconseguir el màxim consens en el si de l'equip docent,
- La formació que s'aconsegueix amb aquest model millora la comunicació en el centre, incrementant les deliberacions entre els i les docents.
- Una formació realitzada d'aquesta manera apunta cap a una permanència de les fites aconseguides.
- Els processos de formació són lents. Aquesta lentitud és inherent tant en la cerca del consens, com a la delimitació dels problemes.
- La existència de diferents nivells de formació i compromís, dins de l'equip docent, pot suposar un obstacle en la sincronització dels ritmes.
- Un èmfasi excessiu cap al centre educatiu com a eix de formació pot traduir-se en la imposició d'un punt de vista pedagògic determinat.
- La formació en el centre aspira la superació de la cultura individualista.
- Aquest desig de formació ha de sorgir d'una gran part de l'equip docent.

Les bones pràctiques ètiques necessiten del vincle constant de la reflexió-acció, i aquesta del compromís social que encoratja en el camí de l'educació. I tot això no pot dependre de voluntarismes o formes de ser. La formació hi desenvolupa una paper fonamental.

### *B3) La importància del compromís social i ètic*

En la meua biografia formativa i professional, el compromís social és l'eix central de la meua pràctica i la pròpia formació permanent. El nostre compromís social és fruit de la nostra pertinença a la pròpia societat. En aquest sentit, Esteve (2007) ens indica com el professorat no és únicament un canal de transmissió de les instàncies socials, sinó com també té el deure d'analitzar-la i criticar-la, elegint d'entre tots els valors que es posen de moda, quins transmetrem al nostre alumnat i quins criticarem en raó a que suposin una degradació de la qualitat de vida humana.



El nostre món necessita educadores i educadors a través dels quals els infants desenvolupin i captin l'afecte i l'esperança per la vida i per l'ésser humà amb creativitat, amb pensament crític, amb una cultura de sabers que es relacionen i necessiten

En aquesta mateixa línia, Jiménez Sánchez (2007) apunta com el professorat és el referent central de tots els processos educatius, i com en aquesta idea hi estan d'acord tant les persones expertes en educació com els organismes internacionals. En el mateix preàmbul de la vigent Llei Orgànica d'Educació (LOE)<sup>5</sup> se'ns indica com "l'activitat dels centres docents recau en última instància en el professorat que en ells hi treballen". D'aquesta manera, el professorat hauria de jugar un paper crucial en tot procés de reforma. No obstant, no és prou visible aquest protagonisme; segurament perquè, encara que s'hagin realitzat diverses promeses en aquest sentit, aquest protagonisme en moltes ocasions es troba inhibit. Davant d'aquest panorama, es pot considerar que les reformes educatives sempre venen, d'una manera o altra, imposades i el professorat ha d'afrontar-les amb la pressió tant patronal –ja sigui pública o privada– com dels pares i de les mares de l'alumnat. I, gairebé sempre, davant d'un context d'indiferència social pel treball docent.

Davant d'aquestes realitats, esdevé imprescindible tenir molt present, d'acord amb el nostre compromís social, com "el que s'aprèn al llarg de la vida és el que es viu. Aprendre a viure en democràcia no és possible sense practicar la democràcia en els àmbits d'aprenentatge i en les institucions destinades a tal funció" (Martínez Martín, 1998:54). Si realment volem aconseguir un clima democràtic en les nostres aules, els docents en les nostres relacions educatives hem de predicar amb l'exemple.

Amb la finalitat d'incorporar aquest plantejament a la vida d'un centre educatiu, és necessari que els valors democràtics figurin en el projecte educatiu del centre. I que l'actuació dels docents s'adeqüi al mateix, adoptant davant les qüestions socialment controvertides, una posició precisa, imparcial, responsable i modesta.

No obstant la claredat i el caràcter profundament democràtic d'aquest plantejament, no hem perdut de vista com la institució escolar, moltes vegades, i malgrat les diverses i nombroses reformes del sistema educatiu, segueix procurant l'adaptació de les persones a l'homogeneïtat del seu pensament, a la rigidesa dels seus temps, a la competitivitat dels seus itineraris, a la jerarquia de les seves disciplines i a la cultura del món occidental.

En el nostre moment present, esdevé una evidència com en l'escola inclusiva -que les nostres lleis, d'una manera o altra, proposen, tant en els seus preàmbuls com en el propi articulat<sup>6</sup>- segueix produint-se en massa ocasions itineraris d'exclusió per aquelles persones a les que adaptar-se a tot això resulta insuportable i els hi segueix sent impossible entrar a l'escola sense assumir un alt grau de negació de la seva pròpia diferència (Pérez de Lara, 1998:157).

<sup>5</sup>Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació. BOE núm. 106, de 4 de maig, pàgines 17158 a 17207.

<sup>6</sup> La Llei 12/2009, del 10 de juliol, d'Educació de Catalunya (DOGC núm. 5422, de 16 de juliol de 2009, pàgines 56589 a 56682) inclou les següents referències a l'escola inclusiva:

- L'article 52.2.j) estableix, en relació a les finalitats i objectius del currículum, el permetre una organització flexible, diversa i individualitzada de l'ordenació dels continguts curriculars, especialment als ensenyaments obligatoris, que faci possible una educació inclusiva.
- L'article 81.1 estableix, en relació als criteris d'organització pedagògica dels centres *per a l'atenció dels alumnes amb necessitats educatives específiques*, que l'atenció educativa de tots els alumnes es regeix pel principi d'escola inclusiva.
- L'article 93.2 defineix l'escola pública catalana com a inclusiva.

La Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació (BOE núm. 106, de 4 de maig, pàgines 17158 a 17207), estableix en el seu preàmbul, la necessitat de que tots els centres educatius –tant els de titularitat pública, com els privats concertats– atenguin la diversitat de l'alumnat i contribueixin de manera equitativa als nous reptes i a les dificultats que aquesta diversitat genera, amb la finalitat de realitzar "una escolarització sense exclusions". En aquesta mateixa línia, en l'article 110 s'estableix entre els principis generals del règim dels centres docents el de l'accessibilitat, en el sentit de garantir "una atenció inclusiva i universalment accessible a tot l'alumnat".



En aquest sentit, A. Canevaro (1985) utilitza el símil dels infants que es perden al bosc per tal de destacar la importància de l'alumnat en la relació d'ensenyament-aprenentatge. Així l'escola és com el bosc en el qual alguns saben trobar el propi camí, saben llegir-lo i saben orientar-se. D'altres passen la jornada al bosc i també aprenen moltes coses, però al final del dia també han conegut la por de no saber-se orientar, de no saber tornar a casa. Els infants que saben tornar a casa, són capaços de caminar pel bosc i d'anar més enllà; els que s'han perdut no saben ni tornar a casa, ni tirar endavant.

El nostre compromís social està molt vinculat amb la realitat del nostre entorn i alhora a la realitat de la nostra aula. Dins d'ella, i com a una reflexió de la pròpia pràctica docent i de la importància de la combinació de la formació permanent amb, precisament, la reflexió sobre la pròpia pràctica, Parra (2005) ens recorda els nous reptes i les noves demandes que el conjunt de la societat planteja, tant als centres d'educació infantil i primària, com a les persones que exerceixen la docència en aquesta etapa. Aquests nous reptes i demandes es poden concretar en els tres següents aspectes:

- 1) Les dificultats cada cop més grans de les famílies de conciliar la vida familiar amb la laboral i de poder donar una resposta integral a les necessitats de desenvolupament i aprenentatge de les seves filles i fills.
- 2) La incorporació progressiva i cada cop més gran d'alumnat procedent d'altres cultures, procedents del fenomen migratori.
- 3) L'escola inclusiva que comporta la incorporació de l'alumnat amb discapacitats permanents a les escoles i classes ordinàries.

En aquest context, esdevé evident la importància del compromís social dels docents en el procés educatiu, d'ensenyament i aprenentatge dels infants, essencial per a tota la vida. L'educació infantil i primària és integral en un doble sentit. D'una banda, en quan a procés fecund que afecta a totes les dimensions del desenvolupament evolutiu de l'infant i resol totes les antinòmies en una síntesis unificadora. De l'altra, en el sentit d'unificar totes les forces i poders que concorren en l'educació de l'infant i influeixen en ell de forma decisiva, com són: la família, el centre educatiu, l'entorn social i les influències de l'entorn natural.

Montessori (2001:362 i 363) ja ens indicava com l'infant, en els primers dos anys de vida, prepara amb la seva ment absorbent tots els caràcters de l'individu, encara que no se n'adoni. D'aquesta manera, l'infant en els seus primers anys de vida esdevé capaç de fer conquestes miraculoses simplement amb el seu poder inconscient d'interioritzar. No obstant a partir del tercer any, esdevé capaç d'adquirir una gran quantitat de nocions amb els seus esforços, explorant l'ambient. En definitiva, els continguts adquirits en l'etapa d'absorbir queden gravades en l'organisme vivent i es converteixen en la guia per a la formació de la ment i del caràcter de la persona. Per tant, "l'ajut educatiu que es pot donar en aquesta etapa de la vida, mitjançant l'ambient, l'infant l'assumirà en forma de cultura com una victòria permanent que alimenta una flama d'entusiasme, que el conduiran a altres victòries futures en la seva vida".

En paral·lel a aquesta importància de l'etapa infantil, Merieu (2004) ens recorda com es pot aprendre a qualsevol edat fins al final de la pròpia existència. Amb la prolongació de la durada de la vida, és evident que cal emprendre nous aprenentatges essencials. Podem observar, com en aquest aprenentatge al llarg de la vida, els infants troben una complicitat amb les persones adultes que segueixen aprenent, tant en l'àmbit de la seva pròpia família, com en l'exemple dels seus docents que es continuen formant. És en aquest sentit, com podem afirmar que el compromís social de les mestres i els mestres no és únicament vetllar per la formació en valors dels infants conjuntament amb altres agents, sinó, al mateix temps, vetllar per la seva pròpia formació ètica en un procés permanent de reflexió-acció.

*B4) El quotidià a les aules d'infantil i primària com element de reflexió*



En la nostra formació personal, els centres educatius pels que hem passat, com alumnes, hi juguen un paper fonamental. L'escola marca un moment important de la nostra vida. És l'etapa de la nostra formació inicial i en ella hi passem moltes hores, tant lectives com extraescolars. Paral·lelament, des de la vessant infantil, esdevé un tema de conversa dins l'àmbit familiar. En el cas de que estigui integrada físicament prop de la nostra residència, aquesta presència s'intensifica.

En aquest sentit, Díez Navarro (2007:29) ens apunta com la realitat de les nostres aules és que ens trobem amb "infants que ja abans de néixer estan subjectes als desitjos i les expectatives del seus pares i de les seves mares". I que en les seves relacions dins de l'aula manifestaran tant les necessitats d'aquests, com les rivalitats amb les seves germanes i germans o els afectes positius i negatius de la resta de membres de la unitat familiar.

Aquestes circumstàncies de familiaritat i proximitat, comporten que l'escola generi uns elements que configuren la nostra vida quotidiana, sigui en l'etapa que sigui.

Centrant-nos en les aules d'educació infantil, l'acció educativa en aquesta etapa es basa en experiències, activitats i jocs en un ambient d'afecte i confiança. Aquesta acció es sol realitzar des d'una perspectiva global, que permet a l'infant donar-li sentit de forma que els aprenentatges que es realitzin siguin el més significatius possibles. Aquest enfocament global comporta que dins les aules esdevinguin quotidians, entre d'altres, els següents elements:

- Centres d'interès.
- Racons de joc i treball.
- Tallers.
- Eixos transversals.

En relació als eixos transversals, en el treball de l'aula, aquests s'identifiquen amb la quotidianitat, relacionada amb la pròpia realitat personal. Un exemple són:

- Evolució del nom i la figura humana.
- Educació per a la pau i per al diàleg.
- El temps i la meteorologia.
- Les festes tradicionals i les costums catalanes.
- La salut i l'alimentació.

En el meu fer com a mestra, el treball de les aules d'educació infantil sol estructurar-se al voltant d'unes rutines a través de les quals esdevé l'educació en valors. Es poden indicar les següents:

- Cada matí s'aprofita per fer conversar i dialogar en rotllana. Després de la salutació, s'expliquen sensacions o fets que ens hagin passat. La mestra o el mestre aprofiten per explicar les activitats del dia i, si esdevé oportú, plantejaran alguna hipòtesi.
- S'estableixen un seguit de càrrecs rotatius: del bon dia, del temps de material, dels racons de joc i treball, o de tenir cura de les plantes.
- Es treballen hàbits de neteja i higiene, alimentació, salut i benestar.
- Es destaca la importància del diàleg, així com hàbits de conducta bàsics com aixecar la mà per parlar, respectar el torn de paraula o no interrompre. A més, es potencien la paraula i la bona entesa com a mitjans per a resoldre conflictes.
- S'està sempre atent al calendari i al significat de les festes i de les tradicions que els infants viuen en el seu entorn familiar i social més proper.

En el meu fer com a mestra, en les aules d'educació primària, continuen aquests aspectes quotidians. A mesura que l'infant madura, incrementa la seva consciència de participació i



pertinença al grup-classe. Els aspectes relatius a la dimensió personal dels infants es continuen treballant des de les diferents àrees en que s'estructura l'etapa d'educació primària.

En aquest àmbit de la quotidianitat, hi trobem la socialització dels infants. Entre d'altres aspectes, en podem destacar els següents:

- Els primers grups d'amistats. Entre hores lectives i no lectives, el infants passen moltes hores a les aules.
- L'elecció d'opcions d'acord amb els propis interessos o la pròpia manera de ser.
- El descobriment de la pròpia personalitat.
- El descobriment del món que ens envolta i el de la realitat social.
- La participació democràtica en l'entorn escolar. En aquest sentit solem trobar: l'elecció de delegats o càrrecs, el debat sobre temes d'actualitat o el debat sobre diferents aspectes de l'aula i de la resta de companyes i companys del grup-classe.
- La progressiva separació de la família. Les sortides d'un dia o les convivències ens mostren una nova forma de veure el món.
- La pertinença al centre educatiu. La participació de l'alumnat en la decoració i ambientació del mateix comporta una certa complicitat en el funcionament del centre.

Finalment, en relació als aspectes quotidians de l'aula, hem de tenir molt present com, en els processos educatius, l'essencial és la persona. El subjecte real de l'educació no és tant la persona en abstracte o en un context històric, social i cultural indeterminat, sinó cada persona en concret, com a ésser únic i irrepetible i amb les peculiaritats de la seva existència en una situació històrica, social, política i cultural determinada.

Els i les docents hem de tenir molt present que, en la nostra tasca, la persona -l'alumne i l'alumna- ha de ser la protagonista; sense ells i elles la nostra tasca esdevé inútil Merieau (2004:75) ens recorda com no hem de desesperar mai de cap infant, ja que "per a qualsevol infant tot és possible si sabem trobar el camí de la seva intel·ligència". En definitiva tot és possible, si som capaços d'encabir-lo dins la quotidianitat de l'aula, que és un reflex més de la quotidianitat i desenvolupament de la nostra vida.

#### *B5) El projecte de convivència com a element de reflexió*

L'educació en valors i l'elaboració d'un projecte de convivència en un centre educatiu estan molt lligades a la moral de cada persona. L'educació moral es converteix un repte per a l'educació per a la pacífica convivència i per a la vida en una societat democràtica, en el sentit d'aportar-nos les bases per fomentar la pau i la convivència.

L'educació moral es pot definir com un àmbit de reflexió, tant a nivell individual com a nivell col·lectiu que ens permeti (AA.VV., 1996):

- Observar i conèixer la realitat i el nostre entorn.
- Reflexionar sobre aquestes observacions.
- Dialogar si escau, entorn de les nostres reflexions.
- Interioritzar uns valors que constitueixen les nostres opcions vitals.
- Actuar d'acord amb les nostres reflexions i els nostres valors interioritzats d'una manera crítica i coherent.
- Observar i conèixer la realitat i el nostre entorn.
- Desenvolupar-nos personalment d'una manera lliure, autònoma i plena.



- Conviure plenament respectant a totes les persones.
- Imaginar espais i formes més solidàries i justes de convivència.
- Conservar la sostenibilitat del nostre entorn natural.

Els objectius generals que persegueix l'educació moral els podem sintetitzar en els dos següents:

1. Aconseguir que totes les persones, de manera individual, aconseguixin la maduresa moral.
2. Aconseguir que totes les societats gaudeixin d'una bona salut moral.

Els projectes de convivència de centre es configuren com a eines que permeten desenvolupar la nostra educació moral. En aquest sentit, hem de tenir present com l'educació moral afecta a les tres dimensions psicològiques i antropològiques de la persona: la racional, l'afectiva i la volitiva. Els valors són una opció vital de cada persona que responen a la seva moralitat. L'adquisició d'aquesta moralitat respon majoritàriament a processos implícits; l'educació moral ens ha de fer explicitar i reflexionar sobre aquests processos.

L'educació moral sorgeix de la llibertat, pressuposa i comporta una educació per a la llibertat i la pràctica quotidiana de formes i espais de democràcia i convivència dins de l'escola.

#### *B6) Recerca sobre educació en valors i formació docent*

La formació de la nostra personalitat és un procés inacabat i inacabable, que ens acompanya al llarg de tota la nostra vida. Dins de la formació de la pròpia personalitat, hi trobem la nostra formació ètica, que podem entendre com "la forja del nostre caràcter" (Aranguren, 1997:169). En la formació ètica d'una persona, hi tenen un paper clau l'entorn familiar i escolar, i en conjunt la suma de tots els contextos on es desenvolupa la nostra vida. En aquest sentit, es pot afirmar com mitjançant l'educació, podem anar adquirint uns coneixements que ens permetin desenvolupar la nostra personalitat, formar el nostre caràcter, i viure en plenitud. La nostra formació ètica determina les nostres opcions de vida. Els valors són una opció de vida en la que esdevenen un conjunt evolutiu i progressiu d'experiències rebudes, buscades i interioritzades des de diferents àmbits.

La meua inquietud des de fa anys és la diversitat i els valors, tan fàcil d'entendre moltes vegades des de la vessant teòrica, i tan difícil d'aplicar-lo fins al punt que sovint pot acabar semblant una utopia. Tot el camí fet fins ara, i el bagatge adquirit, m'han portat a plantejar-me i voler profunditzar en diferents aspectes dels valors i de l'educació en valors, concretament en el seu tractament i la seva presència en la formació del professorat.

Penso que aquests punts són claus per centrar-nos en la nostra tasca i tenir clares les nostres missions i funcions. En aquesta línia, esdevenen interessants les reflexions sobre la necessitat de recuperar l'esperança en l'educació. En aquest sentit, hem de tenir molt present com són molts els impediments i els obstacles que s'interposen en la voluntat de formar les persones. L'educació en l'actualitat, seguint a Camps (2008:10), va acompanyada "d'un sentiment d'impotència i de lament", que es troba molt present en el nostre entorn social, i que d'una manera o altra, en siguem o no conscients, ens acaba afectant, fins al punt que pot entorpir el nostre treball. L'autora reflexiona com en aquest context, davant de la formació en valors, els i les docents ens trobem sols, i de vegades, nedant contra corrent, "sense cap més suport que el d'uns valors ètics o constitucionals bastant abstractes i indefinits, la Declaració dels drets humans i poca cosa més, perquè ni tan sols ens posem d'acord sobre què vol dir, per exemple, tolerar o acceptar el que és diferent de nosaltres".





L'educació es vincula amb l'ètica, entesa aquesta com a formació del caràcter, com ja s'ha apuntat. Aquesta formació correspon tant a la família, com al sistema educatiu, a les institucions i als mitjans de comunicació. En aquest sentit, dins el nostre context social, es ben cert, com l'individualisme i el consumisme en són, entre altres, trets ben característics; davant d'ells, la responsabilitat i el compromís social són valors que hem de tenir molt presents en la nostra tasca educativa.

La reflexió contínua sobre la nostra acció, individual i conjunta, com a docents és la millor manera de poder atendre les necessitats educatives de cada infant i saber reaccionar, i de vegades anticipar-se als continus canvis socials que constantment experimentem. Morin (1999) ens parla de la necessitat d'un paradigma que permeti el coneixement complex. En el nostre context mundial, les novetats són constants. Aquestes novetats ens sorprenen, quan en les nostres teories i en els nostres pensaments no tenim lloc per acollir-les. En aquest sentit hem d'aprendre a afrontar la incertesa. L'educació del futur es fonamentarà sobre les incerteses lligades al coneixement.

En la formació permanent també hi trobem dues vessants, la individual i la col·lectiva. La individual es troba implícita en la nostra pròpia vocació. Els nostres valors, les nostres opcions de vida ens decanten més cap a uns temes o cap a uns altres, i s'ha de tenir present que de vegades també poden acabar influint en la nostra situació i desenvolupament professional. La formació permanent individual generalment respon a les reflexions de la nostra acció educativa. Aquestes reflexions ens desperten interessos i inquietuds a les quals volem donar resposta.

La realitat i la complexitat d'un centre s'escapa de la nostra dimensió individual. L'acció educativa és conjunta i la reflexió també hauria de ser-ho. Les reunions de mestres també tenen un component de reflexió dialògica i compartida. Altres plantejaments de formació a nivell de claustre permeten incrementar i compartir el profit d'aquesta reflexió. En aquest sentit, esdevé molt important la possibilitat de que un claustre docent pugui participar de forma conjunta en processos de formació permanent que es desenvolupin des de la perspectiva de la reflexió-acció. Evidentment, aquest procés de reflexió sobre l'acció docent, a nivell de claustre, ha de ser de participació lliure i oberta, i ha de permetre incorporacions i baixes segons els interessos i moments de cada persona. No obstant, la situació ideal, d'acord amb el compromís social de la funció docent, seria la participació total i plena de tot el claustre.

La realitat d'un claustre, i molt més en les escoles de dues o tres línies, és molt diversa, com la mateixa realitat social, encara que té un element comú, el nostre compromís docent. Aquest compromís docent, d'una manera o altra, ha de comportar diàleg entre les i els mestres. L'actitud dialògica és una de les característiques necessàries per a la construcció d'un món veritablement humà. Aquesta actitud dialògica genera preocupació activa, respecte i solidaritat. En aquesta mateixa línia, Habermas (1985:156 a 165) ens parla de l'estructura de les perspectives de l'acció orientada cap a l'entesa i, en aquest sentit, afirma que les interaccions socials són "més o menys cooperatives o estables" o "més o menys conflictives e inestables". El grau de cooperació i estabilitat, sorgeix de la situació en que es troben els interessos de les persones afectades. D'acord amb aquests arguments, podem parlar d'acció comunicativa referint-nos a la situació en la que les persones actores "accepten coordinar de manera interna els seus plans i aconseguir els seus objectius, únicament, a condició de que hi hagi o es trobi mitjançant negociació un acord sobre la situació i les conseqüències que en cap esperar". L'entesa, esdevé d'aquesta manera un mecanisme de coordinació de l'acció. Els processos d'entesa busquen un acord. Tota norma vàlida, dins un context comunicatiu, "ha de satisfer la condició de que les conseqüències i els efectes secundaris que se'n derivin, previsiblement, de la seva acceptació general per a la satisfacció dels interessos de cada particular, puguin ser acceptats lliurement per cada persona afectada". En aquest sentit, es pot afirmar que tota norma vàlida trobarà l'acceptació per part de les persones afectades, sempre que aquestes puguin prendre part en el seu discurs pràctic. El nostre compromís docent amb l'educació en valors ens exigeix "dialogar seriosament" de forma que totes les persones implicades en aquest



diàleg “puguin prendre part dels seu discurs pràctic” amb la voluntat de conèixer fins al fons els problemes morals i la realitat de l'ètica en les nostres escoles i els reptes encara pendents.

Considero que és des d'aquesta reflexió-acció conjunta, des d'on es pot donar una millor resposta a l'enfocament de l'educació en valors i a l'atenció de la diversitat. Unes relacions impregnades de valors i un treball cooperatiu dels docents s'acaba transmetent, d'una manera o altra, a l'alumnat i a la vida del centre, i esdevé una resposta al nostre compromís amb la societat.

En aquesta línia, hem de tenir molt present com la naturalesa dels processos de reflexió-acció és molt ampla i complexa, però sempre es pot acomodar perfectament a la realitat d'un centre educatiu. En aquest sentit, Kemmis (1999) ens indica els següents aspectes: 1) la reflexió expressa una manifestació cap a l'acció i es refereix a situacions concretes –en el nostre cas, podria ser la realitat d'un centre educatiu i del seu alumnat-; 2) aquesta reflexió no és un treball individualista, sinó que pressuposa i configura diverses relacions social –l'educació en valors ha de ser una responsabilitat compartida-; 3) aquesta reflexió tampoc és neutral, sinó que es troba al servei dels nostres interessos –en el nostre cas seria el nostre compromís docent amb l'ètica i els valors- i 4) la reflexió permet i possibilita el canvi social –en el nostre cas el canvi i la millora en educació per incidir en la formació en valors-.

La reflexió-acció, en un context educatiu, ens permet una doble possibilitat, apuntada per Elliott (1999), d'una banda, ens serveix per a controlar i preveure el nostre entorn –que en el nostre cas seria la realitat del centre educatiu i del context social on s'ubica-; de l'altra, ens permet actuar de forma consistent en els valors humans.

Com ja s'ha indicat, el marc de la reflexió-acció s'hauria de trobar present tant en la nostra formació inicial, com en la nostra formació permanent. I de fet, ens acompanya al llarg de tota la nostra vida. En aquest sentit, SCHÖN (1998) ens apunta com la persona que reflexiona des de l'acció es converteix en una investigadora en el context pràctic, en el sentit de construir una nova teoria a partir d'un cas únic, i d'unir mitjans i finalitats com a marcs d'una situació problemàtica.

### **Resultats i/o conclusions**

La present investigació té una doble finalitat. D'una banda, l'elaboració del projecte de convivència, fruit del nostre compromís social. La combinació entre la teoria i la pràctica permet establir una relació entre el pensament i l'acció docent, aprofitant-nos del dia a dia de l'aula per a millorar. D'altra banda, pot permetre proposar algunes orientacions que possibilitin potenciar la reflexió sobre el pensament pedagògic i la pràctica docent mitjançant projectes compartits de centre, en relació a la formació continuada del professorat .

El camí s'està fent. Per al curs 2011/2011, es preveu, en el nostre centre educatiu, tenir elaborat el projecte de convivència del centre. Esperem que les conclusions del procés siguin positives per a tots els membres de la comunitat educativa del nostre centre.

En el marc de les possibilitats que s'obren, a partir del treball que s'està realitzant, es pot plantejar l'elaboració del projecte de convivència del centre a partir de les experiències d'educació en valors, en aquest cas, en les aules d'educació infantil i primària; i en concret, des de les vivències de l'aula i des de la reflexió-acció de les mateixes. En aquest sentit, es pretén que el projecte de convivència sigui el reflex de la convivència diària, de la que tota la comunitat educativa en va aprenent.

Paral·lelament, es preveu a partir de l'experiència de l'elaboració d'un projecte de convivència, poder reflexionar, dins el claustre, sobre la formació docent. I d'aquesta manera, poder ser tots els membres del claustre formadors i formats, circumstància que permetria conèixer-nos molt



millor els una als altres, i compartir les experiències i habilitats pròpies amb la resta dels companys i companyes.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- AA.VV. (1996). *Ètica i escola: el tractament pedagògic de la diferència*. Barcelona: Edicions 62.
- ARANGUREN, J.L (1997). *Ètica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BOLÍVAR, A (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- CAMPS, V. (2003). *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa Calpe.
- (2008). *Creure en l'educació. L'assignatura pendent*. Barcelona: Edicions 62.
- CANEVARO, A. (1985). *Els infants que es perden al bosc*. Vic: Eumo.
- CARRILLO, I (2001). Pensar l'educació moral, avui. Dins VV.AA., *Repensar la pedagogia, avui* (pp. 39-42). Vic: Eumo.
- CONTRERAS, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- CORTINA, A. (1994). *La ética de la sociedad civil*. Madrid: Anaya.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona: Graó.
- DÍEZ NAVARRO, M.C. (2007). *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona: Graó.
- ELLIOTT, J. (1999). "La relación entre 'comprender' y 'desarrollar' el pensamiento de los docentes". Dins A. PÉREZ GÓMEZ; J. BARQUÍN; J.F. ANGULO, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 364-378). Madrid: Akal.
- ESCUADERO, J.M. (2002). *La reforma de la reforma. ¿Qué calidad?, ¿para quienes?* Barcelona: Ariel.
- ESTEVE, J.M. (2007). Nuestro sistema educativo no es un desastre. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 12-16.
- HABERMAS, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa*. Barcelona: Península.
- HARGREAVES, A. (1999). Hacia una geografía social de la formación docente. Dins A. PÉREZ GÓMEZ; J. BARQUÍN; J.F. ANGULO, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 119-145). Madrid: Akal.
- HERNÁNDEZ, F. (2007). ¿Qué está pasando? Hacia donde va la formación inicial y permanente. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 34-39.
- IMBERNÓN, F. (1999). De la formación espontánea a la formación planificada. La política de formación permanente en el estado español. Dins A. PÉREZ GÓMEZ; J. BARQUÍN; J.F. ANGULO, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 181-207). Madrid: Akal.
- JACKSON, P.W. (1998). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JIMÉNEZ SÁNCHEZ, J. (2007). La profesión por dentro. *Cuadernos de Pedagogía*, 374, 64-83.
- KEMMIS, S. (1999). La investigación-acción y la política de reflexión. Dins A. PÉREZ GÓMEZ; J. BARQUÍN; J.F. ANGULO, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 95-118). Madrid: Akal.
- MARCHESI, A. (2005). *Controversias en la educación española*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARTÍNEZ MARTÍN, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una nueva escuela*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- MERIEU, P. (2004). *Referents per a un món sense referents*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- MONTESSORI, M.(2001). *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo.
- MORIN, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. Consultat l'1 de juliol de 2011 a <http://portal.unesco.org/es/eu>.
- MOUNIER, E. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- NIETO, S. (2006). *Razones del profesorado para seguir con entusiasmo*. Barcelona: Octaedro.
- PARRA, J.M. (2005). *La educación infantil: su dimensión didáctica y organizativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- PÉREZ DE LARA, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación especial*. Barcelona: Laertes.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos del neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- RODRÍGUEZ, G.; GIL, J.; GARCÍA, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- ROZADA, J.M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- SCHÖN, D.A.(1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- VERICAT, G. (2006). *Educació en valors i la formació docent. La diversitat com a valor*. Vic: Universitat de Vic. Consultat l'1 de juliol de 2011 a <http://handle.net/2072/3729>.
- Yus, R. (1999). Formación permanente del profesorado: entre la cantidad y la calidad. Dins A. PÉREZ GÓMEZ; J. BARQUÍN; J.F. ANGULO, *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (pp. 208-254). Madrid: Akal.



## **FACILITANDO LO PROFESIONAL Y PERSONAL EN UNA COMUNIDAD DE APRENDIZAJE. COMPROMISO ACTIVO EN LAS REDES COLABORATIVAS.**

Iborra, A.; [alejandro.iborra@uah.es](mailto:alejandro.iborra@uah.es) - Universidad de Alcalá de Henares – España.  
Viejo, C.; [carmenchuviejo@gmail.com](mailto:carmenchuviejo@gmail.com) - Grupo FIT. Becaria de investigación I+D+ i. Departamento de Psicopedagogía y Educación Física. Universidad de Alcalá de Henares.

### **RESUMEN**

La presente investigación surge de una experiencia de aprendizaje colaborativo experimentada en el curso 2009-10, a partir de la creación de una comunidad de aprendizaje (Iborra y Viejo, 2010), en el contexto de la asignatura Desarrollo de Programas de Habilidades Sociales, en los estudios de Psicopedagogía, en la Universidad de Alcalá. Se presenta el contraste de la experiencia vivida en el curso 2010-11, con la experiencia vivida en el curso anterior. El objetivo principal consiste en comparar las similitudes y diferencias entre ambos cursos, teniendo en cuenta que la metodología colaborativa y experiencial seguida fue la misma, aunque varió el contenido específico trabajado. Para poder realizar dicho proceso de comparación se llevó a cabo un análisis de la red de blogs desarrollada por los participantes en la asignatura (incluyendo al profesor) en función del número de posts publicados, comentarios vinculados y temas principales tratados. Los blogs servían, a modo de carpeta de aprendizaje digital, como una herramienta que facilitara la reflexión del propio proceso de aprendizaje seguido a lo largo de la asignatura. Como complemento, además de los posts, se realizó un análisis de contenido de las autoevaluaciones y las respuestas a un cuestionario en el que se exploraba qué impacto había tenido el blog en el aprendizaje reflexivo llevado a cabo de manera autónoma y colaborativa por parte de los alumnos. En la discusión se reflexiona en torno a qué condiciones facilitan o entorpecen el aprendizaje autónomo y autodirigido de los alumnos, así como las demandas planteadas desde el punto de vista del profesor y del alumno. Se desarrolla principalmente el tema del desarrollo de un sentido de autonomía progresiva, de la influencia negativa de un contexto de enseñanza que prioriza la obligación a la hora de llevar a cabo el aprendizaje y por último, la importancia de la gestión de los conflictos interpersonales a la hora de constituir comunidades de aprendizaje relevantes a lo largo del tiempo.

### **PALABRAS CLAVE**

Transición, competencia colaborativa, competencia emocional.

### **DESARROLLO**

En el curso 2005-2006 iniciamos un proyecto de innovación educativa en la Licenciatura de Psicopedagogía, caracterizado por la introducción de los blogs como herramienta central de aprendizaje personal e interpersonal. El blog, como un diario de aprendizaje, tenía la función de facilitar la reflexión individual y colectiva de los alumnos a lo largo de las asignaturas que participaban en el proyecto, compartiendo sus aprendizajes y experiencias (Margalef, Iborra, Pareja, Castro, Domínguez, García, y Giménez, 2007). Como añadidura de esta innovación, varios profesores empezaron también a publicar sus propias reflexiones en un blog, compartiendo así directamente la experiencia con sus alumnos, en el marco de una concepción colaborativa del aprendizaje, que potenciaba en la medida de lo posible las relaciones horizontales entre profesores y alumnos, implicados en el proceso de construir conjuntamente su aprendizaje (Iborra, García, Margalef y Samaniego, 2010). Finalizados los proyectos de innovación mencionados, se continuó con la dinámica de mantener una comunidad de aprendizaje virtual, ejemplificada en una red de blogs interactivos, que sirviera de base para reflexionar sobre los contenidos y procesos desarrollados en el marco de la Licenciatura de Psicopedagogía de la Universidad de Alcalá. Dicha red estaría en principio formada idealmente por alumnos en activo de 4º y 5º curso, así como por alumnos que ya hubieran finalizado sus estudios, pero mantuvieran una relación por medio de sus propias reflexiones en sus blogs, así

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



como sus comentarios en los distintos blogs pertenecientes a dicha red. La experiencia vivida durante el curso 2009-2010 dio como fruto una publicación que describía los procesos de apropiación progresiva del blog vividos por los estudiantes, en el fomento de un aprendizaje reflexivo, crítico llevado a cabo gracias a la creación de una comunidad de aprendizaje, que además de aprendizajes, permitía también compartir valiosas vivencias afectivas, importantes a la hora de ir definiendo una identidad virtual proyectada en el blog construido por cada participante de la comunidad de aprendizaje (Iborra y Viejo, 2010).

Durante este tiempo igualmente experimentamos una transición teórica al complementar nuestras nociones iniciales de aprendizaje reflexivo (Brockbank y McGill, 2002), autónomo y activo (Gimeno, 2005) en el contexto universitario, desde planteamientos constructivistas (Kegan, 1994) y socioconstructivistas más colaborativos (Anderson, 1999) para introducir nociones más recientes ligadas al constructivismo comunal (Holmes, Tangney, FitzGibbon, Savage y Mehan, 2001). El matiz aportado por el Constructivismo Comunal implica concebir a los estudiantes como agentes activos en el proceso de construcción de conocimiento para su comunidad de aprendizaje, haciendo uso para ello de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, prestando especial atención a las redes sociales creadas mediante blogs, wikis, facebook, twitter y todas las herramientas propias de la Web 2.0 útiles a la hora de compartir y elaborar el conocimiento (Youtube, Slideshare, Embed.it, Prezi, entre otras). El propósito principal supone convertir a los alumnos no sólo en agentes activos de su aprendizaje, sino en personas capaces de “dejar huella” en el sistema educativo, influyendo en su generación y siguientes generaciones de estudiantes: *“en este modelo los estudiantes no pasarán por un curso como pasa el agua a través de una tubería, sino que dejarán su huella en el desarrollo del curso, su escuela, su universidad e idealmente en la disciplina”* (Holmes et. al. 2001, p. 1). Como plantea Santamaría (2010) los estudiantes desde este marco teórico pueden compartir sus trabajos con sus compañeros e incluso ponerlos en la web para su uso en los años posteriores. De esta manera trata de fomentarse que el alumno reclame un papel en su propia educación, siendo dicho papel activo durante su etapa formativa pero también después de su graduación. De manera coherente la evaluación que se propone desde estas aproximaciones colaborativas fomentan una evaluación formativa (Margalef, en prensa) que facilite un aprendizaje auténtico, centrado en el estudiante mediante el desarrollo de capacidades metacognitivas y reflexivas, convirtiéndolos simultáneamente en consumidores y generadores de conocimiento.

Los blogs se han convertido en una herramienta muy empleada a la hora de promover este tipo de enseñanza compartida, activa, crítica y reflexiva. Por ejemplo en la revisión efectuada recientemente por Sim y Hew (2010) sobre el uso de los blogs en la educación superior, se constatan 6 usos diferentes dados a los blogs: como diarios de aprendizaje sobre temas muy específicos, como medio de expresión de experiencias personales cotidianas, para expresar emociones y sentimientos, para interactuar y comunicarse con otras personas, como herramienta de evaluación y como herramienta de gestión de proyectos o tareas. Respecto a los posibles efectos del uso del blog se han destacado los siguientes efectos cognitivos: adquisición de diferentes puntos de vista, seguir y reflexionar acerca de su propio proceso de cambio aprendizaje (Xie y Sharma, 2005), comprender mejor los temas estudiados, organizar ideas y consolidar el conocimiento adquirido (Zeng y Harris, 2005), fomentar la creatividad, el pensamiento crítico a la hora de cuestionar alternativas a la hora de solucionar problemas y clarificar información recogida (Hall y Davidson, 2007; Living, Schroeder, Kang, Shimek y Herbert, 2007). Además de los efectos cognitivos, se plantean los siguientes efectos afectivos: un mayor sentido de pertenencia del blog como un espacio personal favoreciéndose así su continuidad más allá de la asignatura, aunque en general hay una preferencia por mantener relaciones más o menos inmediatas con círculos de personas conocidas (Nackerud y Scaletta, 2008). Aunque en general se ve como un instrumento útil e interesante, también se señalan críticas más negativas a tener en cuenta, organizadas en torno a dos categorías, personales y sociales. Las críticas personales tienen que ver con no disfrutar con el proceso de escribir (Zeng y Harris, 2005), preocupación por la privacidad de los posts frente a su naturaleza pública (Ellison y Wu, 2008) y los problemas para familiarizarse con la tecnología (Kerawalla,



2008). Interesantemente también aparecen actitudes negativas sobre el hecho de comentar a compañeros, sobre todo si ante la posibilidad de que se entiendan los comentarios como críticas personales. Las críticas más ligadas al entorno, de acuerdo a Sim y Hew (2010) están muy relacionadas a aspectos tecnológicos, por ejemplo tienen que ver con la disponibilidad y fiabilidad de las nuevas tecnologías, por ejemplo la facilidad a la hora de acceder a los blogs y la facilidad de conseguir red.

### **Objetivos**

Como miembros del Grupo de Investigación e Innovación Docente Formar, Indagar y Transformar (FIT) compuesto por docentes de los Departamentos de Didáctica y Psicopedagogía y Educación Física de la Universidad de Alcalá (UAH), consideramos de gran importancia llevar a cabo proceso de reflexión sobre a partir de nuestra propia práctica docente, Como parte de dicho proceso de reflexión en y a partir de la práctica, nos planteamos los siguientes objetivos:

1. Comparar la experiencia formativa de una misma asignatura impartida en dos cursos diferentes (pertenecientes a su vez a dos promociones diferentes) de la licenciatura de Psicopedagogía.
2. Explorar las diferencias entre ambos grupos en términos de los siguientes elementos:
  - Tipo de uso de las nuevas tecnologías, concretamente el web-blog como ejemplo de herramienta reflexiva (Schön, 1996; Brockbank y McGill, 2002; Efimova y Fiedler, 2004; Luehmann, 2008, Richardson, 2009).
  - Proceso vivencial seguido a lo largo de la asignatura, caracterizada por una metodología de aprendizaje colaborativo y experiencial.
  - Influencia del contexto académico-institucional en función de varias claves situacionales tales como: el proceso de extinción de la licenciatura, la influencia metodológica de otras asignaturas del cuatrimestre, la composición del grupo (más menos heterogéneo), etc.
3. Analizar la profundidad y relevancia de los aprendizajes y las competencias desarrolladas a lo largo del cuatrimestre, centrándonos en el papel de los blogs a la hora de propiciar dicho aprendizaje.

### **Descripción del trabajo**

La presente investigación tuvo lugar en el segundo cuatrimestre del 5º curso de la Licenciatura de Psicopedagogía, durante el curso académico de 2010-2011, en la asignatura de Desarrollo de Programas de Habilidades Sociales (57 alumnos matriculados), aunque se comparan los resultados con los obtenidos durante el curso anterior, en la misma asignatura (42 alumnos matriculados). Aunque las sesiones eran presenciales, en ambas asignaturas, impartidas por el mismo profesor, se fomentaba el uso de una plataforma virtual para apoyar y complementar el trabajo realizado en clase. Además de la plataforma virtual se proponía que cada alumno desarrollara de manera opcional un blog, a modo de diario de aprendizaje (Canabal, 2007). Al igual que los alumnos, el profesor responsable poseía y utilizaba a su vez un blog, con el que compartir su propio proceso, en este caso desde el punto de vista del profesor.

Del total de alumnos matriculados se crearon 27 blogs en los que se podía elaborar el proceso de aprendizaje de la asignatura. Dicho trabajo de elaboración no seguía un guión preestablecido fijado por el profesor, sino que al contrario, se animaba a que cada alumno/a escribiera cuando quisiera y de aquello que considerara más pertinente.

En la presente investigación nos centraremos especialmente varias fuentes de información:

1. Los blogs de los alumnos y el profesor que se caracterizaron por las siguientes cuatro características:



- Al menos cinco artículos publicados (posts), a lo largo del cuatrimestre.
  - Recibir comentarios de otros compañeros (aparte de los recibidos por el profesor)
  - Hacer referencias a artículos publicados por otros compañeros en sus blogs.
  - Grado de autonomía y creatividad a la hora de elegir temas sobre los que hablar, que incluyeran actividades específicas trabajadas en clase, pero que también fueran más allá de ellos (elaboraciones y relaciones personales, aplicaciones, conexiones con otros trabajos, etc...)
2. Las observaciones realizadas por la segunda autora de la comunicación, que participó del proceso en el curso anterior, y actuaba en éste con el rol de “amiga crítica” (Costa y Kalick, 1993).
  3. El análisis de un cuestionario de preguntas abiertas y cerradas que en las que preguntábamos qué había significado para ellos el uso del blog como instrumento de aprendizaje.
  4. La transcripción de la última sesión de evaluación que tuvo lugar al final de la asignatura.
  5. El análisis de las autoevaluaciones del proceso de aprendizaje vivido por los alumnos, una vez finalizada la parte presencial de la asignatura.

Con dichas fuentes textuales, se realizó un análisis de contenido categorial (Lieblich, Tuval-Mashiach y Zilber, 1998) con las respuestas obtenidas a partir del cuestionario, que a su vez, son ejemplificadas de una manera más holística, como ya vimos, recogiendo ejemplos más situados, provenientes de los blogs de los participantes, de sus autoevaluaciones y de sesiones de evaluación grabadas durante la clase. Dichos análisis se llevaron a cabo con ayuda del programa Atlas.Ti (5.0).

Utilizando un método de comparación constante entre las primeras categorías, atendiendo a sus similitudes y diferencias, las hemos ido agrupando en categorías más abstractas (categorías de segundo orden) de las que formaban parte por su relación conceptual (Miles y Huberman, 1994). Cada categoría fue seleccionada atendiendo a dos criterios fundamentales: el número de veces que se repetía, lo que vendría a representar su grado de representatividad e, independientemente de su frecuencia de aparición, la aportación teórica de la categoría, al introducir un tema novedoso relevante para la comprensión del fenómeno. Igualmente hemos tenido en cuenta el grado de densidad de las categorías, representado por la cantidad de relaciones establecidas entre ellas. El análisis de contenido de los diferentes casos continuó hasta lograr un punto de saturación teórico, en el sentido de que no surgieran nuevos temas relevantes.

## Resultados

Se comparan los resultados obtenidos en el curso actual 2010-11, comparados con los del curso anterior 2009-10, principalmente tratando de comprender la dinámica del curso actual, caracterizada por un menor uso de los blogs como herramienta de comunicación y reflexión, lo que condujo a que el proceso seguido en clase fuera mucho más intenso, al ser el único momento de expresión que tenían los alumnos.

Si observamos los dos gráficos siguientes, podemos ver claramente comparando el curso actual con el anterior, que este año se ha reducido notablemente la producción de posts y comentarios. La media de posts del curso 09-10 oscilaba en torno 10-25 posts. La del presente curso 10-11 oscilaba en torno a 2-13 posts. Respecto a los comentarios el contraste resulta aún más claro: de 40 a 430 en el curso anterior se ha pasado a de 5 a 64.



Dos aspectos se mantienen. Por un lado el blog del profesor sigue siendo el que más posts publica y el que más comentarios recibe. Por otro lado siguen siendo unas 10 personas las que más utilizan el blog, manteniendo las condiciones descritas previamente (al menos 5 posts, recibiendo al menos el mismo número de comentarios que posts publicados, etc...).

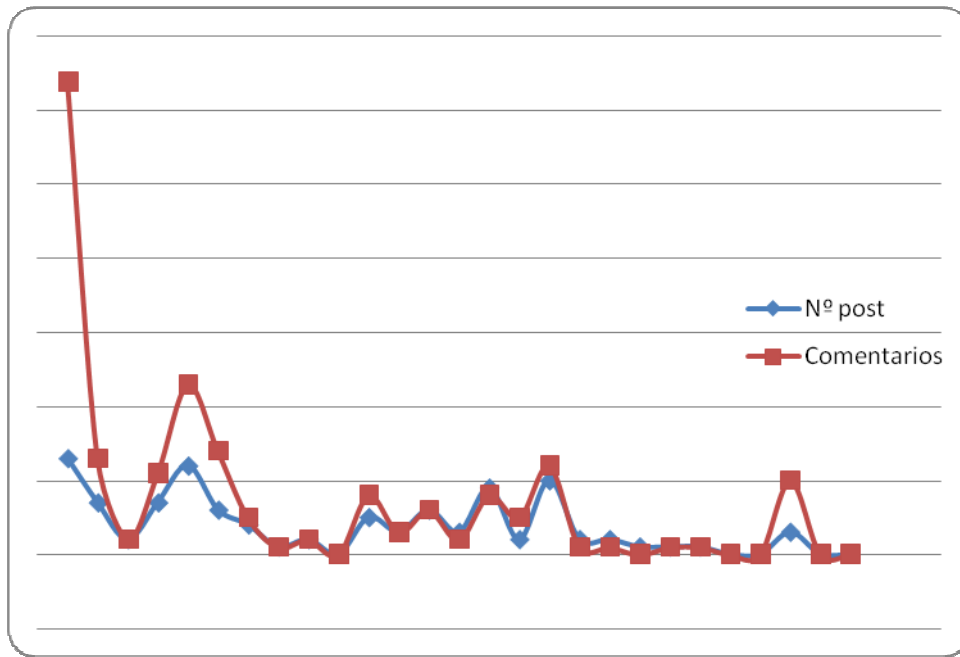


Gráfico 1. Relación entre Posts y Comentarios en el curso 2010-11

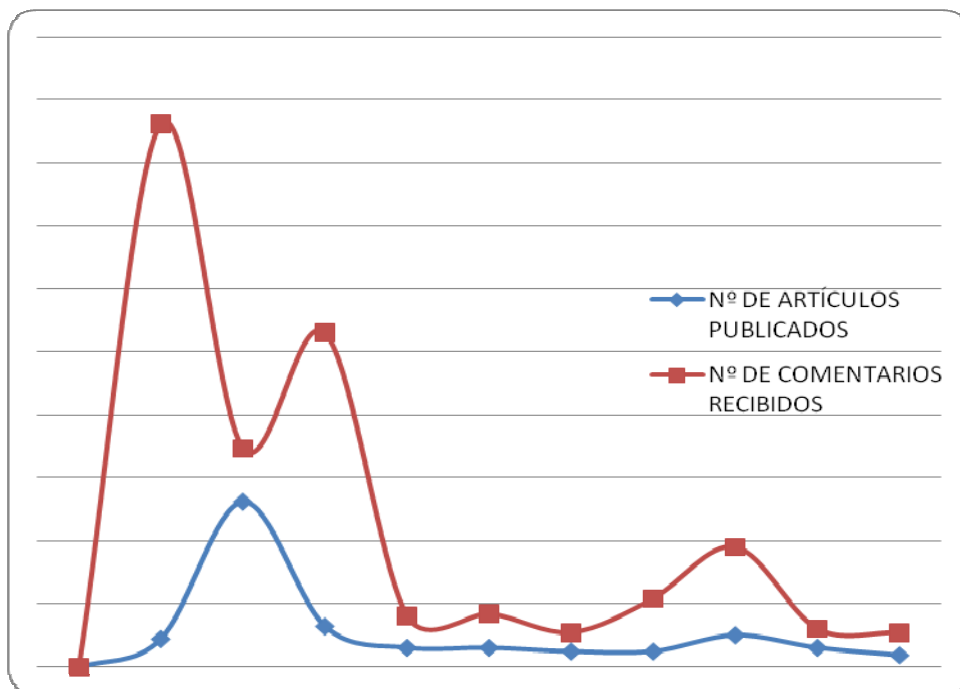


Gráfico 2. Relación entre Posts y Comentarios en el curso 2009-10

Los principales cambios vividos en este curso y que conviene señalar fueron los siguientes:



1. el profesor sólo impartía una asignatura con ese grupo (mientras que siempre había impartido dos asignaturas, con una metodología similar) debido a la reducción docente motivada por el desempeño de un nuevo puesto de gestión;
2. el contexto de la licenciatura había cambiado al encontrarse en el último año previo a su extinción y sustitución por un nuevo Master;
3. el grupo era más numeroso y heterogéneo que el del año pasado, de manera que no se había conseguido el mismo grado de cohesión grupal.

Aunque estos cambios son algunos cambios más o menos objetivos que podríamos considerar a la hora de explicar la reducción de la producción en los blogs, pasamos a continuación a describir los principales temas tratados por los alumnos, centrándonos principalmente en las respuestas obtenidas en la encuesta que distribuimos a todos aquellos que quisieron participar (10 alumnos), tuvieran o no un blog.

Las categorías temáticas obtenidas el curso pasado fueron contrastadas con la experiencia actual:

*Categoría 1. **Proceso de apropiación progresiva de la escritura***

*Categoría 2. **Aprendizaje reflexivo***

*Categoría 3. **La creación de una comunidad de aprendizaje con una estructura en red***

*Categoría 4. **Vivencia afectiva***

*Categoría 5. **Cuestiones críticas***

Las cinco categorías podrían tener su vigencia en la experiencia actual, en el sentido de que siguen siendo temas relevantes en la experiencia de los alumnos, especialmente lo relacionado con considerar el blog como un medio que facilita el aprendizaje reflexivo mediante la creación de una comunidad de aprendizaje (gracias a la red creada entre productores de posts, lectores y visitantes que comentan los posts). Igualmente se destaca este año una concepción del blog que posibilita expresar experiencias personales vividas durante el cuatrimestre, generalmente vinculadas con la asignatura.

*Ahora bien, los matices y elementos propios de este curso los podemos encontrar en la elaboración de las categorías 1, 4 y 5. La primera en el sentido de que el proceso de apropiación progresiva de la escritura se ve ampliado por una mayor conciencia por los (Categoría 6) **procesos de dependencia e independencia del profesor: transiciones en la autonomía personal**. La categoría 4 se focaliza en la reflexión sobre un tipo de vivencia emocional particular, relacionada con un tema muy trabajado este año en la asignatura, la gestión de conflictos: (Categoría 7) **Desarrollo de competencias a partir de la vivencia de situaciones conflictivas reales**. Y la categoría 5, cuestiones críticas, que el año pasado se cuestionaba principalmente, en relación a la categoría 6, cómo evitar caer en la dependencia del profesor, ha sido ampliada este año a una reflexión crítica concerniente a toda facultad, cuestionando las **descoordinaciones docentes y sobrecargas evitables**, analizando su influencia negativa en el aprendizaje.*

Pasamos a continuación a poner ejemplos de cada una de estas categorías.

#### **1. Procesos de dependencia e independencia del profesor: transiciones en la autonomía personal**

Esta categoría está relacionada con un sentido progresivo de apropiación del proceso de aprendizaje, que queda ejemplificada por el desarrollo de una mayor autonomía a la hora de escribir. Dicho proceso es transicional, en el sentido de que necesita tiempo para que pueda producirse. Veamos algunos ejemplos a partir de las citas extraídas del cuestionario respondido por los alumnos:



*L: Al principio de la asignatura me propuse escribir en el blog todas las semanas, para asentar los conceptos que íbamos trabajando en clase, y que el profesor me fuera comentando, corrigiendo, u orientando (dependencia), pero a lo largo de la asignatura, me he sentido libre de escribir sobre lo que me interesaba, y sin importarme demasiado quién lo leía y para qué.*

En esta cita se muestra la conciencia reflexiva del alumno que ha logrado desarrollar un sentido autónomo a la hora de aprender, centrado en ella misma, sin depender de las opiniones de los demás, lo que no implica que no las tuviera en cuenta. Dicho proceso de autonomía, interesantemente, tiene lugar desde un sentido de libertad personal.

La siguiente cita, de la misma alumna muestra más claramente esta evolución, al compararla con su manera de actuar en otra asignatura con el mismo profesor, un año antes. La autonomía se incrementa con la conducta de explorar otros blogs, bien sean compañeros o no.

*L: El año pasado sí que hice el blog porque pensaba que era una forma de evaluación, pero este año lo he hecho libre, a pesar de lo que me cuesta escribir entradas (quizás ya menos), pero poco a poco, me he ido motivando a continuar en el mundo de los blogs, y no hay día que no me meta a leer alguna entrada de mis compañeros y de otros blogs que he ido encontrando por internet relacionados con nuestro campo. Creo que se puede aprender mucho de ellos.*

Por ejemplo, de igual manera, otro compañero enfatiza la importancia que este aprendizaje reflexivo posibilitado por el blog tiene en la mayor autonomía lograda:

*N: En mi opinión, he conseguido generar una mayor autonomía personal e independencia. La razón es que en el blog se reflexiona sobre lo que uno desee, si le ha resultado más o menos significativo, si es algo interesante o no. En definitiva, es un espacio de reflexión en el que cada cual hace una libre interpretación de lo aprendido en el transcurso de la asignatura. Puede ser más o menos acertada, pero es una construcción personal de conocimiento en la que el docente puede (o no) leerlo, tendrá su opinión y establecerá su criterio al respecto.*

Algunos alumnos expresan el miedo a escribir y mostrarse a los demás que tuvieron que superar, para poder aprender de manera más autónoma:

*P: Es cierto que me costó "arrancar" pero poco a poco he ido superando el miedo a escribir y he ido reflexionando sobre aspectos que he considerado más relevantes o que me han hecho dar lugar a conexiones*

Dos ejemplos de personas que todavía no han adquirido del todo esta autonomía, vendrían mostrados en los siguientes extractos, que expresan esa tensión entre la parte privada y pública inherente al blog:

*P: Para muchas personas el blog es algo cotidiano, para mí sigue siendo innovador me cuesta el expresar mis ideas sabiendo que bastantes personas las van a leer.*

*S: La única pega que yo le pongo es que esto se puede hacer en un blog, para que todo el mundo lo vea y opine y así poder crecer con lo que otras personas te aportan o también puedes realizar un diario propio, con tus reflexiones, que no tiene porque salir a la luz. Si surge alguna duda, puedes preguntarla en clase y guardar tus reflexiones para ti. No es tan enriquecedor como el otro, pero sí que es cierto que puedes escribir con mayor libertad.*

Como se plantea al final de la última cita, el sentido de libertad personal, a la hora de escribir, está muy ligado al desarrollo de un aprendizaje más autónomo. Podríamos plantear que cuanto más libre se siente uno, más autónomo es su proceso de aprendizaje, al estar menos mediatizado por lo que los demás (profesor y compañeros) piensen sobre lo que hace, o mejor dicho, no supeditando el pensamiento propio en función de lo que se cree que los demás opinan o piensan.



*S: Lo más importante del blog es que te da una libertad para hablar del proceso de la asignatura y de todo el contexto que la engloba y estableces un contacto con los compañeros y docentes sin existir un guion, pautas u obligaciones.*

Aunque esta libertad personal a la hora de escribir y elegir sobre qué se escribe es algo muy valorado, no deja de ser algo evaluado como difícil:

*E: El proceso ha sido duro e intenso, pero seguro. La libertad total en dicho proceso provoca que estés más atento.*

En este punto surge una paradoja interesante, que muestra probablemente también la posición intermedia en cuanto a la adquisición de un sentido pleno de autonomía a la hora de dirigir el propio aprendizaje. Algunos alumnos son conscientes de que sólo trabajan cuando son obligados a ello por el profesor o las circunstancias:

*M: Aunque ya que estoy al final de la carrera y por mi trayectoria profesional, me doy cuenta de que tristemente lo que no es obligatorio no lo hacemos. Quizás si queremos que el blog se utilice más entre los alumnos hay que ponerlo obligado.*

*C: No he participado en el blog en principio porque no era una opción obligatoria*

Esta última parte nos conduce al segundo gran tema, sobre cómo influyen el resto de asignaturas de un cuatrimestre y su metodología más tradicional y directiva, a la hora de seguir una asignatura que ante todo trataba de fomentar la autonomía personal de los alumnos.

## **2. Descoordinaciones docentes y sobrecargas evitables**

Un elemento que ha influido notablemente este año, por haber más asignaturas que dirigían mucho más activamente a los alumnos por medio de actividades obligatorias (realización de trabajos, carpetas de aprendizaje, reflexiones periódicas, la asistencia, etc...) ha sido el contraste entre la asignatura y un contexto docente más directivo, centrado en una evaluación más sumativa. Los alumnos percibían este contexto, expresándose críticamente al respecto:

*I: Mi proceso ha sido personalmente decepcionante, pues comencé con ganas de realizarlo (escribir en el blog), pero se me iban acumulando tareas y más tareas, y al final se quedó en un deseo, más que en un hecho. Muchos profesores quieren que tengamos una dedicación casi completa a sus asignaturas, y en mi caso ha sido casi imposible.*

*M: La verdad es que la sobrecarga ha sido excesiva y la evaluación o producto curioso. Excesiva por la falta de coordinación docente y porque es muy sencillo mandar tareas y tareas sin saber para qué.*

*P: Como se puede ver en mi caso hay momentos que no escribo, no porque me haya olvidado del blog, sino por falta de tiempo. La sobrecarga con otras asignaturas hace que no me haya centrado todo lo que me hubiera gustado en el blog.*

Esta sobrecarga de tareas y actividades se vive con mayor intensidad cuando además hay plazos y fechas límite de entrega:

*S: Este punto creo que es claramente una situación en la que nos hemos encontrado todos. Ya que las tareas obligatorias, cuando tienen una fecha de entrega etc, te hace que vivas día y noche por y para esa asignatura, por eso cambia todas las rutinas de trabajo.*

El mayor contraste se genera cuando se reflexiona acerca de qué aportan muchas de esas actividades obligatorias al propio proceso de aprendizaje, así como una reflexión acerca de cómo se aprende en un contexto de obligación frente a un contexto en el que se hace y aprende a partir de los propios intereses personales y grupales:

*S1: Me propuse escribir una vez a la semana y antepuse el blog a otras asignaturas y sus tareas de carácter obligatorio. No obstante todas estas tareas hicieron en muchos*



*momentos que casi dejara de disfrutar de aprender, escribir y contestar en los blog. Es muy difícil tener que hacer tareas que no valen para nada por trámite y dejar de lado otras motivantes y en las que aprendes.*

De nuevo también aparece la contradicción en algunos de reconocer que sólo trabajan en contextos de obligación externa, sin la cuál no harían tanto o nada.

*S2: Yo soy de la opinión que cuando tienes muchas cosas programadas y tienes que responder a todas ellas, la mayoría de las veces lo haces mucho mejor, que si te sobrara el tiempo. Aunque sí que es cierto que a veces el nivel de estrés es insoportable.*

La crítica a esta falta de tiempo para poder dedicarse a la asignatura y al seguimiento del propio proceso de aprendizaje mediante el blog, se encuentra vinculada también con la crítica ante la falta de coordinación de los profesores, que es lo que finalmente posibilita un contexto que paradójicamente más que facilitar el aprendizaje lo entorpece.

*S1: En cuanto a la falta de coordinación de los docentes y la estructura de la carrera es una vergüenza, en alguna ocasión he llegado a pensar que esto tenía que ser un experimento. Siento que acabo la universidad pudiendo haber aprendido y haberme desarrollado mucho más.*

No obstante, y volviendo a la categoría anterior, estar en un contexto educativo contradictorio, poco coordinado y facilitador, no tiene por qué influir necesariamente la calidad del propio aprendizaje o de la propia actividad de aprendizaje. En este sentido qué se haga o no se haga depende sobre todo de uno mismo.

*L: No, creo que siempre hay tiempo para escribir en el blog. No ha influido la sobrecarga lectiva. Es una herramienta que puedes usar en cualquier momento. Si de verdad quieres escribir, lo haces.*

*N: Sí, evidentemente el tiempo es una limitación importante en la utilización del blog. Sin embargo, creo que cuando uno quiere realmente escribir, lo hace.*

*R: En mi caso, cuando he querido escribir, lo he hecho; he trabajado, he cuidado de mis hijos, y a eso de las doce de la noche, me he puesto a escribir en el blog. Nada ni nadie debe impedirnos escribir.*

Teniendo en cuenta estas tres últimas citas, podríamos plantearnos que cuando uno desarrolla un sentido de aprendizaje autónomo, lo puede mantener incluso en circunstancias contextuales más adversas. No obstante, si dicha autonomía no se ha desarrollado todavía del todo, la influencia contextual será mucho mayor, por mucho que el blog facilite reflexionar, elaborar conexiones y establecer relaciones con otros.

Terminamos este tema con un extracto, obtenido a partir de una autoevaluación, en la que se sintetiza muy bien el proceso complejo subyacente a tener y publicar libremente en un blog. Más allá de los factores contextuales, siempre están las propias dificultades personales, a la hora de, como vimos en el anterior punto, superar los propios miedos acerca de sobre qué escribir y cómo hacerlo.

*S3: A continuación me gustaría hablar de mi relación amor-odio con mi blog. Al comenzar la asignatura, como he mencionado anteriormente, tenía mucha ilusión por poder escribir en un blog, al no haberlo hecho nunca pensé que me iba a gustar y que iba a poder sacar provecho de esta herramienta. La creación del blog me llevo mucho tiempo, soy una persona muy insegura y me gusta que, si hay algo mío que va a leer la gente, que esté bien, por eso elegí un fondo, un tipo de letra, una imagen, todo con mucho cuidado, que fuera algo que se acomodara a mi personalidad y a la vez que encajara con lo que pienso que quieren ver los demás. Este paso fue bastante difícil para mí pero nada que ver a cuando me enfrenté a mi primer comentario. No sabía como quería comenzar, no sabía si debía abrirme totalmente o mantener las apariencias, ya que escribir en un blog conlleva que los demás puedan leer lo que escribes y que se hagan una imagen de ti. En definitiva*



*debido a mi forma de ser no he logrado llegar a encajar con el blog, lo fui abandonando poco a poco, pero no porque me diera pereza escribir o porque no le diera importancia, sino porque no llegaba a sentirme cómoda escribiendo (de nuevo mi personalidad me ha frenado en este objetivo) en muchas ocasiones me he sentado en frente del ordenador con el blog abierto y listo para escribir pero, si conseguía escribir unas líneas, rápidamente las borraba, con lo cual pasaban los días y días en blanco y al final me hice a la idea de que el blog no es para mí. Aun tengo la esperanza de que aunque acabe esta asignatura algún día retomaré el blog (si no caduca claro).*

### **3. Desarrollo de competencias a partir de la vivencia de situaciones conflictivas reales**

Un aspecto fundamental a la hora de propiciar una comunidad de aprendizaje está relacionado con hasta qué punto se construye un sentido de grupo, que vaya más allá de pequeños grupos de afinidad. Para ello es importante practicar y desarrollar una competencia de gestionar conflictos, viéndolos como algo que nos puede permitir crecer como grupo, más que algo que conviene evitar por lo incómodo que puede resultar.

En el grupo de la asignatura en la que nos estamos centrando, resultó difícil crear un solo grupo, algo que se evidenció, por ejemplo en quiénes eran los que visitaban y comentaban ciertos blogs, pero no otros. En este sentido la interacción activa con ciertos blogs evidenciaba la interacción activa que se producía en la propia aula.

La propia cita muestra cómo el propio post podía ser un instrumento creador de conflictos, con uno mismo y con los demás, aunque no necesariamente actuando en paralelo con las actividades que tuvieran lugar en la clase presencial.

*S1: Pienso que, en primer lugar, me he comprometido yo mismo con el blog, y después con algunos compañeros y con la asignatura, proponiéndome reflexionar en el blog y contestar a los compañeros una vez a la semana. Esto ha creado todo tipo de conflictos intrapersonales y con mis compañeros que han sido productivos. No obstante creo que no me ha influido en el programa (por lo menos de forma consciente). El blog era un mundo, la clase otro.*

En otros casos, el blog sí ha servido como un medio donde expresar y resolver ciertos conflictos que habían surgido en el aula:

*R: Siento que me ha ayudado a resolver un conflicto que tuve con un profesor, y que de otro modo, nunca hubiese resuelto, y hubiera terminado abandonando su asignatura.*

No obstante, pocas veces el conflicto tenía que ver directamente con dinámicas o sucesos directamente relacionados con el aula, sobre todo si tenían que ver con algo tan complejo como ser capaces de crear un sentimiento de grupo integrado. Parte de esta complejidad a la hora de crear un solo grupo, queda manifestado por el siguiente comentario extraído de una evaluación grupal final, realizada en el momento del examen, fuera ya del período lectivo, al que acudió la mayoría de los alumnos de la clase. Aunque el propósito de dicha evaluación consistía en evaluar un programa de HHSS que los alumnos habían programado y aplicado con otros alumnos procedentes de otra licenciatura, sirvió también para evaluar toda la asignatura. En una parte de dicha evaluación final, en la que cada uno tenía que expresar lo que sentía, una alumna planteó que:

*N.: Por primera vez me siento más cerca de mis compañeros que en ningún otro momento de que hemos estado en el curso. Conozco a la gente más, me siento cerca en una palabra.*

La cita ejemplifica uno de los problemas de la clase a la hora de constituirse como un único grupo, aspecto que apenas se consiguió temporalmente en esta última sesión, como también planteó otro alumno, en la que percibe justamente al profesor como uno más:



*M.: estoy contento porque creo que se ha formado la idea del grupo en general .Llevamos a lo mejor dos años cada uno lleva su vida pero ahora se está construido dentro del grupo ,luego que cada uno tenga su ideas y también para mí la opinión tuya es como uno más del grupo. Un componente más del miembro del programa, no como dicen del profesor, un integrante más.*

En el contexto virtual de los blogs, las referencias a un sentido de comunidad de aprendizaje son mucho menos frecuentes que las manifestadas durante el curso 09-10. Más que crear un sentido colectivo de comunidad, se enfatiza un sentido interaccional entre individuos.

*R: Cuando el docente me ha respondido a mi post, he pensado que es responsable y consecuente con lo que nos pide, y me demuestra que está al tanto de lo que ponemos. Me vincula, digamos que es un modo de comunicarnos toda una comunidad de personas que tenemos algo en común: somos estudiantes en busca de conocimiento y con ganas de compartir algún tipo de información. Por supuesto, respondo tanto al profesor como a un compañero porque es un modo de decirle que he leído su mensaje, y aprovecho para ofrecerle mi opinión al respecto.*

*V: Puede ayudar a realizar un aprendizaje más independiente, exponerlo a los demás, que otro compañero te ayude... Pero hay que dominar el medio, crear buenas relaciones entre los miembros, un sistema muy colaborativo, hábito para utilizarlo.*

Otra manera de ir creando este sentido de comunidad es mediante la conciencia de estar compartiendo información relevante con los compañeros, para que todos se beneficien.

*I: Publicar y compartir sensaciones y conocimientos a través de este medio facilita la reflexión, pues en ocasiones una de las mejores maneras de ver qué has aprendido es escribiendo a cerca de ello. Y si esto es compartido con los demás compañeros el proceso es más enriquecedor, si cabe.*

*P: El blog como he dicho en la pregunta anterior, me ha ayudado a estar más motivada por sentir que mis reflexiones ayudaban a compañeros y al profesor a hacer conexiones y a ayudarme a llevar a cabo las mías.*

No obstante lo anterior, durante este curso no se ha llegado a crear una comunidad de aprendizaje, que se pudiera mantener en el tiempo o vincular con otras ya creadas. La mayor heterogeneidad de la clase, el no haber aprovechado más los conflictos entre los alumnos, la mayor carga de actividades vivida por parte de las demás asignaturas en un contexto docente poco coordinado, podría haber influido a ello.

En las conclusiones trataremos de reflexionar teóricamente sobre qué aportan estas tres categorías temáticas a la investigación de las comunidades de aprendizaje mediante nuevas tecnologías.

## Conclusiones

El resultado de la aplicación de una innovación docente como la propuesta en esta comunicación, que tenía el objetivo de promover una serie de competencias complejas en los alumnos de una asignatura de último curso en la licenciatura de Psicopedagogía, puede verse influido por muchos factores. En el gráfico 3 tratamos de plasmar las relaciones dinámicas entre algunos de dichos factores, tal y como se mostraron en el anterior apartado de resultados.

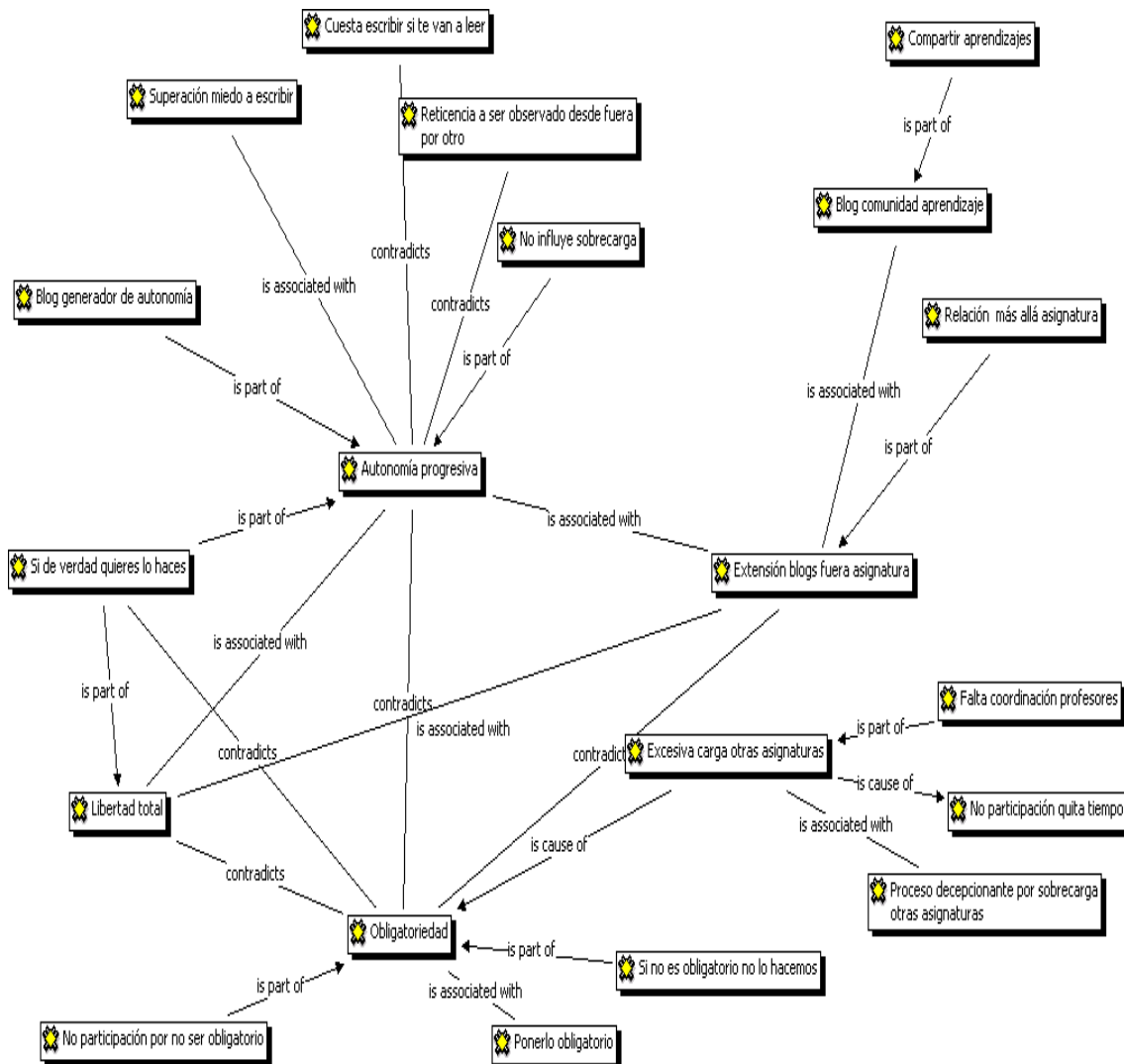


Gráfico 3. Relación entre las principales categorías extraídas en el análisis de contenido

Que el alumno desarrolle un sentido progresivo de autonomía a la hora de dirigir su propio aprendizaje así como contribuir al aprendizaje de sus compañeros, en este caso por medio del uso de un instrumento como un blog y la consiguiente creación de una comunidad de aprendizaje virtual, depende de factores personales y contextuales que conviene considerar.

Tal y como plantea Kegan (1994) desde una perspectiva evolutiva, un sentido de autonomía en el que uno actúa desde la prioridad de unos criterios personales propios (sistema de creencias, valores, ideología personal, etc...) que le permite gestionar las relaciones en las que participa, en vez de estar sujeto a las mismas, lo que él denomina un cuarto orden de conciencia, es una tarea del desarrollo compleja, que no se produce necesariamente y menos por sí sola. La investigación dedicada a estudiar las características que deberían poseer los entornos de aprendizaje que optimicen este tipo de desarrollo personal, destaca los siguientes elementos (Baxter-Magolda, 2000, pp. 96-97):

1. Considerar a los estudiantes como participantes capaces de llegar a ser los propios autores y responsables de su aprendizaje. Lo que implica valorar y respetar su experiencia, así como el momento evolutivo en el que se encuentren, lo que facilita que puedan adoptar riesgos necesarios para adoptar maneras de aprender más complejas. *“los participantes en*





*mi estudio informaron que eran capaces de tender hacia la propia autoría, cuando se sentían validados como personas capaces para aprender” (p.94).*

2. Proporcionar directrices y prácticas complejas y poco estructuradas, en las que poder adquirir una autoridad interna, de manera que uno pueda expresar libremente sus propias ideas y escuchar las de otros, mientras es supervisado y aconsejado acerca de cómo avanzar, verificar, cuestionar o extender lo aprendido.
3. Establecer comunidades de aprendices o de iguales, ya que pese a todo lo anterior, generalmente hay una necesidad de apoyo entre iguales, para aprender de manera efectiva, sobre todo para personas que se encuentren en un tercer orden de conciencia. Aprender en grupo también facilita estar más en contacto con diferentes perspectivas.
4. Apoyar cuando emerjan los conflictos propios en este tipo de situaciones de aprendizaje, sobre todo cuando se exploran nuevas maneras de aprender, superando las anteriores. Favorecer las reflexiones de los estudiantes durante el proceso es una manera de comprenderlos mejor, así como que se sientan comprendidos.

El contexto educativo constituye uno de los principales entornos donde facilitar este tipo de desarrollo (Kegan, 2000, 2009). El currículum en los contextos educativos debería enfatizar el desarrollo de los estudiantes, en vez de simplemente proporcionar información o el aprendizaje de un conjunto de habilidades. Y la creación de una comunidad de aprendizaje virtual por medio de un instrumento como una red de blogs, podría facilitar este desarrollo, siempre y cuando priorice la posibilidad de tomar decisiones libres, respetando y posibilitando también así la autonomía del profesor.

Para ello, y como hemos visto en los resultados, el sistema educativo, representado en este caso por el sistema de docentes, debería estar bien coordinado a la hora de potenciar su labor. Está claro que ése no ha sido el caso que ha predominado durante la experiencia compartida en esta comunicación. Crear contextos donde los alumnos deben de actuar movidos más por cumplir con una obligación establecida externamente, que por obligaciones construidas internamente, en colaboración con el profesor y los compañeros, no ayuda al desarrollo de la autonomía personal. Menos cuando además se crea un sentido de sobrecarga, que favorece más cumplir con plazos de entrega de actividades, que crear un sentido de relevancia con las actividades con las que uno se compromete.

Una de las alumnas participantes en la experiencia de este curso, comentaba como ya vimos, cómo progresivamente se había apropiado de su propio proceso de creación en el blog, sin depender ni del profesor ni de sus compañeros a la hora de escribir:

*L: Al principio de la asignatura me propuse escribir en el blog todas las semanas, para asentar los conceptos que íbamos trabajando en clase, y que el profesor me fuera comentando, corrigiendo, u orientando (dependencia), pero a lo largo de la asignatura, me he sentido libre de escribir sobre lo que me interesaba, y sin importarme demasiado quién lo leía y para qué.*

Es un proceso destacado también por otros autores como Finkel (2008, p.147) quien menciona transiciones similares en los alumnos que participaban en sus clases impartidas con “la boca cerrada”, con el fin de que fueran los alumnos los principales responsables de las mismas:

*“Un estudiante cuando se le preguntó sobre el impacto de los escritos de sus compañero de clase , comentó <<cuando escribes para el profesor, puedes racanear un tanto, pero si escribes para todos, no puedes>>. Llego a mencionar un efecto sorprendente de la organización comunal de la escritura : <<como no hay ninguna persona a la que estés intentando complacer ,acabas haciéndolo para ti mismo>>*

La función del profesor en el desarrollo de esta progresiva autonomía es fundamental, pero debería ante todo estar ejemplificada por crear entornos donde los alumnos sean capaces de llevar la iniciativa. Que el blog del profesor, como ya vimos, fuera el espacio más visitado, leído



y comentado, da una idea de cómo sigue siendo un espacio privilegiado por los alumnos. En este caso, y sirve también para destacar la importancia de la herramienta de un blog para el profesor, que siguiendo a Finkel, cierra su boca para escribir, leer y comentar las ideas de sus alumnos.

Otro factor importante que considerar, teniendo en cuenta la tercera categoría extraída en el análisis de contenido, es la función generativa del conflicto interpersonal e intrapersonal. Algo que posibilita el conflicto es facilitar el proceso cognitivo de notar. En nuestro caso, los conflictos con los demás permiten que seamos más conscientes de las relaciones con los demás y cómo nos manifestamos en dichas relaciones. Incluso los conflictos intrapersonales permiten que notemos mejor las diferencias en relación a nuestros propios criterios. Ese proceso de notar más claramente las dinámicas relacionales con los demás y con nosotros mismos, facilitaría también que se pueda objetivar ese tipo de dinámicas. Muchas referencias de los alumnos a la adopción de nuevas perspectivas, además de la propia, a la hora de discutir o comprender una situación compleja, están relacionadas con el desarrollo de una competencia social, necesaria en futuro contexto profesional de los alumnos.

*L: Leer otros blogs de compañeros de clase, sí que me han abierto a tomar otra perspectiva de experiencias que yo también había vivido.*

*N: Me ha ayudado a conocerme mejor a mí mismo, a relativizar mejor (o cambiar de perspectiva) en los conflictos.*

El contraste de la experiencia de este curso, en comparación con el curso pasado, puede ser un buen ejemplo de conflicto para un profesor, sobre todo si lo valoramos en términos de nivel de participación, o de creación efectiva de una comunidad de aprendizaje sostenida a lo largo del tiempo. Comentarios como el siguiente, podrían suponer un reto interesante, a la hora de reflexionar acerca de qué cambios contextuales convendría implantar, que facilitarían la coordinación de los profesores, a la hora de plantear una educación más relevante, pero también cómo facilitar el acceso a las nuevas tecnologías, como una manera de gestionar el propio aprendizaje de una manera más autónoma:

*C.: No he participado en el blog en principio porque no era una opción obligatoria. En general, no me gustan sobre todo porque leer los comentarios de tantas personas es agotador y me quita mucho tiempo para otras tareas académicas. Prefiero los comentarios o reflexiones de mis compañeros en un debate presencial, cara a cara y no on line. Me resulta más frío y cansado. Por supuesto que la forma en la que se me presentaron los blogs en otras asignaturas ha influido. Mi experiencia no ha sido buena, si a eso se le añade la excesiva carga lectiva de este año y mis condiciones personales (trabajar y tener una familia), se desestima aquello que no te aporta nada.*

Probablemente sea necesario introducir y explicar de manera más paulatina y formal el sentido que tiene escribir en un blog, de cara a potenciar el propio aprendizaje y el de los demás, en vez de dejar que sea un proceso que se produzca por sí solo, algo que no tiene por qué ocurrir, como ya hemos visto, menos si las condiciones contextuales no ayudan. Igualmente, aprovechar el blog del profesor, como modelo para los alumnos, permitiendo la idea de que todos los blogs son de todos y que participar comentando un post de otro blog supone una manera de hacer propia la comunidad, es otra idea sobre la que merece la pena seguir indagando. Como reflexionaba la amiga crítica de la presente investigación, en uno de sus diarios de seguimiento:

*“Los blog (...) si no se estructuran pertenecen al aprendizaje informal y por ello pudiera ser que haya también tantos contrastes entre un año y otro, aspectos que no debemos dejar al azar, sino más bien estructurarlos en pos de objetivos del constructivismo comunal. A su vez el docente dijo que introduciríamos las Comisiones Pedagógicas pero al final no se hizo, obviamente esto es resultado de una falta de planificación previa de sentarse a pensar que pretendemos realmente con los blog, (...) se podría decir por ello que fallamos en incidir de forma planificada en la parte investigadora del alumno.”*



Desde una perspectiva del Constructivismo Comunal, conviene facilitar la labor activa de los estudiantes a la hora no sólo de construir y dar sentido a su aprendizaje, sino también a la hora de transformar la institución de la que forman parte. Los blogs, como ejemplo de las nuevas herramientas colaborativas disponibles actualmente, pueden ser un excelente recurso para ello, pero experiencias como la presentada en este trabajo, nos deberían prevenir de la necesidad de realizar planificaciones más detalladas, que trasciendan el uso aislado de un profesor o grupo de profesores, para incluir a toda la plantilla de profesores que imparten su docencia en una titulación determinada.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAXTER-MAGOLDA, M. (2000). Teaching to Promote Holistic Learning and Development. *New directions for teaching and learning*, 82, 88-98.
- BROCKBANK, A.; MCGILL, I. (2002). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- CANABAL GARCÍA, C. (2007). El valor de las carpetas de aprendizaje en la formación docente. En L. MARGALEF (Ed), *Experiencias de innovación docente en la Universidad de Alcalá* (pp.73-86). Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones Universidad de Alcalá.
- EFIMOVA, L.; FIEDLER, S. (2004). Learning webs: Learning in weblog networks. Comunicación presentada en the IADIS International Conference Web Based Communities, Lisbon, Portugal.
- ELLISON, N. B.; WU, Y. (2008). Blogging in the classroom: A preliminary exploration of student attitudes and impact on comprehension. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 17 (1), 99-122.
- FINKEL, D. (2008). *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València
- HALL, H.; DAVISON, B. (2007). Social software as support in hybrid learning environments: The value of the blog as a tool for reflective learning and peer support. *Library and Information Science Research*, 29 (2), 163–187.
- HOLMES, B.; TANGNEY, B.; FITZGIBBON, A.; SAVAGE, T.; MEHAN, S. (2001). Communal Constructivism: Students constructing learning for as well as with others. *Technology and Teacher Education Annual*, 3, 3114-3119, Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.25.98&rep=rep1&type=pdf>
- IBORRA, A.; GARCÍA, D.; MARGALEF, L.; PÉREZ, V. (2009). Generating Collaborative Contexts to promote learning and development. En E. LUZZATTO; G. DIMARCO (Eds). *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques* (pp. 47-80). New York: Nova Science Publishers.
- IBORRA, A.; VIEJO, C. (2010). Blog para uno y blogs para todos: una experiencia de aprendizaje en red compartido y co-construido. En J. A. SANCHO; C. ALBA (Coords), *La Formación de los docentes y la integración de las TICs en el curriculum escolar*. Actas del I Congreso Internacional: Reinventar la profesión docente (pp. 99-118). Málaga, 8-11 Noviembre.
- KEGAN, R. (1994). *In over our heads: the mental demands of modern life*. Cambridge: Harvard University Press. (Trad. Cast. Desbordados. Cómo afrontar las exigencias psicológicas de la vida actual. Bilbao: Desclée de Brouwer).
- Kegan, R. (2000). What 'form' transforms? En J. MEZIROU (Ed), *Learning as transformation* (pp. 35-70). San Francisco: Jossey-Bass.
- KEGAN, R.; LAHEY, L. (2009). *Immunity To change*. Boston: Harvard Business Press.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- KERAWALLA, L.; MINOCHA, S.; KIRKUP, G.; CONOLE, G. (2008). An empirically grounded framework to guide blogging in higher education. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 31–42.
- LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. (1998). *Narrative research: reading, analysis, and interpretation*. Londres: Sage.
- LOVING, C.C.; SCHROEDER, C.; KANG, R.; SHIMEK, C.; HERBERT, B. (2007). Blogs: Enhancing links in a professional learning community of science and mathematics teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 7 (3), 178–198.
- LUEHMANN, A.L. (2008). Blogging as support for teacher learning and development: A case-study. *The Journal of the Learning Sciences*, 17 (3), 287–337.
- MILES, M.B.; HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An expanded sourcebook*. Londres: Sage
- NACKERUD, S.; SCALETTA, K. (2008). Blogging in the academy. *New Directions for Student Services*, 124, 71–87.
- RICHARDSON, W. (2009). *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- SCHÖN, D.A. (1996). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC (Trad. del original publicado en 1987).
- SIM, J.W.S.; HEW, K. F. (2010) The use of weblogs in higher education settings: A review of empirical research. *Educational Research Review*, 5, 151–163
- XIE, Y.; SHARMA, P. (2005). Students' lived experience of using weblogs in a class: An exploratory study. Comunicación presentada en el 27th association for educational communications and technology conference Chicago, IL, Octubre 19–23, 2004,
- ZENG, X.; HARRIS, S.T. (2005). Blogging in an online health information technology class. *Perspective in Health Information Management*, 2 (6) (Obtenido el 18 de mayo de 2010) de: <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2047310>.



## FORMACIÓN DEL DOCENTE TUTOR.

### TRAINING FOR A TEACHER TUTOR.

Pirron Curiel, M.L.; [mpirron@ipn.mx](mailto:mpirron@ipn.mx) - Instituto Politécnico Nacional – México.  
Rojas Ortega, M.; [marojas@ipn.mx](mailto:marojas@ipn.mx) - Instituto Politécnico Nacional.  
Esparza Zamudio, L.; [lesparza@ipn.mx](mailto:lesparza@ipn.mx) - Instituto Politécnico Nacional.  
Serrano Brandes, E.Z.; [eric.clio@hotmail.com](mailto:eric.clio@hotmail.com) – Universidad del Valle de México.

### RESUMEN

La ESCA Tepepan, del Instituto Politécnico Nacional instrumentó un curso de relaciones interpersonales para los profesores tutores, usando la metodología del modelo educativo institucional basado en competencias.

El curso centra su evaluación en las competencias tutoriales para el manejo de las relaciones humanas, empleando el método antes y después, mediante un caso práctico que requiere el manejo de los conocimientos, habilidades y actitudes de los docentes; para contar con bases objetivas para realizar los ajustes necesarios a los contenidos y estrategias del curso.

El programa se diseñó en modalidad semipresencial, con base en las necesidades expresadas por los profesores tutores de la Escuela y se elaboró el instrumento para la evaluación de los participantes; el curso fue impartido en dos ocasiones, la primera a 19 profesores y la segunda a 17.

Los resultados indican que existen diferencias entre las competencias que muestran los profesores, antes y después del curso, resultando éstas últimas con un contenido mucho más sólido en el manejo de actitudes y habilidades, sin pasar por alto que también existe un incremento a nivel de los conocimientos sobre las relaciones humanas.

### PALABRAS CLAVE

Tutoría, formación, nivel universitario.

### Abstract

ESCA Tepepan of Instituto Politécnico Nacional, provides training to tutors with the intention of facilitating their relationship with students, using the methodology proposed by the institutional educational model based on competencies, to enable teachers play the role of a student and sensitize them of their participation in the classroom.

The tutorial competencies evaluation was proposed to deal with human relations, using the method before and afterwards, through a case study including knowledge, skills and attitude of teachers. The purpose of this was to get objective basis to make the necessary adjustments to the content and strategies of the course.

The program was designed based on the needs expressed by the tutors. Before and after the course, a syllabus for a semipresential development and the key for the assessment of participants were done.

Results indicate that there are differences between the competencies that teachers show through their responses both before and after the course, with a much better management of attitudes and skills, without ignoring that there is also an increase in levels of knowledge in the area of human relations.



---

## **Key words**

Tutoring, teacher training, university level.

## **DESARROLLO**

### **Objetivos**

1. Formar profesores tutores como contribución al fortalecimiento del Programa Institucional de Tutorías.
2. Conocer los efectos del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado” en el desarrollo de competencias tutoriales.
3. Contar con información objetiva que permita la mejora del curso-taller sobre bases objetivas.

### **Descripción del trabajo**

#### **Fundamentación**

La formación de los profesores es fundamental para el logro de los objetivos del Programa Institucional de Tutoría (PIT) por lo que es necesario el contemplar de manera continua el proceso de formación del profesorado, incluyendo cursos que faciliten el desarrollo de actividades tutoriales.

En la elaboración de este trabajo se tomó en cuenta la necesidad de conocer los efectos reales de los cursos y talleres impartidos al profesorado, por lo que se consideró indispensable contar con evaluaciones objetivas, que proporcionen elementos que contribuyan a realizar las modificaciones pertinentes a los programas y actividades de aprendizaje, así como a detectar necesidades de nuevos cursos y estrategias que contribuyan a desarrollar la competencias necesarias para abordar, de manera integral, el Modelo Educativo del Instituto Politécnico Nacional.

El diseño del programa del curso-taller se sustenta en estudios y experiencias tanto sobre las relaciones humanas como sobre la actividad tutorial; tomando en cuenta que “es indispensable establecer un proceso de capacitación y actualización de los tutores, a fin de que puedan cumplir con las funciones del programa”(ANUIES, 2002).

Como antecedente de este curso se encuentra el proyecto “Efectos del Programa Institucional de Tutorías en el Desempeño Escolar de los alumnos tutorados”, realizado en el IPN, en el que se muestra la motivación de los profesores por contar con una formación más amplia en aspectos que les permitan comunicarse eficientemente con los tutorados, para darles una atención más personalizada e integral.

Debido a lo anterior se propone el diseño, la instrumentación y la evaluación de los efectos de un curso-taller de corte vivencial, sobre aspectos que contribuyan a que el tutor optimice el manejo de las relaciones humanas, mediante la sensibilización hacia aspectos socio-afectivos y el empleo de estrategias de interacción humana, como apoyo a las actividades de orientación y acompañamiento de los estudiantes en su trayectoria escolar.

En cuanto al tema del curso, éste se eligió tomando en cuenta que “en la relación personal, tutor-estudiante existe un conjunto de situaciones que a veces dificulta el diálogo y la comunicación” (Arnaiz e Isús, 2001). Además se ha identificado que en la relación tutor-tutorado, “la principal dificultad se debe a la falta de competencia comunicativa que, según Garbarino y cols. (1993) depende de la competencia psicológica, el grado de desarrollo cognitivo, el desarrollo del lenguaje y nivel de socialización”(ídem).



Por otra parte, la tutoría “debe contribuir a favorecer la buena relación del alumno consigo mismo, con los demás y con el medio” (Valdivia, 1998). Por lo tanto el área de relaciones humanas resulta fundamental en la formación de los profesores tutores, ya que les brinda un panorama más amplio sobre aspectos personales, tanto del tutor como del tutorado, que influyen en que ocurra una relación empática que favorezca el crecimiento personal del alumno, contribuyendo a su formación integral.

## Metodología

Para determinar los efectos del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado” sobre la actividad tutorial, se empleó un diseño experimental, analizando la información obtenida antes y después del curso.

La investigación de campo se llevó a cabo en el plantel, en las condiciones normales en que se lleva a cabo cualquier curso de capacitación y los profesores se inscribieron voluntariamente, la difusión se realizó mediante un tríptico en el que se ofreció una amplia gama de cursos para el periodo inter-semestral, como se hace semestre a semestre.

## Esquema de investigación

### 1. Planteamiento del problema

A partir de la necesidad de formar a los profesores tutores mediante cursos que les permitan la aplicación inmediata de lo aprendido en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes, así como de evaluar la efectividad de dichos cursos en forma objetiva y sistemática se planteó la siguiente pregunta de investigación:

¿La implementación y puesta en marcha del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado” causa efectos positivos sobre la actividad tutorial?

### 2. Hipótesis

La hipótesis propuesta para su comprobación fue la siguiente:

La implementación e impartición del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado” causa efectos positivos sobre la actividad tutorial.

### 3. Variables

Las variables de estudio fueron:

- *Variable independiente:*  
Curso-taller semipresencial “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado”
- *Variable dependiente:*  
Efectividad en el manejo de las relaciones interpersonales en la actividad tutorial.  
Medida a través de las respuestas obtenidas mediante la aplicación de un cuestionario, basado en el análisis de un caso sobre un problema de relaciones interpersonales entre tutor y tutorado.

### 4. Procedimiento

El procedimiento que se siguió para la realización de este trabajo fue el siguiente:

a) *Investigación y selección de materiales bibliográficos para el curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado”.*

Se procedió a la búsqueda, selección y revisión de la información necesaria para instrumentar el programa del curso-taller y su impartición, de acuerdo al enfoque del actual Modelo Educativo del IPN.

b) *Diseño y registro del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado”.*



El programa del curso fue diseñado por los integrantes del equipo de investigación a partir de la información revisada y la experiencia de cada uno de ellos. A continuación se mencionan las características más relevantes del programa del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado”.

- **Objetivo General del curso:**

Al finalizar el curso el profesor será capaz de fortalecer las relaciones humanas que establece con los alumnos tutorados, en un marco de respeto y armonía, empleando estrategias que mejoren la efectividad de la acción tutorial y al mismo tiempo contribuyan a facilitar su desempeño docente en forma integral.

- **Contenido**

Unidad I. Relaciones Humanas e Interacción Social.

Unidad II. La Comunicación en las Relaciones Humanas.

Unidad III. Las Relaciones Humanas y la Actividad Grupal.

*c) Diseño del cuestionario sobre un problema de relaciones interpersonales entre tutor y tutorado.*

Se elaboró un cuestionario, empleando el método de casos, donde se presenta una situación en la que participan los personajes de un tutor y un tutorado que enfrentan un problema de relaciones humanas, donde influyen diversos aspectos de personalidad, de motivación, de comunicación y de cultura. A continuación del caso, se presentan preguntas para promover la reflexión y el análisis personal, dando lugar a respuestas en las que los participantes hacen uso de los conocimientos, habilidades y actitudes que poseen, antes y después del curso.

*d) Invitación y registro de profesores tutores del Plantel al curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado”.*

A través del Departamento de Actualización y Formación de Personal Docente de la ESCA Tepepan, se realizaron y distribuyeron, entre los docentes del plantel, trípticos de los cursos que se impartirían durante el periodo intersemestral, invitando a los profesores a inscribirse en éstos, de acuerdo a sus intereses y necesidades. El mismo departamento se encargó del registro de los asistentes.

*e) Realización del Pretest.*

El primer día del curso se aplicó el cuestionario pretest a los docentes inscritos.

*f) Impartición del curso-taller “Relaciones Interpersonales Tutor-Tutorado”.*

Se realizó la impartición del taller, fomentando la reflexión, la práctica, la socialización del conocimiento y el empleo de las TIC's.

*g) Evaluación Postest.*

Al finalizar el curso se aplicó nuevamente el cuestionario a los docentes.

*h) Análisis de la información.*

Se realizó un análisis cualitativo de la información obtenida antes y después del curso.

*i) Elaboración de conclusiones.*

A partir del análisis de la información, el equipo de investigación se reunió para discutir los resultados y llegar a conclusiones, mismas que se presentan en una sección posterior.

## **Resultados**

### **A. Pretest**

Al aplicar el cuestionario de investigación en la fase pretest, se encontraron:

Respuestas cortas y vagas en el 70% de los casos.





- El 90% de los profesores tienen errores en la identificación de la totalidad de los componentes del problema.
- Poca reflexión en el análisis del caso, dando algunas respuestas convencionales o derivadas del "sentido común" en el 70% de los casos.
- La mayor parte de los docentes (65%) mostró rigidez en el manejo de las relaciones humanas.
- El 60% mostró comprensión e interés por el alumno, mientras que el resto mostraron respuestas emocionales y poca comprensión e interés por la posición del estudiante.
- El 30% de los docentes mostró actitudes reflexivas.

Los aspectos de personalidad de cada docente y su percepción personal de cuál es la función del tutor, así como su nivel de conocimiento sobre el enfoque del actual modelo educativo, fueron elementos fundamentales para el tipo de respuesta.

### **B. Posttest**

En la fase posttest, en general, se percibe una diferencia bastante marcada en el tipo de análisis que se hace del caso práctico:

- Las respuestas son mucho más amplias y abordan directamente el problema en el 100% de los casos.
- La identificación de los componentes del problema es más completa en el 75% de los casos.
- En la mayoría de los casos 85% se presentan reflexiones amplias que expresan interés por el alumno y por el docente, mostrando el manejo de componentes cognoscitivos, afectivos y valorales.
- En general existe el manejo de un abanico más amplio de opciones para la solución de problemas de relaciones interpersonales, lo cual implica un desarrollo en sus habilidades.
- Se presenta menor rigidez en general, aún cuando algunos profesores 20% aún son muy estrictos al realizar juicios sobre el alumno tutorado.
- El 90% de los docentes expresaron que había responsabilidad de ambas partes en el problema y que habría que retomarlo haciendo uso de sus nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

No todos mencionaron los mismos aspectos ni llegaron a las mismas soluciones o propuestas, como era de esperarse, ya que al igual que en el pretest las diferencias individuales matizaron sus respuestas. Sin embargo, las respuestas al caso práctico mostraron un avance importante en el docente, en cuanto al establecimiento de relaciones interpersonales con los alumnos tutorados poniendo de manifiesto nuevos conocimientos, habilidades y actitudes.

### **Conclusiones**

El estudio muestra el interés y capacidad de los profesores respecto al buen desarrollo del Programa Institucional de Tutorías y del efecto positivo del entrenamiento en el personal docente.

Es importante resaltar que para el diseño del curso se tomó como base el Modelo Educativo Institucional y que la combinación de las actividades teóricas y prácticas, que siempre se enfocaron a la reflexión y la socialización del conocimiento, permitió vivir experiencias personales que seguramente servirán de apoyo para el desarrollo de la actividad tutorial.

Una de las principales aportaciones del estudio realizado es que el curso-taller que fue diseñado, incorporó como innovación aspectos prácticos y vivenciales. La modalidad en que se

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



administró implicó el desarrollo de actividades presenciales y no presenciales, diseñadas para la modificación de actitudes y conductas, a través de la reflexión y el análisis, empleando las tecnologías de la información y la comunicación, tal y como lo subraya el Modelo Educativo Institucional.

Otra aportación es que permite probar los efectos reales de la capacitación en los tutores, brindando información valiosa para la toma de decisiones.

Por último se recomienda continuar el proceso de formación de profesores mediante un programa permanente, a fin de lograr docentes integrados e identificados plenamente con modelo actual, para lo que es necesario continuar con la investigación sobre aspectos y estrategias que contribuyan a su consolidación.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ANUIES (2002). *Programas institucionales de tutoría*. México: ANUIES.
- ARNAIZ, P.; ISÚS, S. (2001). *La tutoría organización y tarea*. Barcelona: Garaó.
- BOZA CARREÑO, A. Y OTROS (2001). *Ser profesor, ser tutor. Orientación educativa para docentes*. España: Hergués editores.
- GAIRÍN, J. ET. AL. (2004). *Elementos para la elaboración de Planes de Tutoría en la Universidad*. España: Universidad de la Rioja.
- GUZMÁN, R.; OSORIO, M.J. (2003). *Carpeta de orientación educativa*. México: Erede.
- HARO, L. (2004). *Relaciones humanas*. México: Porrúa.
- INSTITUTO POLITÉCNICO NACIONAL (2003). *Programa Institucional de Tutorías*. México: IPN.
- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE TUTORÍAS (2003). *Libros en línea, Serie Investigaciones, Colección biblioteca de la Educación Superior (2ª edición)*. México: ANUIES.
- VALDIVIA, C. (1998). *La Orientación y la tutoría en los centros educativos*. Bilbao: Ediciones Mensajero.



## FORMACIÓN DOCENTE DESDE LA RECUPERACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO DEL PROFESOR UNIVERSITARIO.

Londoño Orozco, G.<sup>7</sup>; [glondono@lasalle.edu.co](mailto:glondono@lasalle.edu.co) - Universidad de La Salle, Bogotá.

### RESUMEN

La formación y el desarrollo profesional de los docentes universitarios es un gran reto para las universidades. Ello no se logra únicamente con la implementación de cursos, sino de procesos más complejos que integran capacitación, acompañamiento, diálogo, sistematización de experiencias, formación posgradual, investigación y reflexión sobre la propia práctica. Este último aspecto no ha sido trabajado suficientemente como componente esencial en los procesos de formación del profesorado. Desde esta perspectiva el presente escrito propone ahondar en los fundamentos, sentidos y alcances de la recuperación del saber pedagógico del profesor, como aliado central en los procesos del desarrollo profesional del docente universitario. Para ello desarrolla ideas relacionadas con: la comprensión del docente universitario como profesional de la educación; los sentidos y alcances del concepto de saber pedagógico y la importancia de la práctica docente universitaria como fuente de conocimiento pedagógico y de mejoramiento de las prácticas educativas. Finalmente presenta algunas experiencias logradas con éxito en los procesos de formación de profesores de la Universidad de la Salle de Bogotá.

### PALABRAS CLAVE

Saber pedagógico del profesor universitario, Formación del docente universitario, Reflexión sobre la práctica docente.

### DESARROLLO

#### Objetivos

- Determinar la importancia del saber pedagógico de los profesores universitarios, como elemento fundamental para el aprendizaje y el mejoramiento de la práctica docente.
- Destacar la importancia de la práctica docente de los profesores universitarios como insumo para generar saber pedagógico desde la comprensión de las mismas.
- Reconocer la importancia del sentido profesional que tiene el ejercicio docente universitario.
- Señalar algunos desarrollos en torno al impulso del saber pedagógico de profesores a partir de la experiencia de la Universidad de La Salle de Bogotá.

#### El docente universitario como profesional de la educación

Es evidente que en las Universidades o Instituciones de educación superior los procesos docentes están a cargo de profesionales con experiencia y formación, lo que implica por parte de ellos dominio disciplinar y pedagógico. Estos dominios refieren como punto de partida un nivel profesional que va más allá del simple conocimiento o experiencia cotidiana. En tal sentido, el nivel profesional del docente universitario le impele a hacer evidente su profesionalismo frente a la disciplina que es objeto de enseñanza y frente a la manera como logra generar aprendizaje en sus estudiantes respecto de dicho objeto de enseñanza. Al respecto, cabe la pregunta sobre si el profesor universitario es reconocido como profesional

<sup>7</sup> Licenciado Filosofía; Especialista Pedagogía; Magíster Educación. Coordinador Pedagogía y Didáctica, Vicerrectoría Académica, Universidad de La Salle, Bogotá. Correo electrónico: [glondono@lasalle.edu.co](mailto:glondono@lasalle.edu.co)

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



sólo en el ámbito del dominio disciplinar, dejando de lado la atención por la profesión docente. En ese sentido es importante señalar que éste último reconocimiento no es sólo necesario, sino esencial a la condición del profesor universitario. Al respecto, la Universidad de la Salle en su librito *La formación y el desarrollo Profesional Docente* señala lo siguiente:

*“Se considera que la docencia universitaria no sólo debe ser reconocida, sino valorada como profesión, más allá de las distinciones epistemológicas entre lo que puede ser ciencia, saber, disciplina, profesión, etc., o como dice Peña (2003: 1) “según optemos por una perspectiva u otra la cuestión de la profesionalidad adquiere rasgos y matices diferentes”. El sentido de profesión aquí no se refiere a las disciplinas (médico, abogado, ingeniero, etc.), sino a la profesión de maestro universitario. Tal concepción no sólo resalta sino que dignifica aún más la labor del profesor en educación superior. Ello implica una amplia preocupación por exigir o en otro sentido ofrecer a este profesional, los recursos necesarios a nivel de ejercicio y formación para desempeñar con calidad y ética su labor educativa”. (Universidad de La Salle:2009)*

Un ingeniero, un médico o cualquier profesional al ejercer la función docente en educación superior, debe contar con unas condiciones mínimas que le permitan cumplir a cabalidad con el ejercicio de enseñar. Detrás de este ejercicio se enfrenta el problema de la educabilidad de los estudiantes y de la enseñabilidad de las ciencias o disciplinas: cómo aprenden los estudiantes y por ende cuál es la mejor manera de fomentar en ellos el aprendizaje. Qué es lo enseñable de las ciencias y cómo hacer llegar sus hallazgos, conocimientos y discusiones a un futuro profesional. Este tipo de inquietudes no se solucionan con alternativas instrumentales o “recetas para el buen enseñar”; implican dominio, conocimiento, experiencia y por ende profesionalidad. Y es en este sentido que se aboga por la importancia de lograr, promover y reconocer el nivel profesional de la docencia universitaria.

En ese sentido Peña (2003:1) resalta algo importante sobre este respecto: “lo que aquí asumimos es que el profesorado universitario es profesional, es decir, que tiene una formación sujeta a licencia; un amplio margen de discrecionalidad en su acción; que ésta se resuelve desde supuestos teórico-científicos; que implica un constante esfuerzo de mejora y actualización; que está orientada a cubrir necesidades sociales básicas, fundamentalmente, la docencia en Educación Superior. Con esta última afirmación se señala que la actividad del profesor universitario es dar clase, lo que parece obvio, pero que debe recordarse. El profesor, sin duda, podrá investigar, gestionar la institución, buscar recursos y otras actividades, pero su existencia es posible porque hay alumnos a los que debe enseñar y, lo que es más importante, que éstos deben aprender”.

Podemos observar que en el mundo de las Universidades es evidente que el profesor universitario cumple con diversas funciones (docencia, investigación, producción intelectual, extensión, administración, etc.). Para ello se requieren competencias y destrezas que le permitan cumplir a cabalidad con tales funciones. Sin embargo, en ocasiones se ha desplazado la función docente por encima de las otras funciones (sin desconocer su valor e importancia) olvidando el valor que tiene la docencia, como uno de los pilares que dió origen a la institución universitaria. En ello no es posible menoscabar el valor de la docencia: “el profesor de Universidad es una clase especial de científico, estudioso o creador. Un científico que no se dedica al cien por cien a la investigación, al estudio y la reflexión, y a la publicación de resultados. Un científico, estudioso o creador cuyo sentido primordial es la divulgación a la sociedad del conocimiento general de su disciplina a través de la formación de las nuevas generaciones. Es un científico a quien se le paga, fundamentalmente, por dar clase. Lo que la sociedad espera es que sepa transmitir, del modo más adecuado y actualizado, sus conocimientos” (Peña, 2003:8).

Es claro entonces que si bien las universidades del siglo XXI deben responder a los retos de la creación del conocimiento y la innovación a través de la investigación e igualmente deben generar transferencia de conocimiento impactando en la sociedad con sus hallazgos científicos, también deben continuar con su vocación inicial de transmitir el conocimiento científico y



motivar, a través de la formación, procesos en torno a la cultura y la sociedad. Esta no es una función menor y exige de los profesores conocimiento y responsabilidad para cumplir con este cometido. Ello le interpela nuevamente un nivel de profesionalismo en este sentido.

En consecuencia, la labor docente conlleva un conjunto de exigencias que demandan del profesor universitario repensar y actualizar su práctica docente, considerando tanto los aspectos disciplinares como los pedagógicos y didácticos. Hacer de la docencia una profesión, pasa del simple pragmatismo de aprender a enseñar por ensayo-error, a la enseñanza mediada por un sentido de lo formativo y a la respuesta a desafíos propios de los cambios a nivel social, científico y cultural, que inciden directamente en las formas de enseñar y de aprender.

De esta manera así como un profesional se forma para hacerlo, las universidades tienen el reto y desafío de ofrecer posibilidades a sus profesores de profesionalización para la docencia. Ello puede lograrse o bien desde procesos de formación, actualización y cualificación que siempre serán necesarios, como desde la recuperación del saber que el maestro ha construido en su transitar por la vida universitaria. En este sentido queremos destacar la importancia del saber pedagógico del maestro.

### **Sentidos del saber pedagógico**

El saber pedagógico es un tema que abarca un amplio panorama de comprensión, pues va desde su aceptación y defensa como saber, hasta la negación de éste como fuente de teoría pedagógica. No es menester en esta presentación entrar en esta discusión epistemológica, sino que, indiferentemente de la postura, el saber pedagógico se presenta como elemento fundamental que debe ser considerado como parte esencial del desempeño del profesor universitario.

Como afirmamos en otro lugar, “La pretensión no es limitar el alcance de la pedagogía sólo al saber de los maestros o pretender que todos los profesores sean “pedagogos” (generadores de teorías pedagógicas) sino más bien de un componente clave en la actividad docente. Ello impulsa a que el profesor universitario vuelva sobre lo que hace y, a partir de allí, se susciten procesos reflexivos, sistematizaciones, alternativas, o bien para la producción de conocimiento o bien para el mejoramiento de su propia práctica” (Londoño, 2010:26). Así, el sentido que damos a la idea de saber pedagógico camina en el sendero de las prácticas de los docentes, pensadas, reflexionadas, cuestionadas, en la que el profesor puede ir develando las perspectivas y presupuestos que acompañan su quehacer. Ello tanto con el fin de comprender los procesos de formación, como las didácticas conscientes o inconscientes que se desarrollan en ello.

Por ello, el pensar y reflexionar la propia práctica puede dar como fruto tanto un conocimiento que incide en el quehacer y replanteamiento de la experiencia docente como un conocimiento que, llevado a niveles de reflexión profunda y con soporte de la teoría pedagógica, puede llegar al nivel de producción de conocimiento. Esta última posibilidad no debe desconocerse. Si bien podría pensarse el saber pedagógico, como un saber productor de conocimiento<sup>8</sup>, la pedagogía como señala Ávila (2007:121), “no puede reducirse a un mero verbalismo o a un mero discurso”. Aunque éste es y será siempre indispensable, el soporte del quehacer docente no sólo puede estar en lo teórico, sino en lo que deviene de la misma práctica y a ello es a lo que aludimos cuando hablamos de saber. La práctica del profesor universitario incluye un conjunto de saberes que ha venido incorporando de su formación, de sus estudios o de su experiencia. Dicho saber va más allá del dominio disciplinar, o de prácticas instrumentales e implica una dimensión pedagógica que puede ser claramente perceptible a través de la

<sup>8</sup> Al respecto Gallego (1995: 12), plantea que, “[...] si la pedagogía es un saber, como en realidad lo es, se reconoce por una parte su carácter discursivo y, por la otra, que puede ser objeto de crítica conceptual y de revisión de los fundamentos sobre los cuales se halla construido, para deducir de tal actividad intelectual su estatus epistemológico, su constitución y su naturaleza demostrativa o no”.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



reflexión: “Pero propongo que se considere la pedagogía no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer”. (Vasco, C., 1990).

Una de las reflexiones por las que se da valor al saber pedagógico tiene relación con el hecho de que diversas acciones educativas innovadoras en el terreno de la docencia universitaria son desconocidas o, como lo plantean Martínez y Carrasco (2006:18), “cuando no reciben la consideración de un desmérito o un síntoma de poca solvencia científica”. Decir que recoger el trabajo del profesor universitario y su reflexión es síntoma de poca cientificidad además de desmeritar el trabajo docente, niega que su conocimiento y sistematización puedan contribuir tanto al conocimiento pedagógico como al mejoramiento continuo. Como planteaba A. Makarenko (Bazán, 2008:93): “la nueva pedagogía no nació de las torturantes convulsiones de un intelecto de gabinete, sino de los movimientos vivos de los hombres, de las tradiciones y reacciones de una colectividad real, de las nuevas de amistad y de disciplina”.

Esto permite valorar la reflexión del maestro no como anecdótico, sino para hacer uso de ella como mecanismo de comprensión e interpretación del acto pedagógico a la luz de la realidad educativa, sus sujetos y sus contextos. Por ello la práctica del maestro no puede ser una práctica ciega o sin sentido, sino que debe volver sobre ella -bien sea incipiente o elaborada- en aras de acrecentar su experiencia y un acervo pedagógico que le permita a su vez cualificar la propia práctica. Esta idea supera ciertas posturas instrumentalistas que hacen de la pedagogía una fuente de alternativas para “saber enseñar”, abriendo paso a la idea de un quehacer pedagógico fruto de reflexiones sistematizadas y sustentadas sobre el quehacer educativo. Pensarlo así obliga a ir más allá del aula de clase para comprender los elementos de orden cultural, ético y político que inciden en los procesos educativos. Por ello, la reflexión trasciende el micro-entorno escolar para incluir elementos sociales e intersubjetivos. En tal sentido no es sólo una mirada sobre lo que ocurre en el aula, sino en el entorno y en los propios pensamientos del profesor y sus preconcepciones que inciden en el quehacer de la enseñanza. Esta pertinencia social, cultural, política y hasta metacognitiva permite ampliar la mirada de la práctica misma y reconfigurar sentidos y alcances para procesos de formación más coherentes al ámbito de la educación universitaria.

Estos elementos permiten insistir en el valor de la dimensión reflexiva de la práctica. Según indicamos en otro lado (Londoño, 2010:26), “La manera de llevar a cabo esa reflexión puede tener diversas posibilidades: desde la revisión de la propia práctica a partir de una especie de etnografía de lo que ocurre en el aula; desde la sistematización de experiencias; del diálogo con los sujetos del proceso educativo para observar lo que ocurre; de procesos de autoevaluación; de procesos de metacognición, etc. Estas posibilidades dan a la reflexión sobre la práctica no sólo una dimensión descriptiva, sino que permiten construir procesos complejos, algunos en perspectiva investigativa, que alimentarían de manera más eficiente la propia experiencia. Particular atención tendría el tema de la metacognición”.

Observamos aquí un amplio espectro de posibilidades para abordar la alternativa de una pedagogía en el ámbito universitario: ello, “[...] implica considerar tanto la reflexión de la propia práctica del docente como los desafíos y problemáticas de la educación superior. Esto invita a un esfuerzo del profesor universitario y de comunidades académicas interdisciplinarias por indagar y proponer horizontes pedagógicos que iluminen el quehacer docente en la universidad [...] Ello podría permitir una indagación profunda y sustentada no sólo de acciones, sino también de problemas y dificultades propias de los sujetos que intervienen en la formación universitaria. Es conveniente, además, recurrir a los pedagogos, a los expertos, a las teorías; pero lo es igualmente hacerlo a quienes han trazado caminos de éxito, no para replicar sus experiencias fuera de contexto, sino para ir en búsqueda de elementos comunes que vayan tejiendo ciertas especificidades de formación para la educación superior” (Londoño, 2009: 25 y 29).



### **Experiencia de la universidad de la salle**

La Universidad de La Salle ha prestado desde su existencia una especial atención al fortalecimiento de la docencia y por ende al quehacer de sus profesores. El fundador de la comunidad de los Hermanos, San Juan Bautista De La Salle, promovió de manera especial el compartir de experiencias entre profesores con el ánimo de reconocer entre ellos fortalezas y oportunidades de mejoramiento. Para Edgard Hengemülle (2009:167), estudioso de la tradición lasallista, la idea de preparar al maestro lasallista tenía un fuerte componente en la experiencia: "... el seminario para los maestros del campo no eran centros de enseñanza teórica, sino de experiencia vivida de los principios adoptados, inclusive con la práctica en la escuela de aplicación anexa a la escuela". Obviamente esta indicación, aunque hace referencia a la escuela del tiempo de las escuelas lasallistas, evidencia que en sus raíces el lasallismo valora fundamentalmente la experiencia del maestro.

El Enfoque formativo Lasallista -EFL- de la Universidad (2008:15-16) destaca que "desde los inicios, la educación lasallista ha procurado mejorar la formación y lograr niveles más significativos de calidad ya no sólo en cuanto a la comunicación e interacción entre educadores y educandos, sino en cuanto a los procesos investigativos y epistemológicos que se dan en las prácticas educativas". Es claro entonces que la importancia de una mirada profunda y seria a las prácticas educativas de los maestros, se convierte en uno de los núcleos centrales del desarrollo de la docencia en la Institución.

Finalmente, destacamos un aparte de la Declaración final CELL 2010, al culminar el Congreso de Educación Lasallista Latinoamericano, llevado a cabo en Rio de Janeiro del 11 al 13 de octubre de 2010: "Como maestras y maestros, estamos en búsqueda. Las nuevas tendencias educativas con múltiples y exigen de nosotros formación permanente. Pero más allá de técnicas educativas, lo que más nos preocupa es la capacidad de resignificar nuestra vocación docente en el tejido social latinoamericano".

Las tres referencias anteriores insisten en tres conceptos importantes: experiencia vivida, práctica educativa y resignificación de la vocación docente. Bajo estos presupuestos se enfatiza la idea de la Universidad de fomentar y promover en sus profesores la reflexión sobre su propia práctica y en ello la intención de promover saber pedagógico.

Para ello la institución ha organizado un Plan de Formación Permanente de profesores, como estrategia que encaminada "al fortalecimiento del desarrollo profesional de sus docentes, desde los horizontes trazados por el Proyecto Educativo Universitario Lasallista (PEUL), el Enfoque Formativo Lasallista (EFL) y las exigencias de orden científico y pedagógico-didáctico que emanan del ejercicio de la docencia universitaria" (Universidad de La Salle, 2009: 69). El plan propende por mecanismos orientados a la renovación y actualización de la práctica docente a través de diversos enfoques y estrategias de acción. Uno de sus elementos se relaciona con "la importancia de promover la autocrítica profesional y el reconocimiento de la propia práctica educativa" y en ello busca promover, entre otros, "el fomento de estrategias que potencialicen el saber pedagógico de los profesores de la Universidad" y "el fomento de actividades que promulgan la indagación y producción académica sobre las posibilidades de lo pedagógico y lo didáctico en el ámbito de la educación superior".

Así, el interés por promover el saber pedagógico de los profesores es un elemento explícito de la Universidad en su preocupación por su desarrollo profesional. Esta preocupación, además de estar en consonancia con la perspectiva lasallista, se perfila como fuente esencial para la formación de los profesores de la Universidad; es decir, se forma no sólo a través de capacitaciones, sino del ejercicio de reflexión sobre las propias prácticas. Esta tarea de formación camina en la línea de abrir nuevos caminos a la cualificación profesional y de visibilizar o potenciar el propio quehacer docente: "usted como investigador en la acción, tiene que retener la "propiedad" de la definición y el control del problema; estamos hablando de su



propio trabajo docente. El crítico amigo no debe decirle lo que tiene que hacer, porque eso acaba con el proceso de reflexión y convierte su trabajo docente en problema de la otra persona, no suyo” (Biggs, 2006:273).

Pero no se busca sólo que el maestro recupere su saber para mejorar, sino que lo convierta en fuente de aprendizaje y reflexión para otros maestros, desde la perspectiva del compartir de experiencias permitiendo a otros colegas hacer de su saber un objeto de aprendizaje y discusión. Ello facilita la generación de una comunidad académica que valora la experiencia docente y la hace objeto de estudio y fuente para la comprensión de una pedagogía universitaria.

Estas posibilidades implican formación teórico-práctica por expertos y colegas; observación, reflexión y autoevaluación de las propias acciones didácticas; asesoría y acompañamiento; y, el desarrollo de proyectos innovadores. Todo esto con un alto nivel de promoción, sensibilización y compromiso. Para lograrlo, el PFPL refiere varios frentes de acción claramente definidos. Entre ellos destacamos el “apoyo a la cualificación docente, orientado al desarrollo de actividades de formación, discusión y debate académico” y “el fomento de actividades académicas que alimenten la investigación y reflexión en torno a la pedagogía y la didáctica tanto en el ámbito de la educación superior como en el del pensamiento lasallista”.

A manera de ejemplo de cómo la Universidad fomenta espacios de recuperación del saber pedagógico de los profesores como fuente de formación, referimos el “*Primer Simposio de Experiencias Docentes de la Universidad de La Salle*”, el cual se llevó a cabo con el fin de promover el conocimiento de las prácticas de los profesores, generar comunidad académica, exaltar la labor docente y fomentar su saber pedagógico.

Se presentaron numerosas experiencias lo que permitió la movilización de un número importante de docentes quienes asumieron la tarea de pensar su propio quehacer. De ellos se seleccionaron, con criterios académicos, 20 de ellas. Las mismas se presentaron en el evento académico durante dos días con la presencia de la mayoría de profesores de la Institución. Lo importante de ello fue la movilización en torno al quehacer de los propios colegas y la evidencia de algunas tendencias, al igual que vacíos o necesidades de los profesores respecto de sus propias prácticas.

Este espacio permitió reconocer aspectos didácticos y pedagógicos en los profesores, el tipo de discurso pedagógico presente o la ausencia del mismo, la relación entre un enfoque institucional y una práctica específica, los elementos de una formación integral, o disciplinar, entre otros muchos elementos. Todos ellos como un camino inicial que perfila un trabajo permanente en torno al mejoramiento, que dieron pie para indicar todo un proceso de motivación en torno al saber pedagógico de los profesores.

En la parte final del texto “*Prácticas docentes en el ámbito Universitario*” (Londoño 2010, 368-373), se da cuenta de los resultados de esta experiencia, para lo cual destacamos algunos apartes:

- Se presentan como fruto de la reflexión de los propios maestros, en consonancia con la idea de práctica como hecho cotidiano y de saber pedagógico como resultado de la propia reflexión del maestro. Son experiencias que, como manifiesta el Hermano Carlos Gómez – rector de la Universidad de La Salle–, en el evento donde se presentaron éstas, reflejan una “praxis pedagógica cotidiana, que de manera consciente o inconsciente emulan aquellas prácticas que se considera han influido en nuestra vida”.
- No se presentaron recetas o ejemplos, sino versiones de aquellas cosas que hacen maestros universitarios comprometidos con su docencia y con sus estudiantes. Poder observar las innovaciones, las alternativas y, sobre todo, el sentido que un ingeniero, un



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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



economista, un trabajador social, un químico, etc., ofrecen a sus prácticas docentes, abre el panorama a posibilidades de acción y reflexión frente a la educación superior.

- Lo importante de estas prácticas es que son reconocidas por sus mismos actores. Son valoradas no sólo por la propia percepción personal, sino por los resultados que ellos mismos han constatado en sus estudiantes. Igualmente sobresale un importante acervo de estrategias y actividades de enseñanza. Al respecto se destacan algunas apuestas particulares: el interés por impulsar el trabajo colaborativo en los estudiantes; la idea que la acción educativa no se circunscribe a lo que el docente transmite en el aula, sino que se impulsa desde la actividad conjunta, la acción colectiva y el trabajo entre pares; complemento de lo anterior, el interés de un trabajo conjunto entre profesores: equipos de trabajo de un área, de un departamento, de un ciclo de formación, que definen alternativas para brindar opciones de aprendizaje en sus estudiantes. Éste es un matiz importante que se destaca en el análisis de estas prácticas, puesto que se destaca el hecho que la actividad docente va más allá de la responsabilidad de cada uno con su clase, con su materia y, asimismo, la conformación de equipos que definen metodologías y estrategias de acción favorece mayores niveles de aprendizaje.
- Otra de las estrategias que aparecen con fuerza es el contacto con la realidad, el fomento de espacios que fomentan el conocimiento o sensibilidad frente problemáticas o acciones específicas de la profesión. En la formación universitaria el trabajo de campo, las prácticas empresariales, las simulaciones, los talleres y aplicaciones cobran un interés particular. Igualmente, para el caso de estas experiencias de la Universidad de La Salle, se contempla la sensibilidad frente a problemáticas sociales a las que se van acercado los estudiantes. El aula entonces ya no es muchas veces el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje y, en esa medida, el mundo profesional y social cobra sentido para ser reconocido directamente dentro de los procesos formativos.
- Uno de los puntos más destacados y de mayor reiteración en el encuentro que reunió las diversas prácticas de docentes universitarios, fue el del uso de la investigación como estrategia de formación y la sensibilización y orientaciones de los estudiantes para el desarrollo de “competencias investigativas”. Es indiscutible que el mundo universitario exige a sus docentes un vínculo directo con la investigación, lo cual ha venido a formar poco a poco parte de sus intereses y de su cultura. Por tanto, se aprecia con cierta fuerza la relación entre docencia e investigación, no tanto desde la incidencia de los procesos de investigación o sus resultados en el acto educativo, como en la motivación por impulsar algunos desarrollos investigativos en y con los estudiantes. Se presentan –tanto en la enseñanza de ciencias naturales como sociales– los procesos investigativos como estrategia de enseñanza, el enseñar desde las metodologías propias de la investigación y el uso de estos elementos como alternativa para promover el aprendizaje. Desde aquí la “pedagogía de la pregunta”, las exploraciones, los sondeos y los trabajos de campo asumidos desde la perspectiva de la indagación y la búsqueda, son componentes que aparecen marcados como de alto interés por parte de los protagonistas de estas experiencias.
- Otro elemento importante se relaciona con la manera como diversas estrategias se vinculan a las condiciones propias de las disciplinas que se enseñan. A manera de ejemplo, la construcción de un túnel, la prevención de un desastre, un diseño arquitectónico, un proceso etnográfico, una licitación, etc., derivan estrategias de enseñanza muy específicas a las particularidades de estos procesos. Ello advierte la adopción –consciente o no– de didácticas específicas apropiadas a las condiciones de aquello que se enseña. Estas posibilidades son acompañadas de estrategias comunes (por ejemplo, el trabajo en grupo, el portafolio, las simulaciones, exposiciones, discusiones, seminarios, etc.), que aterrizadas a las condiciones de los presupuestos del docente y las características de los estudiantes, adquieren un sentido novedoso, efectivo y pertinente para la enseñanza. Lo anterior permite dilucidar aspectos característicos de la enseñanza a



nivel de educación superior, así sea a partir de métodos usados comúnmente pero con dimensiones apropiadas a este nivel de educación.

- Un elemento clave en la didáctica corresponde al tema de la mediación, a la relación con los estudiantes, particularmente porque la didáctica implica comunicación e interacción, no sólo en el ámbito del conocimiento o la relación educativa, sino en lo personal. Esto incide enormemente en procesos de motivación y disponibilidad al aprendizaje por parte de los estudiantes. En el caso de las experiencias presentadas sobresale en los docentes una gran preocupación por sus estudiantes, sus condiciones y sus posibilidades de aprendizaje: hay referencias a la cercanía, al respeto, al acompañamiento. No es algo estratégico, sino algo que refleja una actitud, una manera de asumir la función y la responsabilidad docentes.
- Pasando del terreno didáctico al pedagógico, al respecto encontramos pocos desarrollos. En algunas pocas prácticas docentes se ha trascendido la descripción de la propia práctica hacia una reflexión encaminada a la búsqueda de fundamentos en teorías o enfoques pedagógicos. Hay miradas al respecto y logra descubrirse alguna preocupación por participar con elementos y conceptos pedagógicos. Sin embargo, no es una característica destacada en la mayoría de experiencias. El que este elemento no haya sido fuerte no significa un desconocimiento del valor e importancia de éstas, pero sirve de indicativo para constatar la necesidad que profesionales exitosos en el campo de la docencia universitaria asuman el interés por un mayor acercamiento al mundo de la pedagogía, sus saberes, teorías y enfoques.
- Lo expuesto serviría de base para pensar en la posibilidad de una docencia universitaria, reconocida, pensada y fundamentada. Obviamente falta mucho al respecto, aunque lo descubierto en estas páginas insinúa alternativas de comprensión y de acción. Desde tales alternativas se camina en la búsqueda de una docencia pertinente al ámbito de la educación superior y con sentidos claros sobre sus posibilidades y alternativas.

La experiencia de este simposio en concreto con lo que se dedujo del mismo, según lo indicado en los apartes anteriores, da cuenta entonces de cómo una Universidad comprometida con el valor de la acción educativa de sus maestros, define sentidos, fundamentos y acciones para caminar en ese sentido. Hay mucho por revisar, mejorar y hacer y sería poco loable decir que se ha logrado el propósito en su totalidad; sin embargo, lo que es evidente es que se ha logrado, desde algunas concepciones sustentadas y desde actividades concretas, presentar la manera como la Universidad de la Salle ha asumido el saber pedagógico tanto como fuente de mejoramiento de las prácticas de los profesores universitarios, como fuente de su propia formación.

### **Conclusiones**

- El profesor universitario es reconocido como profesional no sólo en el ámbito del dominio disciplinar, sino en el ámbito de la profesión docente. Ello demanda un conjunto de exigencias que lo impelen a repensar y actualizar su práctica docente, considerando aspectos disciplinares, pedagógicos y didácticos. Hacer de la docencia una profesión, pasa del simple pragmatismo de aprender a enseñar por ensayo-error, a la enseñanza mediada por un sentido de lo formativo. De esta manera así como un profesional se forma para hacerlo, las universidades tienen el reto y desafío de ofrecer posibilidades a sus profesores de profesionalización para la docencia.
- La importancia de hablar del saber pedagógico del profesor universitario se presenta como un componente clave en la actividad docente, con miras a promover que éste vuelva sobre ella y a partir de allí, se susciten procesos reflexivos, sistematizaciones, alternativas, o bien para la producción de conocimiento o bien para el mejoramiento de su propia práctica.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- El saber pedagógico se define desde Carlos Vasco (1990), como “el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer”.
- Al promover, a través del impulso del saber pedagógico de los profesores, una indagación profunda y sustentada no sólo de acciones, sino también de problemas y dificultades propias de los sujetos que intervienen en la formación universitaria, se abre paso no sólo a una forma de mejorar la propia práctica, sino de formarse como docente de educación superior.
- La Universidad de La Salle ha establecido en consonancia con su Proyecto educativo y su Enfoque formativo, un Plan de Formación Permanente de Profesores (PFPL), en el que entre otras posibilidades, define la importancia de ubicar dentro de las acciones formativas acciones que promueven la autocrítica profesional y el reconocimiento de la propia práctica educativa y estrategias que potencialicen el saber pedagógico de los profesores de la Universidad.
- Promover el saber pedagógico de los profesores es un elemento explícito de la Universidad en su preocupación por su desarrollo profesional. Esta tarea de formación camina en la línea de de abrir nuevos caminos a la cualificación profesional y de visibilizar o potenciar el propio quehacer docente.
- Una de las acciones concretas de la Institución para lograr este propósito fue el desarrollo del “*Primer Simposio de Experiencias Docentes de la Universidad de La Salle*”. Tal actividad permitió la movilización de numerosos profesores en torno a sus propias prácticas, convirtiéndolas en objeto de reflexión y debate académico. Este espacio permitió reconocer aspectos didácticos y pedagógicos en los profesores, el tipo de discurso pedagógico presente o la ausencia del mismo, la relación entre un enfoque institucional y una práctica específica, los elementos de una formación integral, o disciplinar, entre otros muchos elementos. Todos ellos como un camino inicial que perfila un trabajo permanente en torno al mejoramiento, que dió pie para indicar todo un proceso de formación a partir del saber pedagógico de los profesores.
- Finalmente esta experiencia, unida a otras acciones de diverso orden, hacen evidente la manera como la Universidad de la Salle ha asumido el saber pedagógico tanto como fuente de mejoramiento de las prácticas de los profesores universitarios, como fuente de su propia formación.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- ÁVILA PENAGOS, R. (2007). *Fundamentos de Pedagogía hacia una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Barcelona: PUV.
- BAZÁN CAMPOS, D. (2008). *El oficio del pedagogo*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- BIGGS, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea
- BROCKBANK, A.; McGill, I. (2006). *Aprendizaje reflexivo en la educación superior*. Madrid: Morata.
- GALLEGO, R. (1995). *Saber pedagógico: una visión alternativa*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- HENGEMÜLLE, E. (2009). *Educación en y para la vida. Perspectiva de la identidad de la educación lasallista*. Bogotá: Ediciones Unisalle.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- 
- LONDOÑO OROZCO, G. (2009). Retos para pensar en una pedagogía de la educación superior. *Revista Universidad de La Salle*, 50.
- (Ed.) (2010). *Prácticas docentes en el ámbito Universitario*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- MARTÍNEZ, M.; CARRASCO, S. (Coords.) (2006). *Propuestas para el cambio docente en la Universidad*. Barcelona: Octaedro.
- PEÑA CALVO, J.V. (2003). Desarrollo profesional del docente universitario. *OEI: Monografías virtuales. Ciudadanía, democracia y valores en sociedades plurales*, 3.
- UNIVERSIDAD DE LA SALLE (2008). *Enfoque Formativo Lasallista, EFL*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- (2009) *La formación y el desarrollo Profesional Docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- VASCO, C. ET. ÁL. (1990). *Pedagogía, Discurso y Poder*. Bogotá: Corprodic.
- VASCO MONTOYA, E. (1998). *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía*. Ideas expuestas en el Seminario ¿Qué es Pedagogía?. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Vasco y Torres.
- ZABALZA, M. (2004). *La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.



## LA ETNOGRAFÍA AUDIOVISUAL COMO ESTRATEGIA FORMATIVA Y DE DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO. UNA EXPERIENCIA REFLEXIVA DE INNOVACIÓN DOCENTE EN LA FORMACIÓN INICIAL DEL PROFESORADO.

Callejón Chinchilla, M<sup>a</sup> D.; [callejon@ujaen.es](mailto:callejon@ujaen.es) - Universidad de Jaén, España.  
Morales Villar, M<sup>a</sup>C.; [cmorales@ujaen.es](mailto:cmorales@ujaen.es) - Universidad de Jaén.  
Yanes Córdoba, V.; [vryanes@ujaen.es](mailto:vryanes@ujaen.es) - Universidad de Jaén.  
Galera de Ulierte, M<sup>a</sup>V.; [mgalera@ujaen.es](mailto:mgalera@ujaen.es) - Universidad de Jaén.

### RESUMEN

La implantación de los nuevos Grados en 2010/11, ha supuesto la puesta en marcha de una nueva asignatura "Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil", en la que participa profesorado de tres áreas de conocimiento: didáctica de la expresión musical, plástica y de la expresión corporal. Su puesta en marcha y su carácter interdisciplinar, supone la articulación de esfuerzos conjuntos para el desarrollo de un proyecto integrado, esfuerzos orientados a la coordinación de acciones y estrategias formativas a desarrollar, así como al seguimiento y la evaluación de las mismas. El equipo docente estimó oportuna la integración de recursos audiovisuales, propios de la etnografía visual, como un instrumento clave para el seguimiento, estudio y comprensión de los procesos de formación articulados en el desarrollo de la acción docente de la asignatura; así como para la documentación (registro) audiovisual de la misma y su transformación posterior en textos documentales, de formato audiovisual, que den cuenta de la acción formativa desarrollada. Y esta se ha convertido en experiencia reflexiva y una excelente estrategia formativa para la formación inicial del profesorado y para su futuro desarrollo profesional.

### PALABRAS CLAVE

Entorno estético, etnografía audiovisual, educación infantil.

### Abstract

The introduction of new degree programs in 2010/11, has led to the launch of a new subject "Environment aesthetic and recreational context in Early Childhood", which involved teachers from three areas of knowledge: teaching musical expression, plastic and body language. Its implementation and its interdisciplinary nature, involves the coordination of joint efforts for the development of an integrated project, efforts to coordinate actions and develop training strategies, and monitoring and evaluating them.

The teaching team considered timely integration of audiovisual resources, typical of visual ethnography, as a key instrument for monitoring, studying and understanding the formation processes articulated in the development of the teaching of the subject, as well as for documentation (recording) audiovisual thereof and further processing in the documentary texts, audiovisual format, to account for the training developed. And it has become reflective experience and excellent training strategy for initial teacher training and their further professional development.

### Key words

Environment aesthetic, ethnography audiovisual, early childhood.

### DESARROLLO

#### Introducción

Con la adaptación al espacio europeo de enseñanza superior, son muchos los cambios que han debido darse en la enseñanza universitaria. En nuestro caso, en la formación inicial de



maestros, incluso ha cambiado el número de cursos académicos y se han reestructurado los planes de estudios. La implantación de los nuevos Grados en el curso 2010/11, ha supuesto la creación en la Universidad de Jaén, de una novedosa asignatura de tipo básico en el Grado de Educación Infantil: “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil” una disciplina que se imparte en el primer cuatrimestre del primer curso con 7 créditos ECTS.

La puesta en marcha de esta nueva materia, y su carácter interdisciplinar (participa profesorado de tres áreas de conocimiento: didáctica de la expresión musical, plástica y de la expresión corporal) ha supuesto la articulación de esfuerzos conjuntos para el desarrollo de un proyecto integrado, esfuerzos orientados a la coordinación de acciones y estrategias formativas a desarrollar, así como al seguimiento y la evaluación de las mismas.

El equipo docente -del que forman parte los autores de este texto-, estimó oportuna la integración de recursos audiovisuales, propios de la etnografía visual, como un instrumento clave para el seguimiento, estudio y comprensión de los procesos de formación articulados en el desarrollo de la acción docente de la asignatura; así como para la documentación (registro) audiovisual de la misma y su transformación posterior en textos documentales, de formato audiovisual, que dieran cuenta de la acción formativa desarrollada.

En esta experiencia reflexiva, docentes y discentes hemos descubriendo desde la práctica, las posibilidades de la etnografía visual, como estrategia formativa para la formación inicial del profesorado, pero también para el futuro desarrollo profesional, tanto de los docentes como de los aún, discentes. Cuando entendemos la necesidad de llevar a cabo una adecuada retroalimentación y una continua reformulación del proceso didáctico y la experiencia cotidiana que surjan del análisis y la reflexión para mejorar la práctica docente, la etnografía visual se convierte entonces en recurso de formación permanente.

### **Objetivos**

La asignatura “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil” pretende introducir al alumnado en la comprensión del papel que desempeñan los entornos estéticos (sonoros, visuales y kinestésico-corporales) y los contextos lúdicos en la educación infantil y en la escuela, facilita su articulación y puesta en práctica a través del desarrollo de proyectos educativos integrados.

En la asignatura se plantea como competencia a desarrollar “Abordar análisis de campo mediante metodología observacional utilizando tecnologías de la información, documentación y audiovisuales”, claramente alusiva al uso de la etnografía visual.

Pero también otras que también enfocamos especialmente hacia ella:

- Comprender que la dinámica diaria en Educación Infantil es cambiante en función de cada estudiante, grupo y situación y saber ser flexible en el ejercicio de la función docente.
- Comprender que la observación sistemática es un instrumento básico para poder reflexionar sobre la práctica y realidad, así como para contribuir a la innovación y a la mejora en Educación Infantil.

A lo largo del desarrollo de la materia y en el proceso del proyecto de innovación docente en el que estamos inmersos nos proponemos “Reflexionar sobre las estrategias formativas y de desarrollo profesional del profesorado, en general y sobre la formación inicial del profesorado en particular” y “Descubrimos la riqueza de la etnografía audiovisual como estrategia formativa y de desarrollo profesional en el desarrollo de la acción docente de la asignatura”.

Con este texto nos proponemos:

- Contextualizar nuestro trabajo en la asignatura de “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil” del Grado de Educación Infantil en la Universidad de Jaén.



- Presentar la integración de la etnografía audiovisual como estrategia formativa y de desarrollo profesional en el desarrollo de la acción docente de esta asignatura, como experiencia reflexiva de innovación y formación docente.

### **Descripción**

*La asignatura “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil”*

Juego y contexto estético son el fundamento de esta materia, básica y de 7 créditos ECTS en el primer curso, que se imparte implicando tres áreas de conocimiento: educación musical, plástico-visual y corporal. La asignatura pretende introducir al alumnado en la comprensión del papel que desempeñan los entornos estéticos (sonoros, visuales y kinestésico-corporales) y los contextos lúdicos en la educación infantil y en la escuela, siempre teniendo en cuenta que estos conocimientos son solo medios, que el objetivo fundamental es preparar a los alumnos con herramientas adecuadas que le permitan afrontar lo mejor posible su futuro profesional. Por ello se insiste en la observación, el registro y la adecuada presentación de los procesos.

Es una asignatura innovadora:

- a) En su configuración: es interdisciplinar y con un objetivo práctico: la realización de un proyecto integrado que los alumnos han de llevar a cabo en espacios de educación infantil (convirtiéndose ya en su primer contacto profesional con su futuro ámbito de trabajo);
- b) trata, también, un tema fundamental: el contexto de trabajo; mientras vivimos en un “mundo estetizado”, “de diseño”, cuando sabemos de la importancia del espacio en nuestras vidas (de hecho) al menos en España, la institución educativa sigue discriminando la educación y el entorno estético.
- c) y en su forma de evaluación, continua, centrada en la presentación audiovisual, tanto del proceso de aprendizaje, como de la observación y registro para reflexionar sobre la práctica y realidad de la Educación Infantil

No pretendemos en la asignatura el desarrollo específico de habilidades artísticas, ni centrarnos en el aula como “ambiente pedagogizado”, buscamos generar en los alumnos la capacidad crear un ambiente atractivo y motivador, estimulante -al estilo de Montessori-, lleno de significaciones, de utilidad..., preparado para la experimentación, especialmente sensorial, afectiva, relacional y con un eje fundamental: lo estético (afín a las ideas de Malaguzzi, 2001). Insistimos -como decía Abad (2009)- en que no se trata de “decorar”, sino de ambientar aulas, patios, incluso espacios de tránsito...

La creación actual deja paso a lo irracional, a la ausencia de planteamientos, al azar, a la creación directa, al arte por el arte, etc. Todo ello encaminado a la búsqueda de nuevos significados que se basan muchas veces en el concepto que subyace dentro de cada producto o situación. La elaboración de sentido es fundamental en el ámbito educativo como construcción del aprendizaje, muchas veces es algo intangible que está sujeto a un universo de variabilidad que tiene como fundamento la propia esencia humana. La infancia valora la construcción de nuevos significados y la idea de juego y los significados simbólicos están muy presentes en las narraciones infantiles. Del mismo modo, en el mundo infantil, es frecuente el uso de “la parte por el todo”, pues con un solo elemento, como un disfraz o tela, los niños y niñas sienten que viven un personaje, esencia del juego simbólico.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Jugando a "crear espacio"

El origen de esta materia de estudio y su desarrollo, está motivado por nuestro interés por los contextos escolares como escenario posible para la fundamentación de las bases del desarrollo humano y de las relaciones mediante la construcción de la identidad compartida. Se inspira en los conceptos de:

- Experiencia (Dewey, 2004, 2008). Se tiene en cuenta que para los niños y niñas de la escuela infantil el juego y la experiencia son una forma de comprensión que les proporciona las claves para interpretar y dotar de significado la realidad. Se entiende que la experiencia estética es una forma de comprensión del mundo en la que cada instante afecta a la totalidad del ser, en el que hay una gran continuidad entre todas sus funciones. La experiencia estética permite pues trabajar desde multiplicidad de campos emotivos que pueden impregnar los ámbitos y campos de actuación del conocimiento infantil y desde la multiplicidad de lenguajes que se pueden construir. Se entiende, pues, que el desarrollo del sentido estético es la síntesis entre el pensamiento, el sentimiento y la percepción que se manifiestan en el juego, en el arte y en la vida, lleva al niño y a la niña a la emoción, resonancia, asombro, percepción de lo singular, coherencia, ritmo, novedad, construcción y transgresión, juego metafórico, en el contexto vital que le rodea.
- Prosaica, estética de lo cotidiano (Mandoki, 1994). La palabra estética significa sentir y percibir mediante los sentidos o de la intuición sensible. Frente a la estética ideal, nos encontramos un planteamiento estético entendido como forma, tratamiento visual o apariencia que estaban antes excluidos de los planteamientos asociados a la belleza: lo feo, lo popular, lo infantil, lo irracional, lo intrascendente, lo absurdo, lo imposible, lo efímero, etc. La cuestión estética en el ámbito educativo se revaloriza con un necesario planteamiento ético que permite visibilizar las relaciones humanas. Además la estética infantil rompe siempre las categorizaciones adultas. La Prosaica es una forma de pensar (la estética y lo estético) que supone la importancia de lo cotidiano, lo ordinario, la "prosa del mundo" (como lo llamó Merleau-Ponty, 1971). No trata del ser ocupado en sus faenas cotidianas sino de la manera en que se realizan y desde la cual operan para generar efectos sensibles en las interacciones sociales y con el entorno a través de la construcción de matrices culturales y sus respectivas identidades.
- Proceso de estesis: término utilizado por Katya Mandoki (1994) para referirse a la sensibilidad o condición de abertura o permeabilidad del sujeto al contexto en que está inmerso, condición fundamental de todo ser viviente que le involucran en procesos tanto significación (semiosis) como fascinación (estesis).
- Estética relacional (Bourriaud, 2006) Como nuevo paradigma artístico destinado a interactuar en la esfera de las relaciones sociales. Nos remite a aquellas prácticas artísticas que toman como punto de partida teórico y práctico el conjunto de las relaciones humanas y su contexto social. La obra de arte se presenta como una duración por experimentar, como una apertura posible hacia un intercambio ilimitado. El arte contemporáneo en la Escuela Infantil aparece como actitud vital de contemplación, expresión y comunicación



donde los niños comparten, construyen y reflexionan juntos sobre los nuevos significados. Las manifestaciones del arte contemporáneo hacen participante activo al niño y la niña de la cultura, dotándole con la capacidad de acceder al arte como experiencia cotidiana y produciendo obras abiertas a la interpretación y al juego de los significados, en conexión con los procesos vitales de cada individuo o colectivo. hacer arte en educación pueda ser un acto de emoción, celebración y reconocimiento de los aspectos cualitativos de la cotidianidad del día a día, de aquello que consideramos pueda ser especial, único, diferente, algo oferente de sentido para nuestro entendimiento con los demás en ese espacio de intercambio que es la vida.



Niños pintando. Dibujo tras la experiencia.

Los espacios son ambientes de crecimiento donde la vida debía fluir y hacer posibles los procesos internos y externos de vida coherentes con las necesidades inherentes a los niños y niñas. En estos espacios de vida, se ofrecen actividades espontáneas, se crean contextos de relación para activar potencialidades de desarrollo, crecimiento y relación como respuesta a estas necesidades auténticas del desarrollo infantil. La mirada permanente al mundo del arte enriquece y alimenta la vida del proyecto y de la escuela.

En el proyecto estético de un centro educativo se recogen, principalmente, las señas de identidad de todos sus integrantes y se ofrece visibilidad a los procesos de adquisición del aprendizaje (o mejor dicho, del acompañamiento en el aprendizaje). De esta manera, el espacio total de la escuela funciona como memoria, mostrando todas las facetas del proyecto en la presentación de imágenes y coherencia en los criterios estéticos que se ajustan a las manifestaciones de belleza, valores y vida cotidiana del centro. Es importante destacar que no nos estamos refiriendo a una "mera decoración" del espacio escolar, sino a un concepto espacial como "construcción de sentido".

En este sentido, educar supone desarrollar las capacidades narrativas de la seducción estética a la que ya nos hemos referido, en un modelo de escuela como contexto de belleza habitable en una concepción del aprendizaje y del desarrollo del niño basados en el "placer de ser" y en el bienestar.

Los contenidos se estructuran en cinco bloques:

- uno introductorio en el que se da cuenta del sentido formativo de la materia: objetivos, ámbitos de actuación y orientaciones prácticas.
- Un segundo bloque que trata de la sistematización y análisis de los entornos estéticos (sonoros, visuales) y los contextos lúdicos: tipologías y aspectos cualitativos, formales y simbólicos.

- Otro bloque trata de la experiencia estética, el juego y el desarrollo infantil. Se conocen distintos estudios en torno al desarrollo sonoro-musical, visual, del movimiento y la expresión corporal en la primera infancia así como la sinestesia y la interacción e integración de lenguajes estéticos (sonoros, visuales y corporales).
- Experiencias en el ámbito de la educación estética: proyectos integrados incluyendo la experiencia artística en John Dewey y los nuevos enfoques pragmatistas de la educación estética, lo estético en la teoría pedagógica de Loris Malaguzzi y la experiencia educativa de Reggio Emilia, otras experiencias integradoras en el marco de la educación musical y corporal y conociendo la teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner y el Proyecto Spectrum.
- La gestión de talleres y proyectos integrados en educación infantil desde el ámbito de la experiencia sonora y musical-visual y plástica-corporal: desarrollo de proyectos, organización de talleres y de recursos educativos integrados. Este bloque incluye la realización de una propuesta práctica de gestión y desarrollo de un proyecto educativos integrado que se convierte en parte importante de la evaluación de la materia.

La elaboración de este proyecto abierto y multidisciplinar, permite abrir procesos de debate, investigación y creación colectiva. El intercambio de experiencias, enfoques, procedimientos y metodologías que cada proyecto propicia, enriquece el debate dentro del grupo y es una fuente de ideas para todos. Siendo bastante frecuente que en este proceso se establezcan correspondencias y alusiones a artistas y movimientos cuyas obras mantienen similitudes con nuestro trabajo y pueden ser un referente útil.



Espacios creados por los alumnos universitarios para los de infantil

Integración de la etnografía audiovisual como estrategia formativa y de desarrollo profesional  
Lo que presentamos en esta ocasión es la integración de los recursos audiovisuales, propios de la etnografía visual, como un instrumento clave para el seguimiento, el estudio y la comprensión de los procesos de formación articulados en el desarrollo de la acción docente de la asignatura; así como para la documentación (registro) audiovisual de la misma y su transformación posterior en textos documentales, de formato audiovisual, que den cuenta de la acción formativa desarrollada.

El equipo docente de la asignatura “Entorno estético y contexto lúdico en Educación Infantil”, estimó oportuno este marco interdisciplinar de actuación, deriva de la conjunción de dos estrategias metodológicas de investigación social y cultural: los métodos y las técnicas de la investigación etnográfica, con las técnicas y los métodos de la investigación audiovisual. Estrategias orientadas a la comprensión de los procesos de interacción sociocultural estudiados.



Para ello el equipo docente, en el marco de un proyecto de innovación en el que los profesores de la asignatura están implicados, se propuso:

1. Estudiar la reflexividad etnográfica y audiovisual: cómo opera en la construcción subjetiva, epistemológica y disciplinar del conocimiento educativo, cómo influye en las distintas situaciones de aprendizaje y en el desarrollo de material docente y documental, las ventajas, las desventajas y cómo se ven afectadas las tareas a desempeñar. Facilitando así un marco conceptual adecuado, desde el que interpretar, comprender y situar la acción cognitiva derivada de la propia praxis educativa.
2. Describir y documentar que significa participar en el proyecto, tomando como referentes los diferentes puntos de vista que los participantes en el mismo puedan arrojar sobre el mismo. Estimulando así un marco de intercambio informacional abierto, flexible, plural e interactivo, desde el que comparar las distintas prácticas artísticas
3. Discernir y comentar las características más significativas que se derivan de aplicar la reflexividad etnográfica y audiovisual a la comprensión y mejora del marco educativo, los procesos críticos y los fenómenos concomitantes o recurrentes. Con vistas a ir sistematizando los distintos resultados arrojados por el propio proceso de trabajo.
4. Promover el cambio, estimulando el interés hacia la comprensión reflexiva del conocimiento educativo, en aquellos que participan en el proyecto de innovación. Configurando así las bases para la creación y puesta en marcha de una auténtica comunidad de aprendizaje reflexivo.
5. Articular líneas de trabajo futuras, derivadas de este primer contacto, vinculadas a: al desarrollo de materiales educativos y documentales, a la puesta en práctica de acciones colaborativas con agentes socioeducativos y a futuras acciones de intercambio y mejora educativa. Líneas que ayuden a consolidar la asignatura, al tiempo que a divulgar los resultados obtenidos.

Respecto al trabajo con el alumnado, entendemos que en un mundo en cambio constante, no bastan los conocimientos que una formación de base –en este caso universitaria- puede aportar, y que es fundamental por tanto, tener estrategias para seguir aprendiendo

La práctica docente es compleja, multidimensional e imprevisible, son muchos los factores que participan y afectan simultáneamente, acontecimientos que ocurren de pronto, difíciles de entender, controlar o dirigir en ese momento o que por su inmediatez pasan desapercibidos es por ello que es fundamental su análisis.

Es necesario considerar la práctica educativa como una actividad que ha de ser reflexiva, que debe incluir la acción pedagógica antes, durante y después de los procesos en el aula. Para ello es fundamental que queden registros de este quehacer cotidiano y además de hacerlo de manera textual, también es posible y quizás de manera más enriquecedora, sobre todo en el aula, por medio de lo audiovisual.



Los alumnos llevan a cabo sus proyectos en las aulas de educación infantil

Se presenta al alumnado la etnografía visual como método de investigación multimodal e interactivo que se basa en la contextualización, aporta datos tanto cuantitativos como cualitativos, describen la experiencia y permiten interpretar y dar significado incluso a determinadas acciones que a veces pasan desapercibidas. Se insiste en la organización, almacenamiento y acceso a los datos y en su análisis.

Por ello entrenamos al alumnado en:

1. Metodología y recursos de la Etnografía Visual:
  - Estrategias metodológicas y técnicas del proceso etnográfico: observación participante, entrevista, diario de campo, texto etnográfico.
  - Técnicas audiovisuales: propias del registro sonoro, fotográfico, videográfico y del montaje audiovisual.
2. Metodología y recursos del Grupo de Discusión:
  - Aplicadas a las tareas de coordinación, análisis de tareas y recursos, y evaluación de procesos, por parte del equipo docente.
  - Aplicadas al intercambio conjunto de ideas e impresiones con los participantes en el proceso.

Todo esto lo trabajamos desde los bloques de contenidos II (el que trata de la sistematización y análisis de los entornos estéticos y los contextos lúdicos) y el V (de gestión de talleres y proyectos integrados, desde su concepción a su puesta en práctica, presentación al resto de los compañeros y al profesorado y su evaluación).

### Resultados y / o Conclusiones

Seguramente, el equipo docente y el alumnado de la asignatura (maestros y maestras en formación), y todas aquellas otras personas que hayan podido concurrir momentáneamente en esta intersección, de intereses formativos, compartan ahora el valor que tiene la oportunidad de participar en un amplio proyecto de aprendizaje compartido. Una labor de enlace que esperamos pueda trascender después a las aulas donde nuestro alumnado acabará desarrollando su profesión docente.

En este sentido quizá lo estético y el dominio sensible de lo artístico sean actualmente ámbitos más que necesarios para la actuación educativa, pues el contexto escolar en su redefinición como espacio social, está asumiendo los nuevos retos de ajuste a la realidad que reflejan las situaciones cambiantes de nuestra sociedad contemporánea.



Así, las representaciones culturales que se vinculan a la construcción de identidades se transmiten en la escuela mediante la integración de normas, valores y creencias de las que una educación estética puede hacerse eco integrándolas como territorio propio.

En esta situación los sujetos pedagógicos se explican e inscriben en un mismo marco de realidad a través de sus propias historias, imaginarios y deseos, a los que la educación estética ofrece voz y visibilidad, pues la escuela y la educación son dos contextos capaces de proporcionar argumentos más que suficientes para construir la narrativa más extraordinaria posible fruto del conocimiento y la experiencia compartidos.

Como afirma Javier Abad (2011), esta práctica comunitaria del arte, de lo estético, no deja de ser una “utopía de lo cotidiano” en nuestras aulas, que nos permite rescatar y reconocer cada gesto, cada huella, cada descubrimiento, cada palabra o cada abrazo como un todo único que se expande para convertirse en un proyecto.

Así, cada proyecto se inscribe en una realidad sociocultural diferente, generando una narrativa local que ofrece un mínimo testimonio de que es posible esta colaboración amable y provechosa que conlleva necesariamente un enriquecimiento de la vida de nuestros centros para verificar con la práctica, un ideal de educación en el que creer.

Las distintas propuestas pretenden ser una adhesión sostenible y un elogio al sentido de pertenencia a un proyecto común en torno a unos valores compartidos y al reconocimiento de la creatividad como manera de establecer modos posibles de estar juntos. De esta manera, lo estético nos sirve para imaginar trayectorias, vínculos y relaciones inéditas entre las diferentes subjetividades que participan en cada uno de los proyectos y la etnografía audiovisual un excelente recurso para la reflexión y la formación.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAD, J. (2009). *Iniciativas de educación artística a través del Arte Contemporáneo para la Escuela Infantil*. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- (2011). *Experiencia Estética y Arte de Participación: Juego, Símbolo y Celebración*. Recurso online consultado el 12 de febrero de 2011 en la url: [http://www.oei.es/artistica/experiencia\\_estetica\\_artistica.pdf](http://www.oei.es/artistica/experiencia_estetica_artistica.pdf)
- BORRIAUD, N. (2006) *Estética relacional*. Buenos Aires: Adrián Hidalgo.
- CABANELLAS, I.; ESLAVA, C. (2005). *Territorios de la infancia: diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
- DEWEY, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- DOMÈNECH, J.; VIÑAS, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Graó.
- GOETZ, J. P.; LE COMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- HOYUELOS, A. (2006). *La estética en el pensamiento y la obra de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro.
- IMBERNÓN, F.; ALONSO, M.J. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado: reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Grao.
- MALAGUZZI, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- MANDOKI, K. (1994). *Prosaica. Introducción a la Estética de lo Cotidiano*. México: Grijalbo.
- SULLIVAN, G. (2005). *Art practice as research: inquiry in the visual arts*. SAGE
- V.V.A.A. (1995). *Escuelas Infantiles de Reggio Emilia. La inteligencia se construye usándola*. Madrid: Morata.



---

## **LA COLEGIALIDAD ENTRE DOCENTES COMO ESPACIO DE APRENDIZAJE REFLEXIVO EN LA FORMACIÓN PERMANENTE.**

Rayas Prince, J.G.R.S.; [jeskarola@hotmail.com](mailto:jeskarola@hotmail.com) - Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Torreón Coahuila.

### **RESUMEN**

El trabajo colaborativo en la formación permanente de los profesores de primaria, es esencial para propiciar el mejoramiento de la calidad en la educación, ya que favorece el aprendizaje reflexivo de los profesores al compartir experiencias acerca de su trabajo en el aula así como sus necesidades de formación.

Este trabajo tiene la intención de analizar la formación que se produce en los procesos de formación permanente en relación a la colegialidad y al aprendizaje reflexivo que se desarrolla entre profesores; se presenta parte de una investigación, que se está realizando en la Región Lagunera de Coahuila en una institución formadora de docentes en servicio, con la participación de 11 profesores.

Se expone el trabajo colegiado en la formación permanente y la profesionalidad docente desde la colegialidad como alternativa de aprendizaje reflexivo. El estudio tiene un enfoque cualitativo de investigación, y se realizó en una perspectiva etnográfica a través de observación participante y entrevistas. La colegialidad entre profesores es una alternativa de formación docente con buenas posibilidades de acción y desarrollo educativo ya que promueve cualidades indispensables en los profesores.

### **PALABRAS CLAVE**

Formación de profesores de educación primaria, colegialidad, aprendizaje reflexivo.

### **DESARROLLO**

#### **Introducción**

En los procesos de formación permanente dirigidos a los profesores de la educación primaria mexicana, además de conjuntarse las intenciones de las políticas educativas, los cambios curriculares que se proponen en las reformas y las expectativas de un mejoramiento general de la educación, se construyen múltiples realidades a partir de los significados y la visión de los sujetos que participan ya sea como estudiantes o como formadores de docentes, los cuales involucran su vida y su trayectoria profesional en los procesos de formación, construyendo diferentes experiencias en esa trayectoria.

En las páginas de este documento, se presenta la reflexión de algunos resultados de una investigación sobre la formación permanente en un programa de formación dirigido a profesores de Educación Básica donde participan profesores de primaria

Dicho estudio tiene entre sus intenciones, la de analizar y documentar la colegialidad que se construye entre los profesores de primaria en una institución formadora de docentes y da cuenta de la realidad social que construyen los profesores al conformar colectivos en sus interacciones como estudiantes.

El programa de formación permanente al que se hace referencia, es la licenciatura Plan 94 dirigida a profesores en servicio el cual pertenece a la oferta educativa de la Universidad Pedagógica Nacional; se documenta lo que significa la formación permanente en los colectivos a partir de la interacción propiciada por ellos mismos dentro de las actividades que se realizan



en este programa; de ahí que en esta ponencia se aborde la temática de la colegialidad en la formación permanente de los profesores.

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución que tiene entre sus objetivos principales formar profesores en servicio como profesionales en la educación a través de licenciaturas, posgrados y diplomados en relación a las necesidades del Sistema Educativo Nacional y de la sociedad Mexicana.

La investigación se realizó en la Unidad Torreón de la Universidad Pedagógica Nacional la cual está ubicada en la ciudad de Torreón Coahuila en la Región Lagunera; se encuentra al norte del país a 1011 kilómetros de la ciudad de México, su clima es extremadamente caluroso y seco, se le conoce como “La ciudad que venció al desierto” por alcanzar en verano temperaturas hasta de 48°.

Esta ciudad pertenece al Estado de Coahuila de Zaragoza el cual está conformado por 38 municipios; se trata de un Estado ampliamente productivo y fuerte económicamente ya que se distingue por su desarrollo en la industria agropecuaria, textil, minera y metalúrgica, se reconoce también por contar con una cuenca lechera y un amplio avance en la industria cervecera y automotriz; comparte una frontera de 512 kilómetros con el Estado de Texas en los Estados Unidos, su capital es la ciudad de Saltillo.

En esta ponencia se hace referencia al trabajo colegiado en la formación permanente a través de considerar la visión construida por los sujetos que participan en los procesos de formación y la interacción que se produce entre profesores en estos espacios, la cual es sumamente relevante para ellos y propicia el desarrollo del profesorado.

Asimismo se presenta la profesionalidad docente desde la colegialidad como alternativa de aprendizaje reflexivo.

### ***El trabajo colegiado en la formación permanente***

La definición de la formación permanente se construye en torno al desarrollo de la función docente y sus luchas por su reconocimiento como profesión de la que dependen el nivel y la calidad de los procesos educativos (Ávalos, 2006:209)

En la interacción con sus pares, los profesores crean grupos o colectivos mediante los que construyen sentidos acerca de la formación permanente; documentar esta realidad social y cultural, permite comprender las condiciones en las que se realizan estas prácticas y configurar otras posibilidades y realidades posibles para favorecer el desarrollo académico de los profesores.

En esta interacción el análisis de un mundo social construido por los sujetos, mismo que da cuenta de lo que sucede en los contextos educativos es un punto medular en la formación permanente ya que rompe con la tendencia que universaliza los particularismos en la educación al homogeneizar cada vez más los procesos educativos.

Entre los diferentes elementos que conforman el contexto educativo, los significados de la formación permanente y su definición se relacionan con la manera en que se mira la realidad y la forma en que los agentes sociales nos implicamos en ella; se trata de una construcción social con significados diversos configurados en las relaciones de los agentes sociales tanto en los procesos de formación como en relación con el mundo en el que viven y actúan. Asimismo la formación permanente es un campo con poder simbólico donde los actores

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



sociales interactúan poniendo diversos capitales culturales en juego al irlo construyendo de acuerdo a sus condiciones de existencia.<sup>9</sup>

En el contexto educativo mexicano, la formación permanente dirigida a los profesores, se refiere a un conjunto de procesos de múltiples dimensiones que conjugan las necesidades del sistema educativo, con las expectativas de la sociedad y las de los propios profesores, actualmente existe una gran diversidad de modalidades de formación permanente entre las que se distinguen las licenciaturas, posgrados y diplomados ya que los profesores mexicanos, cuentan con una formación inicial y requieren de una formación en su práctica y para su práctica.

Las acciones de formación permanente en México se realizan de manera institucionalizada a través de las instituciones formadoras de docentes donde participan los profesores en servicio y está dirigida a los profesores que ya se formaron inicialmente para ejercer ésta labor por lo que se le considera como una formación ligada directamente a la práctica profesional.

Se trata de una formación que se relaciona con la noción de profesor como profesional de la educación que requiere del desarrollo de capacidades específicas que tienen que adquirirse durante una formación ampliada que permita integrar paulatinamente diferentes conocimientos, procedimientos, actitudes, creencias, competencias y/o cualidades a sus prácticas.

Esta formación gira generalmente alrededor de tres ejes que se manejan desde la formación inicial; los cuales tratan un conocimiento disciplinar relacionado con las teorías pedagógicas, una formación sobre teorías de aprendizaje y evaluación y un eje referente a los contextos socio - culturales (Avanzini, 1998:54)

En las últimas dos décadas al igual que en la mayoría de los países de América Latina, en México la formación permanente dirigida a los profesores de educación básica se ha desarrollado de manera relevante, asimismo se ha diversificado tanto en relación a las temáticas que se abordan en las propuestas de formación, como en las formas en las que se realiza ésta, ya que hoy en día existen cursos para profesores de manera presencial, virtual, a manera de seminarios, talleres, cursos; en las instituciones formadoras de docentes, en el ámbito universitario y en los propios centros escolares entre otros.

En este sentido la formación permanente se ha ido transformando de acuerdo a las concepciones que se apliquen a los procesos de formación; en el ámbito educativo, el término como tal, se refiere más concretamente a los procesos de formación desarrollados a principios de la década de los noventa donde se generan cambios en la educación y se implementan diversas modalidades de formación docente relacionadas con otros rubros como son el desempeño y la evaluación, la calidad, la mejora continua de los centros escolares, las reformas curriculares entre otros que plantean distintas perspectivas de profesor y de práctica docente.

Al respecto es necesario mencionar que se trata de un desarrollo de capacidades o competencias para el trabajo no solo en el aula como se planteó por mucho tiempo, sino que una de las distinciones que presenta la formación permanente en el contexto actual, es su énfasis en la formación tanto para la intervención en el aula que implica el desarrollo del aprendizaje en los alumnos como la formación para la actuación o desempeño del profesor en la mejora continua del centro educativo lo cual toca necesariamente una formación para la gestión.

Sin embargo, la formación permanente mexicana aún cuando se ha desarrollado y diversificado presenta diferentes problemáticas entre las que se distinguen las acciones que se realizan en

---

<sup>9</sup> Bourdieu (2003b: 66) refiere el poder simbólico como “Un poder invisible que no puede ejercerse sino en la complicidad de los que no quieren saber que lo sufren o incluso que lo ejercen



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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



los programas y procesos de formación que difícilmente cubren las necesidades específicas de los profesores como sujetos en formación, una de estas necesidades es el intercambio e interacción entre profesores como parte de su formación, ya que tanto en la práctica docente como en los procesos de formación el trabajo colegiado entre profesores es una necesidad de primer orden y presenta diferentes dificultades, pero al mismo tiempo tiene que ver con las necesidades de formación de los profesores.

En los procesos de formación permanente se utilizan diversas estrategias colaborativas, sin embargo estas refieren una colegialidad artificial (Hargreaves,2003) pues no responden a las necesidades de autogestión y autonomía que los profesores presentan ya que se trata de una colegialidad impuesta donde los profesores no ponen de manifiesto sus intereses y necesidades.

De ahí que la realización de este trabajo se fundamente en los resultados de una investigación que partió de la documentación del trabajo colegiado entre profesores que participan en un programa de formación en una institución formadora de docentes

Dicha investigación tiene que ver con el cuestionamiento de la realidad educativa donde me encontraba inmersa como formadora de docentes a partir de preocupaciones iniciales que me convocaban a indagar lo que sucede en la formación permanente dirigida los profesores de primaria. El origen de estos cuestionamientos partió de las diversas situaciones que atrajeron mi atención hacia lo que sucedía en la formación docente permanente.

Fui distinguiendo el foco de la investigación de las múltiples aristas que presentaba la temática de la formación permanente como uno de los principales asuntos de la educación actual, y conforme fui profundizando, me centré en las visiones, sentidos y significados que para los profesores tiene formarse en la Universidad Pedagógica mediante su participación en colectivos de formación contruidos por ellos dentro del Programa de la Licenciatura en Educación Plan 94.

Mi preocupación por entender y conocer las necesidades, intereses y problemas que tienen los profesores cuando acuden a las instituciones formadoras de docentes, me llevó hacia los significados que se producen cuando ellos interactúan con sus pares en los espacios formativos; asimismo la inquietud por comprender y reconstruir lo que sucede en la realidad educativa me fue conduciendo hacia la reflexión acerca del trabajo colegiado en los procesos de formación permanente el cual involucra tanto el plano contextual como el institucional e intersubjetivo de una comunidad magisterial.

El trabajo de investigación me ha dado la pauta para pensar en elementos que generalmente no se contemplan en los procesos de formación y que rebasan las intenciones y fundamentos curriculares de dichas propuestas, porque se vinculan a otros asuntos como son las prácticas discursivas, las situaciones, los procesos, las visiones que se construyen acerca de la formación junto con la profesión docente.

La vida cotidiana en la institución formadora de docentes me permitió documentar las necesidades que expresaban los profesores, entre las que destacaban las de socializar con sus compañeros sus experiencias de trabajo en el aula y sus inquietudes por mejorarse y mejorar su entorno de trabajo como una opción elegible ante sus intereses de formación.

Al participar en este proceso de formación, los profesores se ubican en otras posiciones distintas a las posiciones que ocupan en su contexto laboral ya que dentro de la institución formadora de docentes se sitúan en una condición particular como “Profesores – alumnos” o “Profesores – estudiantes” en el camino del mejoramiento de sus prácticas <sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> “Los profesores alumnos” Esta connotación que se les da cotidianamente a los profesores que estudian en la institución a la que se hace referencia, es muy significativa, porque refiere una identidad que no se pierde al ser estudiante, pero a su vez marca una visión particular de la participación tanto de quienes acuden a formarse como de

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



En el campo de la formación docente “Lo colectivo” representa un proceso de relaciones e interacciones sociales que van configurando la propia formación, la cual caracteriza el tipo de formación que se construye en las instituciones.

En el trabajo investigativo, he podido conocer y comprender que los profesores que estudian en la institución formadora de docentes han tenido distintas experiencias de formación en la institución, las cuales los involucran con compañeros compartiendo un espacio de aprendizaje y les da la oportunidad de interactuar con sus pares y que estos procesos tienen un significado relevante para ellos el cual se deriva de las acciones compartidas con otros profesores haciendo una formación basada en el trabajo colaborativo.

Los profesores que estudian la licenciatura en la Universidad Pedagógica, dan cuenta de que a través de la interacción con sus pares en la formación docente pueden resolver problemas en función de sus intereses y necesidades de formación, asimismo hacen referencia de la significatividad de la formación con sus compañeros.

La socialización y la formación con sus pares configura significados, ya que esta socialización se hace presente a través de la toma de decisiones colegiadas y la búsqueda de intereses comunes en un trabajo colegiado en la formación permanente que no solo les permite transformarse a sí mismos sino transformar su entorno en cuanto a sus prácticas educativas se refiere.

Asimismo el trabajo colegiado en la formación permanente produce cambios en la formación permanente que impulsan el desarrollo de la misma. Estos colectivos en el proceso de formación son grupos que se han construido por los mismos profesores para estudiar y apoyarse en el proceso de formación de manera independiente a los grupos escolares a los que los profesores han sido asignados en los diferentes cursos. Los profesores dan cuenta de acciones significativas al reunirse con sus compañeros que les permiten fortalecer su formación en la institución, ya que ellos forman grupos de estudio y/o colectivos a partir de la interacción que se desarrolla en la relación con sus pares durante la convivencia en este proceso de formación.

En la investigación se ha observado que casi todos los profesores pertenecen a algún colectivo, con mayor o menor consistencia, con características distintivas entre las que se pueden mencionar: La cantidad de sus integrantes, las dinámicas a partir de las que se desempeñan, tipos de relaciones interpersonales que desarrollan entre ellos, entre otras.

Reconocí al ver a los profesores que participaban en la institución formadora de docentes que una de las características de estos procesos es la producción de espacios colectivos de aprendizaje. La formación permanente como propuesta de mejoramiento en la educación tanto en las instituciones formadoras de docentes como en los centros educativos está planteada para realizarse de manera grupal sin embargo se ha centrado muy poco la atención en este aspecto ya que se da por sentado que los profesores trabajan juntos realizando actividades formativas.

Sin embargo este aspecto es muy complejo ya que se trata de una colegialidad o trabajo colegiado que se plantea desde fuera de los grupos más bien a manera de organización desde quienes imparten la formación y no desde los profesores que participan en los procesos de formación, lo que resulta poco atractivo para los profesores. Se trata de una colegialidad artificial en la que las relaciones de trabajo no son espontáneas ni voluntarias (Hargreaves,2003:221) es decir se proponen en la formación relaciones obligatorias e implementadas que restringen y limitan las acciones de los profesores.

---

los formadores de docentes, la manera de nombrar o ser nombrado implica la concepción que se tiene culturalmente de los sujetos y los procesos en los que participan.



Considerando lo anterior, planteo como esencial tomar en cuenta las versiones de los profesores y lo que expresan sobre la formación en relación a lo grupal, sin lugar a duda, he podido darme cuenta que existen diferentes tensiones entre una colegialidad impuesta institucionalmente aunque en un mínimo desarrollo y la formación en colectivo desde los propios profesores, sin embargo en el contexto de la formación en este programa los colectivos de profesores construyen cambios en la cotidianidad institucional a partir del trabajo colegiado propiciado por ellos mismos.

Porque toda vez que se produce una formación instituida, los profesores construyen alternativamente otra formación y es el entrecruzamiento de estos dos procesos construidos a través de las intersubjetividades, lo que genera procesos inéditos que dan cuenta de las transformaciones que se construyen y que se necesitan en los procesos de formación.

Cuando abordamos las relaciones entre las posiciones de los agentes sociales es importante considerar que estas relaciones tienen que verse desde la historicidad y las trayectorias de los sujetos que construyen una realidad social donde se conjuntan la historia personal e institucional y lo que sucede en el contexto donde se desarrollan los procesos de formación, el trabajo colegiado en la formación permanente es la expresión de este contexto y la expresión de la cultura misma.

Las acciones autogestoras se ponen de manifiesto cuando los profesores se organizan para realizar actividades para formarse y aprender con sus pares, lo cual implica la iniciativa propia de los profesores en el plano académico. Se observó que para los profesores es muy importante la socialización de sus saberes y experiencias como proceso mediador entre sus sentidos, sus creencias y valores y lo que iban aprendiendo y querían aprender para el desarrollo de su práctica docente, asimismo pude observar en ellos la necesidad de relacionarse con sus compañeros en la intención de fortalecer la formación individual a través de una formación colectiva desde el trabajo colegiado.

Distinguí que para los profesores la formación permanente tiene un significado de formación colectiva, y de trabajo colegiado, la expresión más recurrente en los profesores es decir "Aprendemos juntos" para definir su proceso de formación el cual tiene un sentido de socialización.

Hay cambios tanto en las políticas educativas como en las formas de comunicarse y de aprender en la sociedad, que indican procesos de transformación tanto en los modelos de docencia como en los modelos educativos y por lo tanto en los procesos de formación que requieren formas más autogestoras de participación en los profesores.

De ahí que se haga necesario centrar la atención en el trabajo colegiado que se produce en los procesos de formación, retomando la visión y capacidades de los profesores para formarse y colaborar con otros profesores en el cambio educativo considerando otros elementos además de una formación técnica, como menciona el Dr. Raúl Anzaldúa, (2005:xxiii) es necesario cuestionarnos sobre las subjetividades que se están produciendo en una formación que prioriza lo técnico, en un contexto derivado del capitalismo, el trabajo colegiado en las instituciones formadoras de docentes nos invita a reflexionar sobre lo alternativo en la formación.

### ***La profesionalidad docente desde la colegialidad como alternativa de aprendizaje reflexivo***

Históricamente como menciona Popkewitz (2000) la formación docente al igual que otros procesos educativos, está ligada tanto a las pautas institucionales como a las condiciones sociales en que se desarrolla, incorporando determinadas teorías y políticas con las que se explica el mundo social.



La formación docente permanente en la época actual se caracteriza por estar pensada en términos de la práctica profesional en cuanto a lo que los profesores necesitan saber y lo que requieren hacer para ejercer la profesión de una mejor manera, asimismo se define en términos de profesionalidad, lo cual implica concebir el trabajo docente y la formación de profesores como procesos que van más allá del desempeño profesional con el que se pretende el logro de habilidades, destrezas específicas para determinadas acciones o procedimientos a los que se les ha atribuido el mejoramiento educativo; ya que la profesionalidad implica una práctica docente y una formación como un perfeccionamiento en la búsqueda del mejoramiento de cualidades docentes.

La profesionalidad docente se relaciona con los enfoques de reflexión sobre la práctica para la reconstrucción social y el enfoque de investigación - acción para la comprensión de la realidad social. Asimismo la profesionalidad docente implica la redefinición de los profesores como profesionales de la educación hacia ámbitos más amplios como pueden ser el ámbito social y emocional además del académico (Hargreaves, 2003:152)

Estas posturas implican la necesidad de un aprendizaje reflexivo en la formación permanente por parte de los profesores que permita el mejoramiento y desarrollo de cualidades generales como profesores y agentes sociales, que se relacionan con cierta autonomía y flexibilidad.

Las construcciones simbólicas son configuraciones que se crean entre los sujetos, a partir de sus relaciones e interacciones, en los que se da un intercambio de dones como menciona (Bourdieu 2007:182) estas construcciones son reconocidas en los esquemas de percepción de los sujetos de un grupo o comunidad y legitimadas por ellos mismos, pues les otorgan un valor simbólico, es decir tienen un valor que no es económico porque están desprovistas de un efecto concreto y material pero que sin embargo permite accionar los mecanismos en los sujetos y sus grupos para realizar acciones socialmente significativas (Bourdieu, 2007:187)<sup>11</sup>

Las construcciones simbólicas poseen gran significatividad y sentido para los sujetos y son convencionales entre quienes construyen una cultura particular como es la que se construye en las instituciones formadoras de docentes.

Cuanto más cercanas son las relaciones entre los sujetos, las convenciones que activan a las construcciones simbólicas esas convenciones o acuerdos convencionales son más fáciles de instaurar. Las construcciones simbólicas forman parte del capital simbólico de las culturas, que encierra lo que tiene valor, sentido y significado para los sujetos de determinado grupo social.

Gran parte de la cultura que se construye en los procesos de formación se deriva de componentes de construcciones simbólicas, en este sentido el acompañamiento es una construcción simbólica que los profesores de los colectivos han configurado en los procesos de formación, en los que junto con sus saberes se producen y activan para actuar a través de mediaciones culturales con base en la colegialidad.

En este acompañamiento se produce un aprendizaje reflexivo desde la colegialidad propiciada en los colectivos de profesores, donde se realizan acciones que posibilitan a los profesores en sus procesos de formación; el acompañamiento es de gran importancia para los profesores en el desarrollo de sus procesos de formación, por lo cual es importante conocer ¿Cómo se ha configurado la construcción simbólica del acompañamiento en los profesores? y ¿Cómo actúan esta construcción simbólica en sus prácticas en la formación docente?

---

<sup>11</sup> El capital simbólico, es ese capital abstracto, reconocido como legítimo, es decir desconocido como capital (Pudiendo el reconocimiento en el sentido de gratitud, suscitado por los favores ser uno de sus fundamentos de ese reconocimiento) que constituye sin duda con el capital religioso, la única forma posible de acumulación cuando el capital económico no es reconocido. (Bourdieu, 2007: 188) en este reconocimiento las convenciones o acuerdos entre los sujetos en función de estos capitales simbólicos son más fáciles de instaurar y por ende más frecuentes mientras más próximos más son los individuos a la misma cultura (Bourdieu, 2007:183)



En términos de Bourdieu se pudiera decir, que todo conocimiento del mundo social, es un acto de construcción donde los sujetos elaboran unos esquemas de pensamiento y de expresión entre las condiciones de existencia y las prácticas en el mundo social cuyo sentido ellos mismos han construido.

De manera que la construcción simbólica acerca del acompañamiento en los colectivos de profesores es esencial para la realización de las prácticas en el mundo social que ha sido construido por ellos en los procesos de formación permanente y en las acciones que realizan con sus compañeros entre las que se destaca el aprendizaje reflexivo.

Los profesores del estudio, dan un lugar muy importante al acompañamiento, ya que consideran sus acciones como prácticas compartidas las cuales realizan de manera colaborativa, en este sentido el acompañamiento en la formación permanente se construye desde las disposiciones de los profesores para formarse aprendiendo con otros en acciones conjuntas, asimismo se construye en el hecho de mostrar un empuje o ánimo por involucrarse en su propia formación, lo que estimula y vivifica las prácticas formativas y a su vez las prácticas educativas que los profesores realizan en las escuelas donde laboran .

El acompañamiento como construcción simbólica genera colegialidad y profesionalidad docente a través de las disposiciones en los profesores para desarrollar relaciones de confianza, compromiso, responsabilidad, compañerismo, solidaridad y seguridad las cuales producen un tipo de formación distinta a la que normalmente se desarrolla en otros procesos de formación marcados por la competencia, el egoísmo y la envidia profesional, por lo tanto la formación que se produce en los colectivos de profesores realmente posibilita la formación individual y colectiva.

Asimismo el aprendizaje reflexivo se produce en la colegialidad ya que permite a los profesores reflexionar sobre su hacer cotidiano dándole sentido a su formación, rompiendo con prácticas mecánicas en la formación donde los profesores actúan por encargo como suelen desarrollarse en muchos procesos de formación que afirman el individualismo en la cultura de los profesores (Hargreaves,2003:192)

Desde la construcción simbólica del acompañamiento los profesores en los colectivos producen una energía que los impulsa a disfrutar los espacios colegiados y a desarrollarse académicamente rompiendo con el malestar docente al que se enfrentan tanto en los procesos de formación como en la cotidianidad misma de sus prácticas.

Generalmente en la práctica cotidiana, no se da oportunidad a que los profesores compartan experiencias y produzcan maneras de formación más creativas, de ahí que los profesores encuentren en los procesos de formación que ofrece la universidad pedagógica otras oportunidades donde el acompañamiento es esencial para el desarrollo de su profesionalidad y el aprendizaje reflexivo a través de su participación en los procesos de formación; la siguiente narración evidencia la importancia que tiene para los profesores en su formación este acompañamiento.

*“A mi realmente no me fue tan mal; desde el principio, aunque llegué toda destanteada y sin saber qué hacer, me empezó a gustar el trabajo en la licenciatura, le empecé a tomar aprecio, y en lo personal nunca tuve ningún problema con ningún asesor o compañero; pero me parece que cuando le tomé más importancia a lo que estaba haciendo en la licenciatura, fue cuando empecé a trabajar con los compañeros de éste grupo que formamos, ahí discutíamos, ahí opinábamos, ahí nos consolábamos y nos echábamos porras para seguir adelante...Creamos un espacio agradable... créame que con anhelo esperaba, el día que nos reuníamos... fuimos conociéndonos, apreciándonos y lejos de tener un problema grave... nos adaptamos muy bien a nuestra forma de ser”*  
(SP2IME260905)



En las expresiones de los profesores, hay evidencias de que la construcción simbólica del acompañamiento interviene tanto en las acciones de los colectivos, como en el trayecto mismo que los profesores realizan en el proceso de formación y la conformación de determinadas identidades e identificaciones que propician el desarrollo académico de los profesores, de una manera motivada, animada y agradable.

A través del acompañamiento, los profesores construyen uno de los sentidos de su propia formación, tomando estos sentidos como herramientas de mediación en la relación con sus pares; el sentido de acompañamiento, configurado como construcción social, configura una conciencia compartida de pertenencia que otorga posibilidades de formación en los que se construye la profesionalidad y el aprendizaje reflexivo.

Se trata de una formación más autónoma, más crítica y más armónica, que permite a los profesores transformar sus actitudes y capacidades de aprendizaje, al mismo tiempo que transforman su entorno de trabajo, el contexto de la formación y a sí mismos.

Los intereses y las necesidades de formación compartidas en los colectivos, van más allá del desarrollo de habilidades técnicas y por lo tanto, rebasan la concepción de una formación profesional únicamente, que por lo que hemos expuesto en los párrafos anteriores se logra de mejor manera a través de los colectivos de profesores, lo que conlleva a una formación integral que pasa por lo profesional y lo personal, es una formación subjetiva que implica las relaciones con el entorno, las relaciones con los demás, las relaciones con los objetos de formación y conocimiento así como la relación consigo mismos.

Cuando los profesores dicen por ejemplo

*“Me gusta trabajar con mis compañeros” “Aprendo mejor si estamos todos juntos” “...Una formación compartida que me hace sentir bien “Este es nuestro espacio” “Ahora aprendemos juntos”*

En todas estas expresiones está inmerso el sentido del acompañamiento con un significado de aprendizajes colaborados y reflexivos que implican profesionalidad en las acciones y decisiones que entrecruzan lo formal y lo informal, pues en las instituciones no se promueve este tipo de formación sin embargo los profesores la construyen. En las acciones realizadas a través del acompañamiento, los profesores dan cuenta de las rupturas con lo instituido para dar cabida a lo instituyente en la formación permanente, la construcción simbólica del acompañamiento, produce toma de conciencia, la creación de espacios sociales diferentes (Souto, 1999:50) la creación y recreación del conocimiento.

Las acciones observadas en los procesos de formación dan cuenta de la importancia del acompañamiento en la formación hacia la construcción de una formación entre iguales, necesaria para los profesores, no porque no puedan desarrollarse los profesores desde procesos individuales que también están presentes, sino porque las condiciones de formación se transforman propositivamente propiciando mejoría en los procesos.

Y no se trata solo de un acompañamiento académico, que por sí mismo, representa un avance, en una comunidad como la de los profesores de Educación Primaria que es reconocida por el divisionismo dentro del desempeño de los profesores en las escuelas, sino que en este acompañamiento se construyen identidades, afectos y una mirada distinta hacia los compañeros que fortalece los procesos formativos de una manera integral que pone de manifiesto el mejoramiento del plano emocional y relacional además del académico en la formación de los profesores como sujetos sociales y humanos.

El espacio social construido por los sujetos en la formación permanente, en el acompañamiento, se producen modos relacionales no solo con los demás, sino con la realidad social o su entorno, con los objetos de conocimiento y también en la relación interpersonal hacia el propio sujeto, es decir hay también una construcción subjetiva de sí mismos y una



construcción intersubjetiva en la relación con los otros profesores, implica reflexión personal y colectiva

La construcción simbólica del acompañamiento, es para los profesores significada como parte importante de la satisfacción de sus intereses y necesidades reales de formación y pautas a seguir que se involucran como estructuras en la construcción de un estilo de vida particular.<sup>12</sup>

El cual considera en la formación docente propuestas de formación más asertivas que reconocen la autonomía de los profesores y su capacidad de organizarse mediante prácticas formativas flexibles que se adaptan a las necesidades e intereses de los profesores que se encamina hacia la conformación de una cultura de colaboración, espontánea que propicia un tipo de formación más creativa (Hargreaves, 2003:218)

Los esquemas de percepción que se construyen, van generando una cultura distinta que propicia un mejor desarrollo académico en los profesores “Trabajar juntos” “Convivir a través del estudio” “Aprender de una manera más agradable” “Reencontrarnos y convivir” (UPNCUEN250805) son expresiones que reflejan un cambio de posición en el espacio social que ubica a los profesores en mejores condiciones tanto para formarse como para actuar en su contexto escolar.

La construcción simbólica del acompañamiento, se da en el entramado de relaciones y significaciones que representan las acciones compartidas, construidas social y culturalmente, definidas por la posición que los sujetos tienen en el desarrollo de su oficio (Bourdieu, 2005) en este caso de su oficio como profesores de primaria.

El conjunto construcciones simbólicas acerca del acompañamiento, junto con otras pautas culturales, crea identidades sociales en los profesores como lo muestran sus expresiones: *Profesores igual que yo* dice una profesora, *“Aprendemos juntos”*, *veo que tenemos problemas iguales, que batallamos por las mismas cosas y juntos podemos ir dando soluciones,* (UPNCRI210505). Las expresiones anteriores nos evidencian la construcción de un [[Nosotros]] lo cual implica una identidades particulares que refieren al grupo, que son socialmente construidas.

Las identidades que se configuran en los sujetos desde la construcción simbólica del acompañamiento expresan una visión amplia del contexto donde los profesores están inmersos la cual forma una dimensión social y colectiva que implica percibirse a sí mismos como grupo e interesarse por lo que sucede con sus compañeros y otros sujetos. Ellos mencionan por ejemplo:

*“Aquí nos hemos transformado con la ayuda de los compañeros, es como ser uno mismo y ser otro porque en las escuelas somos bien grilleros” UPNANEN280906) “seguirnos preparando para dar lo mejor de nosotros mismos en nuestro trabajo, a que nos se nos haga tan difícil volver al estudio, el trabajar en grupo nos impulsa a ser diferentes y seguirnos superando”.*

El impulso del que ellos hablan refiere la importancia y el significado que tiene para ellos el acompañamiento referido como intereses y necesidades de grupo, preocupación por los otros, apertura hacia el cambio y la transformación de sus iguales y del contexto educativo, esto es un avance en la formación que se produce ente los profesores porque incide en su visión de considerar lo social como importante, en un momento histórico donde las perspectivas se dirigen hacia la individualidad aunque sepamos que no van a funcionar, son tendencias que se marcan desde los grupos hegemónicos que se fundamentan en paradigmas neoliberales.

Los profesores refieren estas identidades de diversas formas mostrando sus sentidos y significados mediados por la construcción simbólica del acompañamiento y representan un

<sup>12</sup>El estilo de vida se define en su estructura por elementos distintivos en relación con las condiciones sociales de producción de los sujetos (Bourdieu,1979:257 -259)



avance en la formación porque propicia que los profesores se reconozcan y se revaloren con sus pares como dice esta profesora:

*“Pertener a un grupo de profesores para trabajar en la universidad, significa mucho para mi, significa estar unidos, trabajar en armonía, teniendo el apoyo para salir adelante con mis compañeras,... Significa nunca estar solos en este proceso tan difícil, el ánimo, la fortaleza, me parece importante pertenecer a mi grupo”* (SP4 ISO 130906)

El acompañamiento en la formación, tiene rasgos distintivos que permiten identificarlo como un componente importante en el desarrollo de capacidades en los profesores, en la discusión de ideas, la reflexión compartida sobre el entorno y el entusiasmo que puede generarse a partir de que los profesores sienten el deseo de formarse con sus pares, haciendo enlaces desde sus experiencias con nuevos saberes construidos con los demás y a través de los demás.

En este sentido al profesor profesional se le define como [...] “Una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas a una base de conocimientos racionales, reconocidos por la ciencia (legitimados por la academia) o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. (Paquay, 2005)

La profesionalidad tiene que ver con una formación para el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad de los procesos educativos que dirigen los profesores, aún cuando sabemos que esta autonomía tendrá que ser siempre parcial, por la condición de profesional de Estado que los profesores tienen, pero que aún así esta postura en la formación y la práctica docente abren un crisol de posibilidades de acción para los profesores.

Ya que se trata de concebir la formación docente permanente como una posibilidad de que los profesores se apropien de condiciones que permitan su desarrollo profesional ejerciendo un poder en su trabajo y asumiendo los retos en la resolución de problemas relacionados con su práctica pero también ubicando ésta en un contexto más amplio que tiene que ver con el papel de la educación en la sociedad.

En este sentido la colegialidad en los procesos de formación permanente representa una alternativa para lograr el aprendizaje reflexivo; como se menciona anteriormente, lo colectivo en la formación es un aspecto ampliamente significativo para los profesores que participan en procesos de formación.

Esta significatividad tiene que ver con los procesos que se construyen cuando los profesores se forman con sus iguales; de manera que el formarse en grupos o colectivos de profesores implica construcciones simbólicas que se relacionan con el aprendizaje reflexivo en la formación permanente.

Ya que es el mundo de relaciones e interacciones que los profesores construyen a través de la colegialidad lo que propicia que los profesores reflexionen sobre su práctica y aprendan de manera reflexiva, compartiendo sus experiencias, dialogando con sus compañeros y aprendiendo con los demás y a través de los demás.

El aprendizaje reflexivo se fundamenta en el diálogo y la interacción, en el compartir experiencias que nos permiten ver el mundo y a nosotros en él, la interacción propicia formas de aprender y construir con los demás y a través de los demás haciendo de la reflexión un proceso tanto individual como colectivo.

Los profesores forman colectivos que les permiten hacer construcciones simbólicas que les permiten aprender de manera reflexiva cuestionando su práctica docente y su entorno; en la investigación a la que se hace referencia se estudió a tres colectivos de profesores que construyeron estos grupos de manera autónoma para apoyarse en el programa de formación, en estos grupos se pudo observar que los profesores van configurando construcciones





simbólicas en cuanto a su propia formación y su propia práctica, la reflexión colectiva es parte de la profesionalidad que se produce en el proceso de formación.

Estas construcciones dan pauta a la realización de un aprendizaje reflexivo en la formación permanente el cual les permite discutir, reflexionar su hacer cotidiano tanto en los procesos de formación como en su práctica.

La profesionalidad docente como cualidad depende de los procesos de formación que propicien un aprendizaje reflexivo en los profesores haciendo de los procesos de formación un conjunto de acciones dinámicas que consideren tanto el momento histórico en el que se desarrollan los procesos como las condiciones en que se realizan los programas de formación.

Esta profesionalidad docente tiene que ver con los diferentes enfoques o perspectivas de la práctica docente desde las que los profesores requieren formarse, así como del modelo curricular en el que se realice como práctica de enseñanza.

La profesionalidad docente se relaciona precisamente con la perspectiva práctica que se basa en el aprendizaje de la práctica para la práctica y a partir de la práctica y con el enfoque de *reflexión sobre la práctica*, el cual ofrece alternativas a la racionalidad técnica en la formación de profesores ya que en este enfoque se otorgan papeles distintos al profesor el cual puede verse como un investigador de su propia práctica, un interventor de la misma y/o un diseñador, por lo tanto la formación permanente implica en este enfoque el desarrollo de diversos dominios como el conocimiento teórico sobre el aprendizaje, valores y actitudes ante los distintos problemas a los que se enfrenta en el aula, el dominio de estrategias de enseñanza entre otros, así como cualidades en cuanto a la reflexión de su hacer y de su entorno.

Su principal característica, es ver al profesor como un profesional reflexivo que reflexiona sobre su hacer cotidiano y tiene una actitud propositiva para transformar su práctica basándose en fundamentos teóricos y metodológicos que le permitan planificar su práctica y hacer una reflexión constante de la misma.

La profesionalidad docente desde la colegialidad como alternativa de aprendizaje reflexivo, tiene que ver con la *perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social* que se fundamenta en posiciones críticas, donde se considera al profesor un profesional autónomo que reflexiona críticamente sobre la práctica cotidiana considerando no solamente las características específicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje sino también el contexto en el que se desarrolla su práctica.

Esta perspectiva ha recibido diferentes denominaciones como son: Enfoque crítico, nueva sociología de la formación, neo-marxista, sociopolítico, sociocrítico, político, dialéctico, reconstructivo, posestructural, democrático entre otros (Imbernón, 2004:41)

Los fundamentos que sustentan esta perspectiva se refieren a una pedagogía crítica en la que se pretende a través de la educación y la formación de profesores desarrollar en las escuelas propuestas éticas que promuevan la igualdad y la justicia social así como resolver problemas a través de propuestas emancipadoras que impulsen la transformación social.

En esta perspectiva la formación permanente pretende el desarrollo de la profesionalidad docente la cual se distingue por propiciar en la formación de profesores la conformación de valores y cualidades que pretenden desarrollar la conciencia social para construir una sociedad más justa e igualitaria,

Asimismo dentro de la perspectiva de reflexión sobre la práctica y la reconstrucción social se encuentra también *el enfoque de investigación acción* (Imbernón, 2004:57) la cual se sitúa en la perspectiva socio-crítica. En este sentido se proponen en la formación de profesores modelos de desarrollo curricular de carácter procesual en los que los valores o principios que orienten la



intencionalidad educativa se concretan a través de procedimientos que sitúan cada momento del proceso de enseñanza y/o formación, estos procesos se apegan más a la vida real y al contexto; por lo cual los profesores son vistos como constructores del currículum pues lo despliegan de acuerdo a las necesidades del contexto, lo que permite que junto con el desarrollo del currículum se construya también el desarrollo profesional de los profesores.

Y como menciona Zeichner (2010:60) se plantea la formación de profesores para la justicia social, en la que los profesores estén conscientes de las circunstancias sociales y puedan trabajar con cualquier tipo de alumnado.

Una relación imprescindible si bien tiene que ver con lo que usualmente hace y se espera de los profesores a través de la formación es la noción de formación docente con cambio educativo, con innovación ya que la mayoría de los procesos de formación permanente tienen como una de sus finalidades generar la transformación de las prácticas hacia nuevas formas de actuación, nuevas ideas acerca de los procesos educativos o el uso de estrategias y recursos novedosos que sean utilizados de manera crítica y reflexiva

### Conclusiones

Al igual que gran parte de los procesos educativos, la formación permanente se orienta hacia la resolución de diversas problemáticas que se pretenden resolver mediante las acciones de los profesores, en esto radica la importancia que se le da en la sociedad, pues históricamente se considera que la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación ya que él es quien organiza el conocimiento y toma iniciativas (Palacios, 1997:18)

La formación docente, tiende cada vez más a ser entendida como los rasgos que se requieren de los docentes ante las demandas de un mundo complejo en una sociedad del conocimiento que no solo requiere de profesores centrados en la enseñanza y el aprendizaje, sino del conocimiento e intervención docente tanto en el ámbito institucional como en el ámbito social en función de las problemáticas que se observan en la sociedad en el plano económico, valoral, ecológico, ciudadano etc.

Junto con la educación, con la formación permanente se pretende crear condiciones de posibilidad en la complejidad de la sociedad actual donde la función de la educación y de la escuela están en constante transformación, anteriormente la educación tenía la función principal de transmitir conocimientos, ahora se requiere el desarrollo capacidades y cualidades tanto en los estudiantes como en los profesores desde la creación de ambientes de aprendizaje tanto presenciales como virtuales.

Aunque en gran parte de la sociedad prevalece la postura hacia la formación docente vinculada a una lógica tradicional que conceptualiza a la formación como todos aquellos saberes que *les hacen falta* a los profesores para realizar su práctica, en la idea de verlos como sujetos carentes de elementos para laborar ante las necesidades actuales (Aguerrondo, 2003:34) en el desarrollo de la profesionalidad docente a través de la colegialidad como alternativa para el aprendizaje reflexivo, la formación docente tiene que ser vista desde otro lugar, hacia la reestructuración de las prácticas de formación.

Es necesario que esta visión sea transformada hacia una realidad social que se construye por los profesores a través de sus saberes y capacidades creativas desde las cuales pueden avanzar académicamente y no solamente subsanar sus carencias, en una idea de formación permanente como desarrollo profesional y/o profesionalidad que se lleve a cabo a lo largo de su vida, en la intención de formar profesores con mayor autonomía y capacidad crítica.

La visión de una formación permanente a lo largo de la vida profesional es más congruente con la conceptualización de la formación docente permanente como el desarrollo profesional de los profesores (Ávalos, 2006:209) pero no en el sentido empresarial donde se obliga a los

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



profesores como requisito, sino más bien en la idea de un desarrollo pleno, flexible y autónomo hacia el mejoramiento a partir de las propias necesidades de formación.

En este tenor la formación permanente se define como desarrollo profesional que implica un proceso continuo orientado a las necesidades diferentes que se suceden en distintas etapas de la vida profesional.

En el trabajo se muestra la manera como la colegialidad docente mejora el desarrollo de los procesos de formación y junto con esto se mejora la calidad y la equidad en la educación primaria a través de diversas propuestas que apoyan la autonomía y la profesionalidad docente y el aprendizaje reflexivo, siguiendo tanto las necesidades de los profesores como los planteamientos de las reformas curriculares derivadas de las políticas educativas; en estos procesos de formación además de conjuntarse las intenciones de las políticas educativas se construyen múltiples realidades a partir de los significados de los profesores que participan.

El trabajo colegiado implica profesionalidad, ya que ésta tiene que ver con una formación para el ejercicio de la autonomía y la responsabilidad en procesos educativos, abriendo un crisol de posibilidades hacia otros modelos de formación que promuevan la reflexión sobre las circunstancias sociales.

En el trabajo colegiado en la formación los profesores muestran diversas características en su organización, principalmente, refieren una *colegialidad auténtica* basada en acuerdos, toma de decisiones democráticas, el apoyo mutuo entre pares y un acompañamiento que les permite disfrutar los procesos en los que participan, establecer metas concretas de autoformación y co-formación mediante las que propician la transformación de sus prácticas.

En el trabajo se exponen algunas consideraciones sobre la vida cotidiana en la institución formadora de docentes y lo que sucede a partir del mundo de relaciones que construyen los profesores, que da cuenta de su contexto particular el cual se define desde sus esquemas de percepción y los sentidos que para los profesores tiene participar en este proceso de formación.

En el oficio de “aprender a enseñar” y/o formarse para mejorar las prácticas educativas, se entretienen varios elementos, por una parte está el afán compartido de mejorar la educación y por otra los anhelos e intenciones de los profesores por mejorar su entorno y renovarse a sí mismos al reposicionarse en el mundo social, junto con estos elementos en la formación se entrelazan: las disposiciones y discursos acerca de la formación docente como premisa de calidad educativa, los cuales hacen referencia a los avances en la educación en estrecha vinculación con las acciones de los profesores.

En la aplicación de las diversas políticas educativas desarrolladas en los últimos 20 años se sostiene el planteamiento de que es mediante la formación permanente que los profesores harán suyas las propuestas de cambio y asumirán la responsabilidad del mejoramiento de los procesos educativos mediante la transformación de sus prácticas.

Asimismo se propone que mediante la formación permanente se facilitará la implementación de las innovaciones educativas, los distintos modelos de gestión y las adecuaciones curriculares junto con los fundamentos ideológicos que interfieren en los profesores como sujetos sociales, lo que implica que en la actualidad se coloque a este tipo de formación como uno de los componentes esenciales que contribuyen a mejorar tanto el desarrollo educativo como la calidad docente.

Sin embargo estas intenciones representan la posición de quienes instituyen las propuestas de formación; ya que los profesores construyen desde sus intersubjetividades la configuración de un complejo espacio social y cultural toda vez que las interacciones que se producen entre los diferentes agentes sociales se ponen en juego desde sus diversas posiciones,



De cualquier manera retomando a (Ferry,2002:43) podríamos decir que la formación permanente al igual que en otros procesos donde participan profesores en la intención de formarse, "Es una un espacio o una ocasión que los profesores encuentran para formarse a través de diferentes relaciones o mediaciones acentuando el trabajo sobre sí mismos" solo que habría que distinguir la necesidad de una formación más reflexiva que permita propiciar la profesionalidad docente

Lo anterior implica ver a la formación permanente desde otra perspectiva, atendiendo la mirada de los profesores como actores principales de este proceso; lo cual requiere reconocer un espacio de múltiples dimensiones que se configura a través de las condiciones de producción de los sujetos y una dimensión de significaciones compartidas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁVALOS, B. (2006). El nuevo profesionalismo: Formación docente inicial y continua. En E. TENTI (Comp), *El oficio docente; vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- AVANZINI, G. (1998). *La pedagogía hoy* México: F.C.E.
- BOURDIEU, P. (2003a). *Cuestiones de sociología*. Madrid: Istmo.
- (2003b). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México: Siglo XXI.
- (2007). *El sentido práctico*. México: Siglo XXI.
- FERRY, G. (2002). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós.
- HARGREAVES, A. (2003). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Morata.
- IMBERNÓN, F. (2004). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Graó.
- PALACIOS, J. (1997). *La cuestión escolar, críticas y alternativas*. México: Fontamara.
- PAQUAY, L. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: F.C.E.
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- POPKEWITZ, T.S. (2009). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar*. Madrid: Morata.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. México: Paidós.
- SOUTO, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. México: Paidós.
- TENTI F.E.(2006). *El oficio de docente, vocación trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- ZEICHNER, K. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata



## L'EXPERIMENTACIÓ, LA MILLORA DE LA PRÀCTICA, I LA FORMACIÓ DEL PROFESSORAT.

Gómez Píriz, J.; [jgomez@xtec.cat](mailto:jgomez@xtec.cat) - Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. Serveis Educatius. Centre de Recursos Pedagògics Baix Llobregat 8.

### RESUM

És habitual, en les activitats formatives del professorat, acabar amb les possibles aplicacions didàctiques, metodològiques i/o millores de la pràctica docent. En acabar, s'espera que el professorat en faci algun llistat de bones propostes, de declaracions d'intencions de la utilitat d'allò que s'ha treballat i potser també de l'anomenada "transferència" de la formació, amb canvis i millores al propi centre i a l'aula, recollides en algun document com un "portfoli" per exemple.

En el nostre cas, i amb aquesta comunicació, exposarem com es pot començar des de la pràctica docent com a punt de partida per a la comunicació, l'anàlisi, la reflexió sobre la pràctica, així com per a la millora des de la pròpia activitat d'ensenyament i aprenentatge, fent especial èmfasi en els entorns virtuals o col·laboratius que esdevenen imprescindibles en aquesta metodologia.

Aportarem diferents exemples, on hem dut a terme la metodologia a partir de la pràctica en entorns virtuals, com el "Seminari d'innovació" o el "I Congrés de pràctiques educatives innovadores" com a repositori. Tanmateix analitzarem les aportacions corresponents per a les diferents modalitats formatives del professorat.

### PARAULES CLAU

Experimentació, pràctica, aprofitament.

### DESENVOLUPAMENT

#### Objectius

Amb aquesta comunicació entomem una doble vessant d'intenció de millores: cap a la tasca dels assessors en formació del professorat i cap al professorat que participa en les activitats de formació.

Cap a les tasques de suport i assessorament en les activitats formatives del professorat, referim la innovació en el sentit de que renovem, actualitzem i millorem el suport al professorat, incorporant estratègies actives, participatives i reflexives en les activitats de formació del professorat, afavorint la transferència del coneixement i millores de la pràctica docent. En aquest sentit volen aportar una millora qualitativa de les activitats formatives, de la gestió de la formació a la millora docent mitjançant les activitats de formació del professorat.

Cap al mateix professorat, aportant models actius d'accés, gestió, creació i compartiment del coneixement que poden afavorir canvis i millores en les seves pràctiques docents.

Concretant alguns objectius podem referir:

- Compartir l'experiència en la formació del professorat, que intenta afavorir les millores de la pràctica docent,
- Afavorir les metodologies actives i participatives del professorat en la formació
- Aportar valor afegit a les activitats del professorat com les Jornades d'intercanvi d'experiències, Trobada de mestres, Assessoraments, seminaris



- Promoure millores en les activitats formatives del professorat
- Incorporar nous entorns d'aprenentatge del professorat com les plataformes virtuals
- Incorporar la pràctica docent a l'activitat formativa com a punt de referència constant
- Aportar bones pràctiques de suport i/o assessorament a la formació del professorat des d'una unitat propera als centres educatius com el Centre de Recursos Pedagògics dins del Servei Educatiu.

### Descripció del treball

En la modalitat de seminari semipresencial, hem dut a terme una activitat formativa que parteix de les pràctiques docents exposades pel mateix professorat en format audiovisual, video-clips, analitzades per altres col·legues, contrastades, reflexionades amb propostes, i amb estratègies d'aplicació a través diferents recursos de la plataforma virtual com els fòrums, wikis, documents compartits, etc.

A partir d'aquest exemple intentarem analitzar la implementació de la reflexió sobre la pràctica com a millora de les activitats de formació com les Jornades d'intercanvi d'experiències, els Simposis, els Congressos, etc i també les habituals com els Seminaris, Assessoraments . . . així com les aportacions i millores que aporten els entorns virtuals col·laboratius.

Es comentarà d'una manera específica el "Taller virtual d'innovadors" així com altres entorns col·laboratius del professorat:

<http://agora.xtec.cat/se-baixllobregat8/moodle/>

<http://agora.xtec.cat/se-baixllobregat8/moodle/course/view.php?id=81>

Es farà també una atenció específica al "I Congrés de Pràctiques educatives innovadores" al Baix Llobregat, on s'han recollit unes 291 pràctiques educatives de referència del professorat, explicant el procés i els resultats.

<http://www.xtec.cat/~a8955419/>

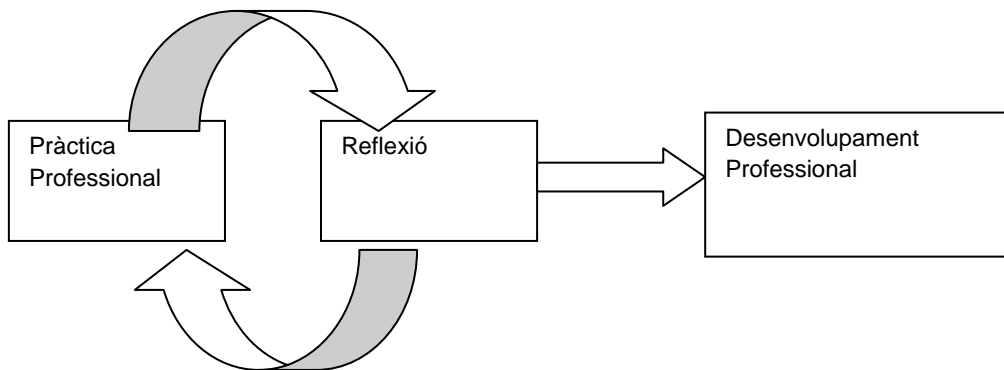
Serà d'especial anàlisi i explicació l'esquema de funcionament del "Taller virtual d'innovació", en cadascuna de les seves fases:

1. Experiència
2. Compartir les percepcions de l'experiència,
3. Assignar significats a l'experiència, anàlisi
4. Aplicació de principis a la pràctica professional

Cadascuna de les fases anteriors es completarà amb l'exemple corresponent del seminari virtual, així com del comentari del recurs adient de la plataforma virtual que s'ha utilitzat ( al Moodle en el nostre cas)

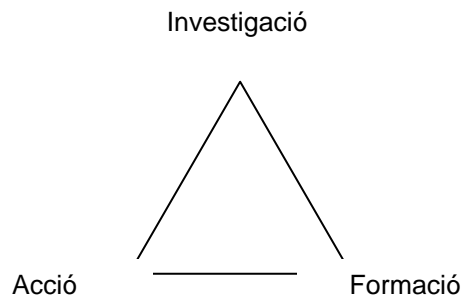
En farem una anàlisi també detinguda del nou paper el professorat formador, dins del plantejament d'aquest treball:

El rol del formador, o assessor també, no és el d'un transmissor tradicional de coneixement. Més bé fa la tasca de mediador, animador, facilitador d'entorns i espais col·laboratius de trobada, ajuda a la redacció de les conclusions, ofereix recursos multimèdies que milloren la comunicació i transferència del coneixement entre el professorat, facilita plataformes on-line que milloren l'eficiència temporal de la formació entre el professorat... En aquest sentit el formador – assessor és una part més del *cicle reflexiu i desenvolupament professional* de que en parla l'Antonio Latorre:



Si bé la Investigació acció educativa està més pensada per ser utilitzada dins de l'aula, en el nostre cas hem fet les corresponents adaptacions i modificacions per tal de dur-la a terme a l'entorn col·laboratiu de formació entre el professorat, esperant la seva extrapolació dins de l'aula amb el suport d'una acció assessora posterior o amb la inferència i transferència de l'acció formativa.

En aquest sentit incorporem la formació, que Lewin (1946) fa al seu triangle:



Al vèrtex de formació podem situar la nostra actuació, la corresponent a l'entorn col·laboratiu entre el professorat que a través de la reflexió sobre l'acció modifiquen aspectes de la seva pràctica docent.

### Resultats i/o conclusions

Actualment a la plataforma virtual de suport al professorat, de la zona on treballem d'Esplugues de Llobregat i Sant Just Desvern, hi ha donats d'alta uns 600 professors d'un total d'uns 890. A partir e la implementació i millora amb les pràctiques i experimentació docents, el professorat usuari ha augment de 250 a 600 en els darrers dos cursos escolars.

Cada vegada són més les activitats formatives que utilitzen l'entorn virtual col·laboratiu i aporten activitats basades en l'experiència i pràctica del professorat.

Com a exemple de bon resultat i molt valorat pel professorat podem referir l'elaboració i redacció de manera cooperativa dels "indicadors del grau d'assoliment de les competències bàsiques" entre el professorat de primària i secundària.

Cada vegada més el professorat mostra una bona predisposició a la comunicació de les seves pràctiques docents i d'aprenentatge amb una certa precisió, i disponible al contrast dels altres col·legues.



Les plataformes virtuals, cada vegada afavoreixen més la participació del professorat i la cultura digital així ho afavoreix.

Les distàncies entre professorat formador i professorat alumnat no és tant i s'afavoreix la participació i activitat cap a la millora de la pràctica docent.

Cal implementar metodologies participatives també i sobre tot a les activitats formatives del professorat com a exemple d'una metodologia més activa de l'aprenentatge.

“Para que las prácticas educativas cambien se precisa de un profesor capacitado para reflexionar, analizar e indagar la propia práctica profesional” Antonio Latorre Beltrán. (2008).

Insistim en que la innovació es treballa dins del procés d'ensenyament i aprenentatge, en una tasca col·laborativa, amb la reflexió de la pràctica docent que realitzen els mateixos professionals de l'educació. És aquesta la innovació, la reflexió, l'anàlisi, la investigació que fa el propi docent de la seva pròpia pràctica professional i que dona peu a la millora. (Stenhouse, 1998)

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

CARNICERO, P. (2008). *La comunicación y la gestión de la información en las instituciones educativas*. Madrid: Wolters Kluwer Educación

HARVARD BUSINESS SCHOOL PRESS (2004). *Presentaciones que persuaden y motivan*. Barcelona: Gestión 2000.

IMBERNON, F. (2008). *Taller d'estratègies metodològiques participatives a la formació permanent del professorat mitjançant l'aprenentatge reflexiu experimental*. Dossier del Curs de formadors al Baix Llobregat-Anoia. ICE de la UB

LATORRE, A. (2008). *Innovar la pràctica docent. Investigación en los centros educativos*. Universidad de Barcelona: Departamento de Investigación y Diagnóstico en Educación. Dossier de treball del curs de formadors al Baix Llobregat. ICE de la UB

— (2003). *La investigación acción. Conocer y mejorar la práctica docente*. Barcelona: Graó

PUNSET, E. (2004). *Adaptarse a la marea*. Madrid: Espasa-Calpe.

RAMON-CORTÉS, F. (2005). *La isla de los 5 faros*. Barcelona: RBA.

RONCO E.; LLADÓ E. (2000). *Aprender a gestionar el cambio*. España: Paidós.

STENHOUSE, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata: Madrid





## LA FORMACIÓ EN CENTRES ESCOLARS.

Ventura Robira, M.; - [mventura@ub.edu](mailto:mventura@ub.edu)– Universitat de Barcelona.  
Prats París, M.; - [marprats@ub.edu](mailto:marprats@ub.edu)- Universitat de Barcelona.  
Orozco Martínez, S.; - [susanaorozco@ub.edu](mailto:susanaorozco@ub.edu)- Universitat de Barcelona.  
Vives Pares, L.; - [laia.vives.pares@gmail.com](mailto:laia.vives.pares@gmail.com)- Universitat de Barcelona.

### RESUM

L'objectiu de la nostra investigació és conèixer la realitat de tres centres educatius que es troben en contextos molt diferents. Aquest estudi ens permet reflexionar sobre els diferents estils de formació que s'han dut a terme en les tres institucions. És en aquest sentit que ens hem proposat analitzar les relacions que s'estableixen entre els processos de formació del professorat en centre i les transformacions que es realitzen a les aules.

### PARAULES CLAU

Formació del professorat, assessorament, procés de transformació, contextos de canvi.

### DESENVOLUPAMENT

#### Objectius

La comunicació que presentem té a veure amb la formació del professorat vinculada a la innovació i el canvi en centres els escolars. Entenem com a innovació els canvis en les pràctiques, que alhora impliquen transformacions en les creences i teories implícites que guien i orienten les accions.

Les innovacions, des del nostre punt de vista, són un element essencial pel que fa a la seva necessitat d'actualització dels estils d'ensenyar a aprendre de les escoles. És de tothom conegut que quan els equips docents volen innovar han de realitzar una tasca de reflexió interna que requereix, la majoria de les vegades, un recolzament extern que faciliti i afavoreixi el seu procés de transformació.

És en aquest sentit que en la nostra recerca ens preguntem: Com s'està duent a terme la formació permanent en els centres educatius? Quines són les pràctiques vinculades als canvis que s'estan promovent actualment? Uns interrogants que ens plantegen la necessitat d'esbrinar, per una banda, les iniciatives més rellevants dels equips docents i, per l'altra banda, com s'han tingut en compte per part de tots els agents (formadors/es, assessors/es, docents, famílies i alumnes) que han format part, en algun moment, del procés d'innovació de l'escola. Tot un repte que possibilita investigar com les escoles s'estan plantejant els canvis en relació a: l'organització dels seus continguts, les seves formes de documentar la pràctica, els seus enfocaments metodològics, les seves maneres d'organitzar el temps i l'espai, les vies de comunicació que estableixen amb la comunitat, els seus estils de connectar la teoria amb la pràctica, la planificació de la formació o els tipus de demandes i estil de formació.

El nostre objectiu essencial de la recerca és també el de poder comprendre què està passant dins de tres centres educatius que estudiem, les relacions que es donen entre el procés de formació i d'innovació de tres escoles, des de la mirada dels (i les) docents, famílies, alumnes, formadors/es i assessors/es. Per això ens proposem conèixer el context de cada centre, la seva història, el seu projecte educatiu i el seu projecte curricular; conèixer els seus neguits, interrogants, preocupacions, il·lusions i reptes. Per nosaltres no es tracta tant de presentar resultats sinó de poder mostrar com des de les diferents mirades podem repensar la complexitat de la formació del professorat en contextos de canvi escolar.



## Descripció del treball

### 1. Centre d'Educació Secundària. Formació docent i innovació. Reptes i desafiaments actuals

La present comunicació informa de l'inici d'un procés d'investigació dut a terme en un centre educatiu públic situat al Vallès Oriental, a una localitat ubicada a 30 km de Barcelona. El poble, fins fa 15 anys aproximadament, era un lloc d'estiueig de persones d'altres ciutats de Catalunya, preferentment de Barcelona capital.

El centre escolaritza el 70% de la població en edat de fer l'educació secundària obligatòria i el batxillerat. El 30% restant es desplaça cap a ciutats properes. El nivell socioeconòmic i cultural de les famílies, en la seva majoria, és de classe mitjana, mitjana-alta o alta.

L'Institut va començar a funcionar en el curs 1996/1997 amb dues línies de 1r i 3r d'ESO. Actualment (2010/2011) posseeix tres línies de 1r a 4t d'ESO, així com el batxillerat en tres modalitats: Ciències Naturals i de la Salut; Humanitats i Ciències Socials i Tecnologia.

El percentatge d'alumnat immigrant que acull el centre és baix, aproximadament un 10%, degut potser a la falta de bones comunicacions (tren i autobusos) i al fet que el preu de l'habitatge és alt. D'aquest percentatge la cinquena part correspon a alumnat provinent de la Unió Europea (França, Holanda, Alemanya) i la resta d'Amèrica Central i del Sud, joves en la seva majoria que viuen a Catalunya des de fa anys.

Com a l'IES s'està duent a terme el Projecte 1x1, la formació del professorat va estar (i està) vinculada a l'ús de les noves tecnologies. Des del punt de vista metodològic es van realitzar una sèrie d'entrevistes a la directora, la coordinadora pedagògica, a un professor, a la cuidadora d'un nen autista, a la mare fundadora, a membres actuals de l'AMPA i a alumnat de 1r i 2n d'ESO que forma part del Projecte 1x1.

### *Comprendre el present des del passat*

Quan ens apropem a una institució amb finalitat investigativa, en termes generals els informants claus recorren a l'esdevenir temporal i espacial per explicar i justificar el que succeeix avui en ella. Aquest component històric es constitueix, moltes vegades en un organitzador del relat. Organitzador que analitzat des de la significativitat que té per als integrants de la institució, pot donar llum a maneres d'actuar, ser i procedir dels diferents actors del centre, i a la manera en com aquesta Institució es projecta cap al medi. No obstant això, aquesta "història institucional", aquest passat està mediat per una visió subjectiva, per la vivència personal o de grup que aquesta persona en concret té. D'aquí que el que aconseguim reconstruir és una (o moltes) històries de la Institució, una interpretació del que aquesta institució i els seus diferents actors han viscut, han sentit i com ho van fer. És per això que no estem davant un ordenament objectiu de la realitat passada. Estem davant d'un conjunt de representacions dels esdeveniments passats, de reconeixements del que ha passat en funció d'una selecció de criteris que estan relacionats amb una altra lògica que la de l'ordenament objectiu, la lògica de la subjectivitat (Garay, 2000: 22).

Això és el que va succeir quan ens vam endinsar en la vida de l'Institut ja que segons a qui s'entrevistava la referència del que va passar diferia. S'explica, argumenta i comprèn la vida actual institucional en funció d'aquest passat, de com el naixement de la mateixa va marcar i va determinar d'alguna manera el seu present i futur.

L'Institut va néixer a instàncies d'un grup de pares "influent" que van lluitar perquè els seus fills/es poguessin continuar estudiant al poble. Aquesta va ser l'empremta inicial portada a terme pels pares i mares (que es coneixien del poble, de tota la vida) i recolzada per l'Ajuntament i el director del centre on aquest alumnat inicialment havia de continuar els seus



estudis. Fins aquells moments l'alumnat quan acabava la primària, en cas que volgués continuar els seus estudis, s'havia de traslladar a ciutats properes, sent la població veïna (a 2 km aproximadament) el poble que acollia el major percentatge de joves. Des del punt de vista legal era aquesta localitat la que tenia adjudicat un nou institut, però es va decidir acceptar aquesta proposta. Analitzant el naixement del centre, podem advertir com la força instituïda d'un grup de pares va fer que un projecte de nova creació institucional tirés endavant.

El nou Institut va néixer amb un equip docent procedent de l'escola primària del poble i aquesta empremta és la que ha imperat fins ara en aquest centre. Segons el sentir d'una mare fundadora, aquesta etapa va ser fantàstica: *“durant els primers anys de funcionament de l'Institut existia molta col·laboració entre el professorat i els pares. Existien professors compromesos amb la tasca, sabien el que volien, això donava seguretat a l'alumnat”*. Aquesta visió de la mare és la d'una persona que va participar activament en la vida del centre durant molt temps, com a membre del Consell Escolar i de l'AMPA. Considera, amb nostàlgia i dolor que la massificació de l'institut va fer que el procés dut a terme es veiés truncat amb l'entrada i sortida de docents. *“Els professors van perdre la il·lusió, els pares també van començar a desaparèixer, no s'implicaven en les diferents activitats del centre”*.

No obstant això, per a un docent que va viure aquestes primeres etapes, és justament l'origen de l'Institut el que fa que tingui unes característiques que el particularitza. Un centre poc innovador, que es crea en una població amb poc nombre d'habitants.

El naixement de l'Institut vinculat a l'escola primària del poble, fa que *“com el personal s'absorbeix de la primària, són persones que no han vist un altre estil de centre i implementen un sistema de primària en la secundària. L'adreça del centre estava a càrrec d'un docent procedent d'un macro centre de Formació Professional de Barcelona, hi havia un contrast molt gran”*.

Aquestes situacions van ser viscudes simultàniament per tothom. Malgrat això, la implicació i intervenció de cadascun en el procés va deixar una empremta que els va fer percebre la realitat viscuda de diferents maneres. La de la mare que com a dona gesta al seu fill, l'il·lumina i el veu créixer. Malgrat això, quan comença a caminar i a interactuar amb els altres, i quan aquest món proper, tancat i familiar s'amplia, comença a adonar-se que els problemes existeixen. I són justament els nouvinguts, *“la gent nova que arriba al poble, els “nous rics” que vénen”* els que creen una dinàmica diferent en el centre, sense una implicació en el centre. I és en aquests moments quan es va trencar la il·lusió.

Un professor implicat en la tasca i sobretot reflexiu davant el que l'envolta, considera que *“l'alumnat que reben en l'IES actualment són aquells els pares dels quals els envien a aquest centre no perquè creuen en l'escola pública, sinó perquè els queda a prop i no han de desplaçar-se”*. Aquest professor també assenyala que *“aquest IES no té competència directa. En el centre no hi ha consciència de la pèrdua del 30% de l'alumnat que se'n va fora a estudiar”*. Desitjaria que es produïssin canvis, convertir el centre en un Institut de referència a la zona. Actualment aquest professor es presenta per a director. Ja veurà si pot aconseguir-ho.

La junta que avui presideix l'AMPA, d'aquest passat no fa cap valoració. La seva mirada està posada en el present i en el futur de la institució, en el canvi d'equip directiu per al curs vinent (2011/2012), en quines transformacions es poden produir i de quina manera la intervenció i la col·laboració dels pares i mares, pot tenir més pes. Desitgen obertament formar part activa dels processos de canvi que es puguin realitzar en el centre i sobretot desitgen ser protagonistes i no espectadors del que succeeixi.

### **Formació docent i innovació en el Centre**

En termes generals tot docent realitza algun tipus de formació permanent. No obstant el tipus de capacitació varia d'acord al moment històric en el qual li toca viure.



Des de fa uns anys, la irrupció de les tecnologies a les aules, va fer i fa que els docents es vegin "obligats" a buscar una formació que doni respostes als nombrosos interrogants que les TIC els planteja.

La formació que a nivell de centre es va desenvolupar durant l'últim any va estar vinculada a l'ús de pissarres digitals. Segons la directora: *"Han portat la formació al centre, cursos sobre la introducció de noves tecnologies: moodle. Per a això han hagut de presentar una sèrie de papers i que voluntàriament el professorat s'apuntés"*

Malgrat la voluntarietat, pràcticament tot el professorat va realitzar aquesta formació. Això s'explica perquè la incorporació massiva de les tecnologies "obliga" al professorat a buscar aquest tipus de formació (encara que no els hi agradi o no estigui d'acord amb la seva implementació) ja que si no hi participa, queda exclòs del cercle del què es durà a terme a la institució.

No obstant això, la visió i perspectiva d'alguns informants respecte d'aquesta formació precisa que aquesta no ha suposat un canvi en la manera d'ensenyar. Pensen que s'ha passat del guix i la pissarra tradicional a la pissarra digital i dels llibres de text a l'ordinador portàtil.

Ho expressa així la professora de suport a un nen autista, que al llarg de la setmana és observadora (involuntària) del que esdevé en un aula de 1r d'ESO on s'està implementant el Projecte 1x1: *"El que veig durant les hores de classe són les noves tecnologies, el projecte 1x1, que ve de fora, igual que projectors, pissarres digitals. Però en realitat no veig diferències, solament l'ús del recurs, però no hi ha canvi en les estratègies didàctiques. Observo que en la secundària el principal objectiu és donar el temari, explicar i si sorgeixen problemes entre els nens, o no entenen, els professors no paren la classe. Com vinc de primària, veig un canvi de filosofia, en la manera de treballar, de tractar als nens"*.

Aquesta necessitat d'anar més enllà de l'ús instrumental del recurs és plantejada per un professor quan assenyala: *"Pel que fa al curs de Pissarra digital que vaig fer estava orientat a conèixer les noves adreces didàctiques que l'ús d'aquest recurs m'aportaria per al treball a l'aula. Desitjava saber i comprendre com podia re-enfocar el procés d'ensenyament-aprenentatge. Insistentment vaig preguntar a la formadora sobre les noves adreces didàctiques, al que va acabar admetent que amb la pissarra digital el que s'agrega és vistositat, colors...al procés. El que m'interessa és saber si el recurs em possibilita l'elaboració de materials propis a l'abast dels alumnes, que em permeti ensenyar d'una altra manera. Considero indispensable plantejar-se una reflexió ja que aquest recurs condiona la didàctica"*.

Aquestes opinions relatives a l'ús de les noves tecnologies a l'aula ens porta a reflexionar si la implementació, per exemple, del projecte 1x1, ha produït canvis qualitius en el procés tant pel professorat com per l'alumnat o simplement afageix atracció, animació o color als aprenentatges.

La formació permanent està en marxa en el centre, però, quin és el model (o els models) que donen identitat al col·lectiu docent d'aquest Institut? Entre les persones entrevistades existeix una coincidència en afirmar que la formació docent en el centre és la millor fórmula per a la cohesió del grup, així com per tirar endavant projectes institucionals d'innovació i per a millorar els processos educatius.

La directora assenyala: *"Amb aquest equip directiu és la primera vegada que es planteja grups de treballs i formació a nivell de grup. Abans no havien fet aquest tipus de formació"*. No obstant aquesta manera d'interpretar la realitat i necessitat formativa adverteix que *"en relació amb la formació del professorat, hi hauria com dues modalitats. Una amb professionals de fora de la institució i una altra amb professionals de fora i personal especialitzat del mateix centre."*



*Valoro molt positivament la formació duta a terme on el 50% de la formació està a càrrec d'un formador extern i l'altre 50% a càrrec d'una docent del centre”.*

Pel professor entrevistat, la formació s'hauria de fer en cada centre, amb una formació més específica que doni respostes concretes a les necessitats del professorat. Reconeix que la formació molt general és poc eficient.

Pel que fa a la coordinadora pedagògica, aquesta creu que la formació continuada del professorat és la clau per la innovació, per la cohesió institucional, per ser coneixedors de la matèria i, sobretot, per ensenyar de diferents maneres. Considera que hauria d'haver-hi una combinació en la formació: individual d'acord a les necessitats professionals concretes de l'especialitat i des del centre per créixer com a tal i perquè existeixi la sensació de globalitat, on es puguin prendre decisions en grup.

La referència al fet que la formació en el centre cohesiona al professorat com a grup, és una opinió que tots els entrevistats tenen. Aquesta explicitació parla, potser de la necessitat d'unió dels membres del centre. Sens cap dubte i per les dades recollides, existeix en el centre un cert malestar entre diferents subgrups de docents que representen visions i posicionaments davant la realitat molt diferents. Així es manifesta en una entrevista una professora: *“Aquí costa arrencar, hi ha una dinàmica diferent, molts professors són antics. Hi ha una cultura establerta de la queixa per part del professorat (alguns). Hi ha una generalització de la queixa, però no es fa una proposta concreta, no hi ha millora. Quan s'intenta canviar alguna cosa, la gent personalitza molt, com si se li ataqués el seu treball. Hi ha treballs que s'han enquistat, hi ha també gent proactiva. Però crec que la innovació docent costa de vegades per comoditat. En general la gent és poc inclinada al canvi”.*

Formació i innovació no van de la mà necessàriament. Des de la part del col·lectiu docent, es comenta que els canvis per a l'inici de projectes d'innovació en els centres i en la formació docent requereixen de canvis estructurals a nivell legislatiu, normatiu (competència de l'equip directiu) en l'organització i cultura escolar. La coordinadora pedagògica assenyala: *“aquest centre està equipat però, per exemple, si l'estructura horària no canvia, és molt difícil. El problema és que de vegades el que mana a l'hora de l'organització institucional no és el projecte educatiu sinó el projecte personal. I davant això és molt difícil implementar canvis”.*

Implementar canvis en els centres requereix una flexibilitat en l'organització que avui no existeix, i també per part de l'Administració calen línies clares d'acció, que també siguin coherents i que ajudin al col·lectiu docent a gestionar i desenvolupar projectes i innovacions de qualitat. La directora afirma que: *“és necessari que a nivell de Departament, que des de l'administració, es preguntin quins són els objectius que volen desenvolupar. En 4 anys els canvis han estat constants, on va haver-hi una falta de línies clares des del Departament. Els canvis eren tants que com a equip, el professorat no podia assimilar-los i no hi havia temps, perquè les propostes se succeïen unes rera altres. Ara toca això, demà canvien, és molt difícil”.*

Veiem així que no n'hi ha prou amb què l'alumnat tingui el seu ordinador portàtil, que el centre disposi de tota la tecnologia i que el professorat estigui disposat a innovar. Els canvis que el mateix col·lectiu docent reclama són més profunds, coherents i amb un marge de llibertat que els possibiliti pensar, reflexionar i analitzar el que aquest centre i aquest grup de docents i alumnat necessiten.

### ***I l'alumnat, què pensa?***

Mitjançant un grup de discussió amb 5 joves de 1r i 2n d'ESO es va analitzar com havien viscut la incorporació de les TIC a les aules. Tots coincideixen que solament a Català, i amb el professor que no desitjava implementar el projecte, han fet ús dels llibres digitals. No obstant això, creuen que amb ell haguessin après molt bé amb (o sense) ordinador, ja que és molt bo. Hi ha assignatures on els llibres digitals no es podien utilitzar perquè estaven incomplets o no



funcionaven bé. En relació amb als aspectes positius, assenyalen que el treball és més àgil sempre que la connexió a Internet estigui disponible, cosa que no va anar així i, en moltes ocasions, van perdre molt temps. Assenyalen que els ha cansat la vista treballar amb un ordinador tan petit, que tenen problemes de postura, i que en definitiva feien el mateix a l'ordinador que el que abans escrivien en una fulla.

No veuen l'ús del portàtil a l'aula com un valor afegit, la majoria assenyalen que els agrada més el llibre de text perquè es pot consultar ràpidament i que amb la connexió a Internet de tan poca qualitat perdien la motivació d'indagar. El que sí han après és a utilitzar diferents programes com el PowerPoint que han fet servir a l'hora d'haver d'exposar treballs en grups.

### **Algunes idees més**

Un malestar general envaeix al col·lectiu docent. La política d'ajust i la crisi també es fa sentir a l'escola. Aquest Institut està travessant actualment per profunds canvis: el tancament d'un cicle per part d'un equip directiu i la projecció d'un nou. Els canvis produeixen ruptures i lluites internes. El projecte de direcció previst ha estat elaborat per un equip de 25 docents, gairebé el 50% de la plantilla docent. Tots els projectes i programes d'innovació proposats hauran d'esperar. En el moment en què aquesta comunicació és redactada, per raons burocràtiques el nou equip directiu no el podrà assumir. Des de l'administració s'ha nomenat a una directora provisional.

Veiem doncs, que la cultura institucional dels centres d'ensenyament secundari es caracteritza pel treball individualitzat, on l'eix (en general) està més en la transmissió del contingut de l'assignatura i sobretot en acabar la programació. Ara bé, les noves tecnologies afavoreixen un altre tipus de relació educativa? Milloren els processos? O simplement incorporen una visió tornassolada al procés d'ensenyament- aprenentatge? La investigació seguirà el seu curs.

## **2. Rotllana de pors i d'incerteses: les relacions assessores i educatives**

Avui, aquí asseguda, des d'aquest gran espai que recull esdeveniments musicals, teatrals, i esportius, necessito tancar un moment els ulls i recordar els meus inicis. Està a punt de començar un dels concerts més esperats de l'any. El concert i la construcció de Roger Waters, el cantant i compositor de: The Wall. Aquesta cançó que de ben petita no acabava d'entendre: per què en certa manera es criticaven els mestres? per què els nens i nenes es reivindicaven? Actualment, des de la investigació i des de l'assessorament, els dos relacionats amb la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball<sup>13</sup>, hi extrec un lligam, el que trepitjo són melodies que em caracteritzen com a assessora i investigadora. Com va escriure Maria Zambrano (1989), sols en la melodia hi pot haver revelació; la melodia és creadora, imprevisible.

Hores de reflexió i pensament constants durant i després de cada sessió, em permeten, ara asseguda a les grades del Palau Sant Jordi<sup>14</sup>, començar a pensar en tot el que ha comportat

<sup>13</sup> Fernando Hernández i Montse Ventura, doctors que al llarg de la seva carrera es relacionen amb la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball, expliquen en el llibre: *La organización del currículum por proyectos de trabajo*, l'any 2008: La Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball es considera una estratègia per replantejar les relacions pedagògiques i qüestionar el currículum per àrees i la relació entre informació, coneixement i saber. Es realitza un procés d'investigació, on es busquen i es seleccionen diferents fonts d'informació; s'estableixen criteris d'ordenació i d'interpretació de les fonts; s'inclouen dubtes i preguntes dels i de les estudiants; s'estableixen relacions amb problemes; es representa el procés de coneixement que s'ha anat seguint; es té present l'anàlisi i l'autoexploració d'idees i creences; connecta els continguts conceptuals claus del currículum amb el coneixement experiencial; tracta diferents formes de buscar i analitzar situacions problemàtiques.

Situa el diàleg com a motor de l'aprenentatge, té present l'escolta docent interpretativa i ressalta la importància de la complexitat i la problematització per poder comprendre el món i les persones. Afavoreix la creació d'un teixit de desitjos i interrogants que potencien les relacions entre les persones amb els sabers i els coneixements. (PEPT).

(HERNÁNDEZ i VENTURA: 2008).

<sup>14</sup> El Palau Sant Jordi és un pavelló d'esports de Barcelona, construït en motiu dels Jocs Olímpics de 1992. El seu arquitecte va ser el japonès Arat Izosaki.



aquest assessorament. Què va passar perquè l'escola decidís demanar un assessorament o què és el què em va passar a mi per decidir vincular-me en els mons de l'assessorament? Què és el què va passar durant l'assessorament o al final d'aquest? Em plantejo les meves relacions amb el món, amb les persones i amb la societat. Com entenc el món, és com puc entendre l'educació, és també com nosaltres som i fem de mestres, com nosaltres entenem l'educació i els alumnes, el món i les persones. Miro l'espai on sóc, i recordo la cançó: The Wall:

“We don't need no education  
we don't need no thought control  
no dark sarcasm in the classroom  
teacher, leave them kids alone  
hey!, teacher, leave them kids alone  
all in all it's just another brick in the wall  
all in all you're just another brick in the wall.”  
(Waters, 1979).

Aquestes veus de nens que intenten enderrocar un mur, que reclamen un altre tipus d'educació, uns altres tipus de mestres i una altra escola. Des que vaig començar a relacionar-me amb la PEPT, durant la meua última pràctica de la carrera d'Educació Primària, vaig sentir que els alumnes i les alumnes tenien molt a dir-nos i que el món on vivim també. Era potser el moment d'obrir les orelles i escoltar-los.

Recordo el primer dia que vaig parlar amb el director de l'escola per telèfon. Em comentava que el claustre tenia la sensació que els llibres de text no afavorien un bon aprenentatge en aquella escola. El centre on es realitza aquesta investigació és una escola pública d'Educació Infantil i Primària, situada als afores de la ciutat de Barcelona, pertanyent al districte de Nou Barris. La institució va ser creada l'any 1970 pensada per l'escolarització de 800 alumnes, on actualment n'hi ha 74. Donat al context social on es troba l'escola és tracta d'un centre d'Atenció Preferent (CAEP). Actualment l'escola s'estructura amb cicles i algun curs. Més d'un 70 per cent de l'alumnat és d'ètnia gitana<sup>15</sup>, i la resta provenen de famílies amb situacions socio-econòmiques i personals complicades. L'entrada d'un director, jove, amb ganes de crear espais per poder dur a terme innovacions a l'escola, el claustre i el recolzament del centre de Recursos Pedagògics, van donar lloc a un Pla de Formació durant tres anys, la primera etapa, la que recull aquesta investigació, s'engloba en el curs 2010 / 2011, tractant-se d'un assessorament relacionat amb la PEPT. Les ganes de replantejar-se el seu tipus d'escola, una escola que pogués donar resposta als interessos dels i les alumnes.

Les sessions van començar amb una obertura a un espai desconegut. Era la primera vegada que jo realitzava un assessorament i el claustre era la primera vegada que es començava a connectar amb aquesta mirada educativa. En un primer moment vaig poder notar diverses postures que podien anar formant aquest teixit d'escola: mestres joves, concretament tres, que amb la mirada es notava que m'escoltaven i que alguna cosa se'ls hi despertava. Un director que no acabava de voler vincular-se a la perspectiva, mestres que la seva veu declarava la desconfiança i altres mestres que no van dir res en tot l'assessorament; rols plens de veus i de subjectivitats, encadenats amb el meu jo investigador i el meu jo assessor són els que han anat donant fruit a aquest assessorament. Presentacions inicials, d'on veníem i on volíem anar. Les diverses decisions de com volíem crear i pensar el nostre assessorament. Les mestres joves, dues d'Educació Infantil i l'altre del Cicle Mitjà de Primària que tenien moltes ganes de començar a relacionar-se a les aules amb la PEPT; crear un espai per poder narrar

<sup>15</sup> El poble gitano és un grup ètnic divers que viu principalment a l'Europa del Sud i de l'Est, l'Orient mitjà, l'Àsia menor, als Estats Units i a Amèrica Llatina. Es creu que la major part provenen de les regions índies de Panjab i el Rajasthan. Van emigrar cap a Europa i el nord d'Àfrica per l'Iran al voltant de l'any 1050. Com que el nom "gitano" pot tenir connotacions pejoratives, hi ha propostes recents de dir romaní o simplement "rom". La paraula "gitano" procedeix d'egiptano, perquè al segle XV es pensava que els "gitanos" venien d'Egipte o de l'Egipte Menor, una regió d'Àsia Menor.



l'experiència viscuda, connectar allò que ens ha anat creant com a subjectes fora i dins de l'escola, sols o acompanyats, poder expressar el que sent cadascú i des d'on parla, poder integrar totes les alfabetitzacions en el procés d'ensenyament aprenentatge: l'escrita, la matemàtica, l'artística, la corporal, la informàtica i les diverses llengües que coneixen(em), com una manera de representar tot el que es pot anar construint a nivell de grup i a nivell personal, on la relació entre mestres i alumnes es correlacionen amb necessitats comunes o s'escolten per poder fer una altre pas, la possibilitat de treballar amb diferents fonts d'informació, d'analitzar les paraules i els diferents posicionaments per poder continuar investigant i l'organització del temps de l'escola i de l'aula per donar resposta a l'aprenentatge vinculat a la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball. Durant les primeres trobades, una hora a la setmana, asseguts al voltant d'una taula rodona, jo com assessora, intentava començar a parlar sobre la PEPT: un sentit de l'aprenentatge que vol ser significatiu, per tant que vol connectar i partir d'allò que els estudiants ja coneixen, dels seus esquemes i de les seves hipòtesis per poder emprendre el projecte. Per la seva articulació es va assumir com a principi bàsic el coneixement dels alumnes, sempre que el professorat fos capaç de connectar els interessos dels alumnes i afavorir l'aprenentatge. Els (i les) mestres havien d'organitzar una estructura lògica i seqüencial dels continguts, un ordre que facilités la seva comprensió, tenir en compte que aquesta previsió va ser un punt de partida, que podia ser modificable. Alumnes i mestres que començaven a iniciar un projecte o varis projectes d'aula. Setmana rere setmana compartien les experiències d'aula i algunes mestres entusiasmes ens explicaven que estaven sorpreses per les actituds dels seus alumnes: aquests estaven motivats, alguns portaven informació, preguntaven sobre els diferents projectes i a cada moment, amb els ulls ben oberts, no paraven d'aprendre. Recordo una mestra de Cicle Mitjà que, espantada, deia que estaven sorgint massa interrogants, per cada veu hi havia un interrogant. Volia aconseguir connectar aquests interrogants i intentar donar-los resposta. Sabia que no era fàcil i que havia de trencar més amb l'horari establert. Va començar fent projecte una hora a la setmana i les hores de projecte no van parar de créixer. Altres veus que parlaven per dir que només estaven d'oients. La presència del director, que en diverses ocasions no podia venir, però quan venia compartia la veu amb tres mestres més, una veu tancada, tapada per aquest mur que no els deixava veure un altre espai. Veus que plantejaven la validesa de la perspectiva, veus que qüestionaven si els (i les) alumnes sortien preparats per entrar a l'ESO, veus que es plantejaven si la PEPT donava resposta a les Competències Bàsiques, veus que deien que els alumnes no es motivarien i que aprofitarien aquestes estones per perdre el temps. Realment els alumnes de Cicle Superior d'aquesta escola eren uns alumnes poc motivats i que de la seva veu sortia que a ells no els agradava anar a l'escola, alumnes que no volien cursar l'Educació Secundària o que en ocasions podien faltar el respecte als mestres. Entenen la PEPT com un espai d'oportunitats on els nens i les nenes, els joves i les joves poden mostrar i descobrir els seus interessos, reflexió que va lligada amb intentar donar l'oportunitat també als alumnes de dir la seva. Les primeres sessions només es convertien en paraules crítiques vers la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball.

Estàvem a la meitat de les sessions i es va produir un punt i seguit. Com ja he comentat en l'inici del relat, jo arribava a l'escola sempre amb metro, però un dia, quan tornava del meu poble, vaig anar-hi en cotxe. Feia sol i anava d'hora. Vaig decidir fumar un cigar amb el cotxe parat i amb la porta mig oberta. Vaig sentir una veu acompanyada d'una olor molt forta d'alcohol que em demanava un cigar. Mentre l'hi donava, un altre home va obrir la porta del seient del copilot i va agafar l'ordinador i el mòbil per poder-s'hi asseure. Al mig d'aquells dos homes, mentre el sol em foradava el cap vaig poder pensar en moltes situacions: ja estava a la meitat dels assessoraments i la visió d'allò ideal i allò real ja es decantava per una realitat que em costava acceptar. Degut als meus passos educatius i de vida, la meua relació amb la perspectiva era directa i em costava entendre per què hi havia mestres tancats a aquest nou espai, a aquesta manera d'entendre l'educació. Els homes, després de fumar-se un cigar cada un em van preguntar si era del barri. Espantada els vaig dir que no. Em van preguntar què és el que hi feia allà i els hi vaig dir que anava a l'escola a fer un curs als mestres. Es van mirar i el que estava dins el cotxe va sortir ràpid i l'altre va treure el cap i un d'ells em va dir: "perdón si te hemos asustado, si eres maestra en este barrio no te pasará nada, eres tú quién puede ayudar





a nuestros hijos a salir de este ambiente". Els vaig mirar molt commoguda. No acabava de ser conscient del que estava passant. Dos homes, alcoholitzats estaven confiant de veritat amb l'educació com a futur. "*Cuántos, a pesar de todo, creen todavía en la escuela*" (Antiseri, 1976). Amb molts nervis vaig agafar totes les meves coses i vaig tancar el cotxe. Em van dir adéu i vaig entrar a l'escola. En relació al que havia passat vaig dir als mestres de l'escola que nosaltres hauríem de ser els primers en confiar amb l'escola i amb els nostres alumnes. Ells i elles tenen molt a dir-nos i els hem d'escoltar. La ment ben oberta per saber que un espiral ens en porta a un altre. Reflexionar sobre l'obrir portes i l'arriscar per repensar un altre tipus d'escola, l'escola que doni resposta a com nosaltres entenem l'educació. Les veus negades a obrir-se i les mestres que s'estan vinculant a la perspectiva, van creat dos punts de vista en l'assessorament. Em demanen exemples d'escoles complexes on la PEPT hagi donat fruits i alhora, decideixo vincular-me a les aules. Juntament amb el mestre i els alumnes vam iniciar un projecte que evidenciava oportunitats. Oportunitats de creixement i de desplegament. Amb els alumnes de 6è intentàvem reflexionar, dialogar sobre els nostres interessos, parlar de les nostres visions del món que ens envolta, parlar de les nostres històries de vida, crear sentit i desig de saber i reprendre les ganes d'anar a l'escola. Preguntes com: *i podrem dir què volem aprendre?* ens preguntava un alumne. Durant 3 dies vaig estar amb els de 6è a l'aula i es van despertar molts interrogants. "*Espiral que continua el seu moviment d'expansió i apareixen noves qüestions i la demanda de noves concrecions. El treball amb projectes possibilita repensar l'escola, ens permet pensar allò impensat i repensar el ja pensat, i es converteix en un eix que ens porta a reflexionar i aprofundir en l'adquisició del coneixement, el currículum, el rol dels docents, la identitat de les criatures... En aquest patró ocult de connexió hem de seguir pensant...*". (Isalt i Ventura, 2003: 20-21).

Després de la setmana blanca, tot va tornar a canviar. Es va donar una situació encallada. El director em va dir que l'any vinent no es quedava a l'escola, havia demanat una comissió de serveis, no es veia en cor de continuar en aquella escola, ja que deia que tenia la sensació que aquells alumnes no aprenien. Paraules que em deien que els alumnes d'ètnia gitana '*no podrien arribar enlloc*'. La gran majoria del claustre afirmava les aportacions del director i el mestre de sisè va dir que a la seva classe havia decidit no fer més projectes. Els alumnes de 6è havien preguntat sobre la *reproducció sexual* i el mestre de sisè deia que ens estaven 'prenent el pèl'. *Quin interès tenia això, realment? Aquests interrogants no es connectaven amb les competències bàsiques*, segons el mestre i el director. Sincerament no em creia el que estava passant. Amb els meus ulls havia vist que s'iniciava un projecte, però les pors dels mestres i altra vegada aquest mur, provocava que no es familiaritzessin amb la perspectiva. Vaig estar una bona estona sense poder dir res, escoltant el claustre com anul·lava verbalment als seus alumnes. Una situació de relació que em va recordar el meu segon de batxillerat, caracteritzat per una mare molt malalta de càncer i una dislèxia important, on mesos abans de la selectivitat, una professora em va recomanar que no em presentés a la selectivitat, ja que '*no arribaria enlloc*'. Amb la veu tremolosa i amb els ulls plorosos els hi vaig explicar el meu cas i vaig intentar reflexionar sobre les etiquetes que a vegades els mestres i docents adjudiquen als alumnes. En quin moment un mestre o una mestra podia posar una etiqueta a un alumne. Entenc l'escola com un espai de subjectivitats, on cadascú té el seu lloc i el seu recolzament. Els meus pares amb una confiança absoluta cap als meus estudis em van ajudar a no fer cas del comentari d'aquella professora i continuar els meus estudis, on actualment el meu pare encara segueix dia a dia les meves investigacions i assessoraments. Les famílies d'aquests alumnes, distants i despreocupats no els hi donaven resposta i els mestres tampoc. L'escola com espai de confiança, i vull destacar una frase que una professora em va dir un dia: no hi ha nens i nenes amb necessitats educatives especials, qui les té les necessitats són les escoles que no saben donar resposta a aquests subjectes. Escoles i mestres que no observen les realitats i les necessitats d'aquests alumnes i no són propers a ells. Mestres que no poden donar resposta.

La por, les inseguretats i les poques ganes de transformar l'escola, va provocar que els i les alumnes no tinguessin resposta. Vaig decidir acompanyar, com assessora, com un subjecte que s'asseu al costat dels mestres, en un procés farcit de pors i d'incerteses.



Aquell dia vaig marxar plorant de l'escola. Un sentiment de falta de respecte cap a mi, però sobretot cap als seus alumnes. Ara veig que l'espai assessor fa de mirall a la seva manera de relacionar-se amb els nens i nenes a les aules i de l'enfocament aplicat, el desengany d'entendre un context real d'escola amb mestres emmurallats i amb resistències i pors als canvis.

Des d'aquí, asseguda, rememorant les situacions assessores vers la Perspectiva Educativa dels Projectes de Treball en aquest context explico una situació de por al canvi, però amb una mirada de confiança, extrec que en aquesta escola hi ha hagut una primera petjada sobre aquesta mirada sobre l'educació. L'abandonament d'un director i les tres mestres interines que decideixen no quedar-se a l'escola el següent curs, però que m'escriuen actualment, comunicant-me que a la nova escola, podran continuar relacionant-se amb aquesta perspectiva. Penso que les situacions de diàleg assessor han provocat que les veus cridin i parlin, un espai on hi ha hagut escolta, on hi ha hagut un què dir i l'inici d'una petita transformació, potser en l'interior de cada o d'alguns mestres, a l'interior dels i les alumnes o en el meu interior assessor.

### 3. Contextualització de l'Escola. Una escola novella que creix.

En el tercercas, es tracta d'una escola pública d'educació Infantil i Primària, que es va crear l'any 2004/05 i que ha anat creixent un curs per any. Va nàixer en barracons a la frontera entre el barri de Gràcia, d'Horta Guinardó i de l'Eixample de Barcelona, i ara amb el nou edifici està situat al districte de l'Eixample de Barcelona, on acull famílies i alumnes d'un nivell socioeconòmic i cultural mitjà.

L'escola des d'un principi es va construir a partir de tres eixos: la participació de la família, la formació dels mestres i el protagonisme dels nens/es en el seu procés d'aprenentatge. I amb aquesta idea, el curs 2004-2005 nens/es, famílies, mestres i personal no docent (monitors/es, conserges, etc.) es van preguntar quina escola volien.

A partir d'aquesta pregunta es va acordar que es volia una escola comunicativa, participativa, acollidora, oberta i on els nens i nenes fossin els protagonistes; una escola laica, inclusiva, coeducativa, solidària, crítica, autònoma, interdependent i científica; amb una visió humanista de l'educació i on es promogués un desenvolupament integral dels nois i noies, fent-los els principals actors del procés; una escola amb un equip docent professional i compromès i ubicada en un edifici sostenible.

El següent curs 2005-2006 es va crear la comissió General del Projecte d'Escola, per tal d'aconseguir les prioritats que tots junts van decidir treballar. Els següents anys s'han anat creant les subcomissions necessàries, conformades per pares, mestres i en algunes, un assessor extern, per poder treballar els diferents àmbits:

- *Medi ambient i obres*, des d'on es va lluitar per un edifici sostenible, coherent amb els principis i valors de l'escola. Aquesta comissió va realitzar, especialment, el seguiment de les obres de l'edifici de l'escola.
- *Participació- Tots a l'Escola*. Aquesta comissió s'encarregava i s'encarrega principalment d'organitzar el "Tots a l'escola", una festa on durant 2 dies els pares i mares feien tallers als nens/es, de conserges, etc. i mentrestant els mestres feien formació a l'escola.
- *Treball en equip*. Aquesta comissió estava conformada pels mestres que treballaven el pla d'acollida per als mestres nous, l'autoavaluació i la formació per a tot l'equip.
- *Aprenentatges*. En aquesta comissió mixta de famílies i mestres van treballar la manera de veure els aprenentatges, fent circular la informació a les famílies i debatent sobre les tasques es poden fer des de casa per a reforçar el principis educatius del projecte (la



comunicació, la creativitat, el raonament, la curiositat, la responsabilitat, etc.). Després s'ha parlat sobre els deures i es va fer una assemblea sobre aquest tema.

Les comissions van anar evolucionant. Es van afegir noves preocupacions i amb ella comissions, com per exemple, la d'Educació Secundària. Ara bé, no totes les preocupacions s'han materialitzat en comissions. Una mostra de les preocupacions són els interrogants que han emergit entorn el procés de creixement: Com poder avançar en l'escola que volem sense estar contínuament repensant-ho i revisant-ho tot? Com mantenir els acords si hi ha una gran quantitat de mestres que no van estar en el moment d'acordar-los? Quines seguretats tenim? Com anem adequant les propostes per mantenir els propòsits (si és que considerem que val la pena mantenir-los)? D'altres preocupacions han girat entorn la participació de les famílies: Què entenem per participació de les famílies? Com afavorir-la? On estan els límits en la veu i participació de les famílies? Els mestres hem de justificar totes les nostres decisions a les famílies? Fins on han d'arribar les exigències de les famílies? D'altres qüestions curriculars també han estat presents: En quins principis metodològics ens basem? Per què? Com integrem la necessitat del treball per projectes i del treball més sistemàtic? Com aprenen els nens/es? Com varien les metodologies a mesura que els nens/es creixen? Com treballem les diferents competències? Com treballem als diferents cicles? Per què? Quines necessitats observem? L'avaluació també ha estat part important de neguits: Per què avaluem? Com avaluem? Quines estratègies d'avaluació podem utilitzar? Com comuniquem l'avaluació? Quin tipus d'informes fem? Què han d'aportar els informes? Quina informació han de recollir els informes? Com traspassem aquesta informació a les famílies? I als nens/es? Quin paper tenen les famílies en l'avaluació? Quin paper tenen els nens/es en la seva pròpia avaluació?

Aquests i altres interrogants que han emergit al llarg del procés de creixement de l'escola han portat a debatre i posicionar-se com a escola amb diversos models metodològics, d'ensenyament i d'aprenentatge, d'avaluació, de planificació, de participació de les famílies, de formació dels mestres, de comunicació entre mestres, entre mestres i famílies, entre mestres i nens/es, etc. I com no, moltes d'aquestes preocupacions s'han vist reflectides en la formació que han realitzat. L'escola ha viscut un procés de creixement complex, en el qual s'ha anat repensant l'escola i s'ha anat construint i projectant sobre certes seguretats, acompanyada de processos formatius. Ha estat un procés de creació i desenvolupament del projecte, de documentació, de creació de l'equip, d'exploració de nous plantejaments. Un procés de creixement col·lectiu i individual, amb nous (des)aprenentatges.

### **La formació a l'escola**

Durant 2 anys hem anat observant la formació en centre que ha tingut lloc a l'escola i hem entrevistat al professorat i a l'equip directiu amb l'objectiu de conèixer de prop com mestres i assessors viuen la formació, des del procés de la demanda de la formació en centre, fins al seu desenvolupament i avaluació. Això ens ha permès interrogar-nos sobre els processos de canvi engegats al centre que han contribuït a repensar la pràctica educativa i a analitzar el processos de transformació que s'ha impulsat, amb els neguits, interrogants i preocupacions, tant per part dels mestres com dels assessors/es.

Com hem anomenat, un dels eixos de l'escola ha estat la formació dels mestres. L'escola té un Pla de Formació Permanent que, tal i com consta en el document, està relacionat amb l'escola i el seu procés de creixement i té dues característiques fonamentals:

- a) *Partir de la reflexió sobre la pròpia pràctica.*
- b) *Tenir un caràcter global integrant la formació de l'equip, la intervenció a l'aula, el seguiment en l'aplicació de nous projectes i el treball amb les famílies.*

(Projecte General d'Escola)

En el mateix document es comenta que s'assumeix la *formació permanent com un aspecte lligat directament a la funció docent* i que es treballa per elaborar projectes d'innovació en



relació a l'alumnat i a la resta de comunitat educativa. Així mateix s'entén la formació com un procés que pot contribuir a reflexionar sobre el procés d'elaboració del Projecte d'Escola i al treball col·laboratiu entre l'equip docent.

Per tal de donar resposta a les seves necessitats, s'han cercat diferents espais i moments per fer la formació i per acord de claustre es queden a fer formació una hora mitja a la tarda, els dimecres en finalitzar les classes. Així mateix, s'ha treballat amb diverses modalitats formatives, des de formació al centre amb assessors externs, de més llarga durada a sessions més puntuals. D'altres vegades s'ha fet formació interna entre els mateixos membres de l'equip, per exemple, per acollir als mestres nous. Aquestes sessions de formació interna, segons el pla de formació que consta al Projecte d'Escola:

*Són les sessions que l'equip de mestres programa per tal de treballar específicament un aspecte concret de formació relacionat amb el propi projecte: elaboració d'un document, discussió sobre un aspecte concret, intercanvi de projectes i elaboració de noves iniciatives, reflexió sobre qüestions concretes relacionades amb el desenvolupament de programes concrets, etc. (Projecte d'Escola)*

Una de les formacions en centre observades amb un assessor extern ha estat un procés d'autoavaluació, orientat per un assessor extern. Aquesta pràctica va sorgir d'una necessitat detectada per l'equip directiu de l'escola com pràctica important per compartir significats, pensaments i reflexions entre els mestres i per millorar i desenvolupar les pràctiques professionals. Una pràctica que va ser reconeguda i certificada per l'administració com un assessorament a centre. Aquesta pràctica de formació va contribuir a fomentar una cultura de col·laboració, tot i que vam observar certes dificultats, ja que per poder compartir reflexions era molt important un clima de confiança i certa autoestima personal i professional. També vam observar la relació que va mantenir l'assessor amb els mestres. En aquest cas, l'assessor no es va posicionar com un expert que deia als mestres que havien de millorar i com, sinó que els acompanyà en un procés on els mestres decidien per si mateixos el que era important avaluar de la seva pràctica i com millorar-ho, tot i que l'assessor va orientar el procés i prenia certes decisions negociades amb els mestres (com l'estructura de les sessions, la forma de classificar les preguntes que guien el procés, etc.).

D'altra banda, vam observar com altres elements van obstaculitzar la pràctica en certa manera: tot i la demanda del claustre de fer un assessorament de llarga durada, l'administració només va reconèixer i finançar 30 hores de formació, havent de reformular i reajustant la proposta a allò que l'administració considerava un "assessorament".

Aquesta ha estat una formació observada al centre amb assessor extern, però també n'han fet d'altres. Al curs següent la formació en centre va anar dirigida a enfortir dos grans apostes de l'escola: el treball per projectes i més concretament, en relació a la competència matemàtica i la psicomotricitat, entesa com el treball de cos i de les emocions, on de vegades, el formador intervenia directament a l'aula, observant i enregistrant les sessions per després comentar-la amb els mestres i aportar elements per a la reflexió. I com hem anomenat també es van desenvolupar processos interessants de formació interna per acollir als nous mestres, i altres processos d'informació i formació al centre amb les famílies entorn alguns aspectes relacionats amb el projecte d'escola, algunes vegades amb formadors externs i d'altres no. I no podem oblidar altres tipus de formació potser més informal, però no per això menys valuosa: la formació entre mestres, en moments en què es comparteixen reflexions i vivències, com quan són dos a mestres a l'aula o quan debateu a les reunions de nivell. Moments molt importants per a mestres novells i experimentats, moments sovint d'acompanyament.

A partir dels processos de formació observats, podem dir que l'escola ha intentat fer una aposta per una formació que faciliti la reflexió i el canvi en, sobre i des de l'escola; com una eina que pot facilitar el desenvolupament professional, un element que juntament amb altres, pot ajudar a créixer professionalment, no només a nivell individual sinó també col·lectivament. Precisament, la formació en centre, a nivell de claustre, ha facilitat més enllà d'un



desenvolupament professional individual, un desenvolupament institucional, partint de l'escola com una institució que aprèn.<sup>16</sup>

És una aposta per formar-se i aprendre a partir de la reflexió del què es fa, del que es pensa i de la manera en com ens relacionem; una aposta per ser part i motor d'una institució que aprèn, acompanyada per una formació entesa com un procés de reflexió crítica de les propies pràctiques, com un procés de reflexió i millora individual i col·lectiva. Especialment important, ha estat l'impuls que des de l'equip de gestió s'ha fet per una formació entesa com una eina per a consolidar aspectes que es fan a l'escola, per a intercanviar pràctiques i experiències entre els mestres i per crear una cultura de reflexió sobre les pràctiques docents, sobre les experiències portades a terme.

Així mateix, en aquest procés de creació i desenvolupament del projecte d'escola també ha sorgit la necessitat d'entendre la formació com un espai per a posicionar-se, per a documentar pràctiques i processos, per a crear recursos que ajudin a plasmar la cultura del centre, i que siguin una eina per als mestres, que aporti referents i seguretat. La formació també com un espai d'acompanyament, un espai per compartir els aspectes centrals del projecte d'escola, per reflexionar sobre els aprenentatges que s'intenten promoure, les metodologies que s'utilitzen, i assentar així la línia d'escola. Una formació, per tant, que tingui com a punt de partida les pràctiques, preocupacions i necessitats dels mestres, i que a partir d'aquestes generi un acolliment entre tots, un cert acompanyament, que permeti repensar i impulsar millores. Una formació que aplani el camí entre allò que es fa i allò que és vol aconseguir.

Ara bé, aquesta perspectiva de la formació s'ha complementat amb altres mirades que han estat presents a l'escola, com la d'experts que mostrin nous recursos per treballar, que expliquin com és millor fer determinats aprenentatges, que mostrin determinades estratègies, que actualitzin en un determinat contingut, etc.

Amb les diferents perspectives sobre la formació i la diversitat de necessitats i bagatges presents en els mestres ha estat molt complex arribar a un consens sobre el tipus de formació en centre que s'ha necessitat en cada moment a l'escola i trobar aquesta visió dialèctica entre la teoria i la pràctica, de manera que no s'interpreti com una formació inútil o sense sentit, perquè es visqui com allunyada de la pròpia realitat i necessitats i es percebi com a incompatible amb altres tasques i comissions més urgents.

Com compaginar les diferents necessitats, estils, interessos i gustos amb una formació comuna? Com influeix el pes de la història personal i col·lectiva a l'hora de concebre la formació? Estem acostumats a reflexionar sobre les nostres pràctiques amb la resta de companys/es? En quina mesura es donen les circumstàncies individuals i col·lectives que faciliten aquesta reflexió crítica sobre les pròpies pràctiques, les experiències, per poder aprendre i desaprendre? En quina mesura contribuïm a què es creï un clima de confiança, de respecte i de valoració de l'altre? En quina mesura som capaços d'exposar dubtes, neguits i acceptar millores sense sentir-nos ferits? Com interpretem els comentaris dels companys/es? Sovint ens prenem les intervencions crítiques com atacs personals? Per què?

Tots aquests interrogants han estat presents i s'han intentat cercar vies per crear una formació col·lectiva que tingués en compte la situació real dels mestres, els seus pensaments, les seves finalitats, les seves habilitats i les seves capacitats individuals i col·lectives. En certa manera, la formació permanent ha estat una aposta de l'escola, un eix, i ha calgut anar fent un procés per construir el propi pla de formació de l'escola. S'ha plantejat com s'entén la formació, quin sentit té per als mestres, quins tipus de formació col·lectiva necessiten, com la plantegen, quins podien ser uns/es formadors/es adients, com avaluar-la. I aquest plantejaments han contribuït

<sup>16</sup> Ara bé, no podem perdre de vista que la formació és un element que pot contribuir a la millora professional, però que n'hi ha molts d'altres com les condicions del micro i del marco context i els recursos, que tenen un pes important en aquest procés de millora. Com diu Esteve, si no canvien algunes de les condicions que faciliten la millora, la formació pot ser, de vegades, un aspecte de desmotivació davant de les dificultats que hi ha per desenvolupar certes millores.



a crear i millorar el propi pla de formació, amb certes dificultats per materialitzar-lo i consensuar-lo, per fer una formació que satisfés en major o menor grau a tothom.

Algunes vegades hem observat l'angoixa de què malgrat els esforços posats en la formació hi han hagut aspectes que no han acabat de rutilar, la sensació de què per alguns no hi tenia gaire sentit la formació. Plantejar una formació en centre col·lectiva és complex. S'entrellacen molts elements i entre ells les diferents perspectives, referents, bagatges, formació i experiència de tots/es i cada un/a de nosaltres. I també del formador/a. Un formador/a que s'intenta escollir amb certa coherència en la perspectiva de la formació, de l'escola, segons la finalitat i la temàtica de la formació que es vol i que s'intenta que encaixi amb la seva disponibilitat horària i que coincideixi amb els moments que l'escola considera més pertinents.

Construir una formació que respongui a les necessitats col·lectives i a la vegada individuals és molt difícil. Potser requereix una capacitat d'estar obert, un esforç per estar predisposat, per aprendre malgrat que la formació no s'ajusti a les expectatives creades. O potser requereix també cercar altres vies per satisfer les necessitats de formació. Això sense renunciar a anar reajustant la formació que es busca, que es necessita.

Segurament per anar reajustant-la resulta fonamental un clima de confiança, respecte i llibertat on tothom senti que pot opinar, que serà escoltat i que la seva opinió serà tinguda en compte, on es plantegin aquells aspectes que es consideren que s'han de millorar. Així mateix, caldrà aprendre a avançar malgrat el termini rígid de l'administració per demanar la formació, el gran volum d'aspectes que s'han de resoldre a l'escola i cercar el temps per compartir i consensuar la formació amb tot el claustre, amb la calma que requereix.

De fet aquest camí de millora l'hem observat al llarg d'aquests dos anys d'observacions, on l'escola ha anat adaptant el seu pla de formació. S'ha anat revisant allò que és vol millorar, la quantitat de formadors que convé segons les característiques canviants de l'escola i segons les necessitats formatives de cada moment, la millor manera d'organitzar-ho en el temps, etc. En aquest darrer aspecte, hem pogut compartir les dificultats que té saber organitzar la formació en el temps, amb una distància temporal adient, per poder anar avançant sense perdre el fil, però amb el temps suficient per poder engendrar alguna reflexió, per poder compartir algun aspecte. Sessions molt continuades amb el temps o molt espaiades, sessions d'una durada més llarga o més curta, han influït en el desenvolupament de la formació.

I més enllà de les qüestions organitzatives de la formació, hem observat la complexitat de gestionar les diverses necessitats formatives, de conèixer i compartir concepcions i pràctiques, com una manera d'acollir-vos i fer créixer la cultura de l'escola entre tots i totes. De vegades, els mestres nous tenien necessitats formatives d'aspectes centrals del projecte d'escola (què s'entén per psicomotricitat a l'escola? Què s'entén per treball per projectes? etc.), aspectes que els altres mestres ja havien compartit, treballat i pensat, en més o menys grau. S'obrien llavors molts interrogants: Quins aspectes poden ser més adequats per a una formació amb un assessor/a extern i quins altres convé més aprofitar una formació entre iguals, entre col·legues, entre mestres, amb més experiència en determinats aspectes i d'altres amb menys? Quin valor donem a l'experiència viscuda i reflexionada per cada un de nosaltres? Com l'aprofitem? Observant pràctiques i reflexionar conjuntament? Compartint moments a l'aula i d'altres fora per poder conversar sobre aquells aspectes que ens preocupen, que És una necessitat de conèixer el que es fa en altres nivells?

A aquests interrogants se li afegeixen d'altres: Com recullen al pla de formació aquestes i altres necessitats sentides i expressades pels mestres? Què hi ha al darrere d'aquestes necessitats que senten els mestres? Quina interpretació fan els mestres matixos, l'equip de gestió i els formadors/es de les necessitats? Com abordar-les? Quines d'aquestes necessitats es poden abordar millor amb un formador/a extern, i quines entre vosaltres? Com el pla de formació pot ajudar a satisfer algunes d'aquestes necessitats?



Tots aquests interrogants formen part d'un entramat, on de vegades, hem percebut determinats conflictes que ha exigint aturar-se i replantejar la formació, anar-la reajustant segons l'evolució. Els processos de formació observats ens mostren com la formació en centre està estretament influenciada per altres aspectes que la condicionen, possibilitant-la i limitant-la al mateix temps, com les relacions i el clima que es viu al centre, la intensitat de la feina que senten els mestres en el seu dia a dia, l'acollida de tot l'equip de mestres o l'estat del projecte educatiu. Ara bé, aquestes i d'altres dificultats no han fet que la formació es paralitzés, perquè sobreviuen les ganes de pensar de nou l'escola conjuntament, de pensar-se a un mateix com a mestre/a, de qüestionar allò que s'ha fet sempre, de participar activament en la construcció del projecte d'escola, de tornar a pensar i retrobar el significat de l'escola i sentir-la més vivament, renovant el compromís amb l'educació.

### Resultats i conclusions

Els tres centres que mostrem viuen moments i realitats molt diferents, però que en tot cas, ens han permès compartir els estils de formació del professorat que s'han dut a terme durant els darrers cursos.

També hem pogut analitzar les complexes relacions que s'estableixen entre els processos de formació del professorat i les accions que es duent terme a les aules.

Les indagacions fetes en aquests tres centres ens ha permès prendre en consideració els següents aspectes:

- a) la importància de tenir una visió global del centres per poder situar les diferents cultures i pràctiques educatives amb l'ànim de dialogar amb totes les persones que formen part de la comunitat educativa del centre (professorat, alumnat i famílies);
- b) la rellevància de la creació d'espais d'intercanvi d'experiències docents per facilitar les relacions entre les persones que formen part del claustre i així poder repensar els estils d'ensenyar.

El camí de recerca, d'aquestes tres institucions que aquí hem exposat, és tan sols és un inici, un punt de partida que ens planteja la necessitat de continuar indagant els recorreguts formatius que es realitzen en els centres escolars.

### REFERÈNCIES BIBLIOGRÁFIQUES

- ANGUITA, M.; HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (2010). Los proyectos, tejido de relaciones y saberes. *Cuadernos de Pedagogía*, 400, 77-80.
- ANTISERI, D. (1972). *Fundamentos del trabajo interdisciplinar*. Madrid: Adara.
- ARENCIBA, J.S.; MORENO, J.M. (2004). El regreso del hijo pródigo: Visiones y experiencias de los asesores de CEP desde la vuelta a la escuela. *Revista de Educación*, 333, 271-295.
- BUTELMAN, I. (Comp.) (1996). *Pensando las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- DAY, C. (2005). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- CONTRERAS, J.; PÉREZ DE LARA, N. (Comps) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Barcelona: Morata.
- DE MOLINA, M.J.; SEGUER, M. (2004). El treball col·laboratiu en xarxa per la millora de la intervenció assessora. *Àmbits de Psicopedagogia*, 11, 21-24.
- DOMINGO, J. (2003). El asesoramiento a centros educativos, una cuestión de saber, poder e identidad. *Profesorado, revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 7, 97-105. Consultat el 22 de febrer de 2007, a <http://www.ugr.es-recpro/Rev71COL1.pdf>.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de setembre de 2011



- DIOTIMIA (2002). *El perfume de la maestra*. Barcelona: Icaria / Antrazyt.
- DOMINGO SEGOVIA, J. (2005). Las Prácticas de asesoramiento a centros educativos: Una revisión del modelo de proceso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13, 1-33. Consultat 22 de febrer de 2007, a <http://epaa.asu.edu/epaa/v13n17/v13n17.pdf>.
- FERNÁNDEZ, L. (1998). *Instituciones Educativas*. Buenos Aires: Paidós.
- GARAY, L. (2002). Cuaderno de Postgrado: *Algunos conceptos para analizar instituciones educativas*. Córdoba, Argentina: Universidad de Córdoba.
- HERNÁNDEZ, F.; VENTURA, M. (2008). *La organización del currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio*. Barcelona: Octaedro.
- IMBERNON, F. (2006). Assessorar o dirigir. El paper de l'assessor col·laboratiu o l'assessora col·laborativa en una formació permanent centrada en el professorat i en el context. *Temps d'Educació*, 30, 65-76.
- ISALT, C.; VENTURA, M. (2003). De la construcción del coneixement compartit a l'aula. *Guix*, 295, 20-22.
- MONEREO, C.; POZO, J.I. (2005). *La práctica del asesoramiento educativo a examen*. Barcelona: Graó.
- MORENO, J.M. (2004). Voz: Asesoramiento curricular. En J.L. Rodríguez; F. Salvador; A. Bolívar (Ed.), *Enciclopedia de Didáctica y Organización Escolar* (pp. 83-85). Archidona: Aljibe.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- MANEM, M.V. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona: Idea Books, S.A.
- (2004). *El tono en la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- VENTURA, M. (1999). Los proyectos de trabajo. Una forma de compartir preocupaciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 291, 26-31.
- (2002). Intervención asesora en un espacio de relación y diálogo. *Aula de Innovación Educativa*, 108, 47-50.
- (2006). L'assessorament educatiu en la cruïlla de la formació del professorat. *Temps d'Educació*, 30, 77-90.
- WATERS, R. (1943). *The Wall. Pink Floyd: The Wall*. (CD). Regne Unit.
- ZAMBRANO, M. (2002). *L'art de les mediacions*. Barcelona: Universitat de Barcelona.





## LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO A TRAVÉS DE LOS GRUPOS DE TRABAJO: EXPECTATIVAS DE 58 DOCENTES.

Navarro Medina, E.; [elisanavarro@um.es](mailto:elisanavarro@um.es) - Departamento de Didáctica y Organización Escolar/ Universidad de Murcia – ESPAÑA.

García Hernández, M<sup>a</sup> L.; [luisagarcia@um.es](mailto:luisagarcia@um.es) - Departamento de Didáctica Y Organización Escolar/ Universidad de Murcia.

Torres Soto, A.; [ana.t.s@um.es](mailto:ana.t.s@um.es) - Departamento de Didáctica Y Organización Escolar/ Universidad de Murcia.

### RESUMEN

Tras la formación inicial y una vez comenzada la experiencia laboral, todo docente experimenta un proceso de búsqueda de múltiples métodos para su desarrollo y actualización. Esta búsqueda de formación permanente se enriquece si somos capaces de participar de forma activa en grupos de trabajo. Éstos quedan integrados por un equipo de profesores que tienen como principal objetivo la reflexión y profundización teórica, donde además, entendemos que el punto de partida deberá ser el compromiso compartido a partir del contraste de las expectativas respectivas. Pero el problema llega cuando los docentes que conforman dichos equipos buscamos satisfacer nuestras propias expectativas personales, y éstas no coinciden entre todos. Nacen así grupos de trabajo que pronto pondrán fin a su colaboración. En esta ponencia recogemos las expectativas de colaboración y formación que 58 docentes, en su año de prácticas, valoraron como más importantes y que con el trabajo en grupo desearían alcanzar.

### PALABRAS CLAVE

Formación permanente, grupos de trabajo, expectativas de colaboración.

### Abstract

After initial training and once started work experience, every teacher undergoes a process of searching for multiple methods for developing and updating. This quest for lifelong learning is enriched if we are able to actively participate in working groups. These are integrated by a team of teachers whose main objective reflection and theoretical study, where also understand that the point of departure should be the shared commitment from the contrast of the respective expectations. But the problem comes when the teachers who make up these teams seek to satisfy our own personal expectations, and they do not match together. Born and working groups will soon put an end to their collaboration. In this paper we collect the expectations of collaboration and training to 58 teachers, in the year of practices rated as most important and that teamwork would like to achieve.

### Key words

Lifelong learning, work groups, expectations for collaboration.

### DESARROLLO

#### Objetivos

La configuración actual de la sociedad de la cual formamos parte nos está demandando una realidad impensable hace unos años. Todo profesional que quiera ser parte activa del entramado político, social, económico y humano debe ser consciente de que los conocimientos adquiridos en la etapa de formación inicial tienen una fecha de caducidad. No podemos, por tanto, estar esperando a que aquella primera formación profesional recibida nos dote de un bagaje de conocimientos que sean de actualidad a lo largo de toda nuestra vida profesional

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



activa. Se demandan pues, ciudadanos con una actitud y una disposición para el aprendizaje permanente. Esta nueva realidad implica poner el foco de atención en uno de los actores principales en los procesos de enseñanza-aprendizaje: los docentes. Su comprensión como un trabajador en aras del conocimiento (Cranston, 1998) lleva a la redefinición de su profesión, su desarrollo profesional y su formación.

Actualmente, la formación del profesorado es una de las principales temáticas a atender cuando se trata de construir centros con docentes capacitados para dar una respuesta actual a la demanda educativa que la sociedad requiere. En efecto, llegar a que el profesorado participe y de respuesta a estos cambios educativos está en estrecha relación con su formación, “ya sea ésta inicial o en ejercicio es considerada como uno de los recursos más decisivos y a tener en cuenta para promover las reformas, con el fin de mejorar la educación y atender de la mejor manera posible a la demanda social” (Escudero, 1998, p. 11).

En este mismo sentido, Besalú (2007) indica que esta formación del profesorado debe estar al servicio de la educación, haciendo suyas las finalidades que enuncian las leyes educativas y tratando de conseguir los objetivos de la educación básica que plantean éstas. Es por ello, que se requieren profesionales formados en diferentes aspectos, no sólo en conocimientos teóricos propios de la materia a impartir, sino también en conocimientos prácticos o “saber hacer” y en actitudes o “saber ser”, así como ser capaces de diversificar sus tareas contribuyendo a desarrollar un trabajo en grupo y no únicamente el individual en el aula. Se considera, en tal caso, al docente como un agente capaz de promover el cambio educativo a través de su formación.

Por ende, el desarrollo profesional requiere un progreso personal del docente como ser social y como actor participativo, ya que se muestra como uno de los principales agentes educativos (Salazar, 1995). En la misma línea, Rodríguez (2004) apunta que “una de las tareas más urgentes en la formación de educadores consiste en promover una nueva conciencia planetaria, un nuevo sentido de pertenencia y una nueva responsabilidad en el escenario del mundo” (Rodríguez, 2004, p. 28) y dentro de tal escenario encontramos los centros educativos, sus realidades y necesidades.

Así, los centros educativos se convierten en un marco para la formación continua del profesorado, enmarcada ésta dentro de las necesidades del mismo centro. En tal sentido, la propia institución educativa se muestra como una herramienta formativa para el docente que debe emplearse no sólo como transmisora de conocimientos o promotora de cambios educativos, sino que, en palabras de Escudero y Bolívar (1994) debe “tratar de ir creando condiciones para reconstruir la realidad interna y vida de los centros escolares, de modo que faciliten el desarrollo profesional de los profesores en sus conocimientos y pericias para dar las respuestas más adecuadas a los retos que plantea un ejercicio moral y responsable de la profesión, así como para potenciar la propia capacidad del centro para mejorar” (Escudero y Bolívar, 1994, p. 1).

Del mismo modo, la formación del profesorado, no es un compromiso únicamente que dependa de los centros, sino también del interés del propio docente como gestor de su propia trayectoria profesional. Hablamos pues de la formación continua que se define, según Sarramona, como “la formación adquirida en el ámbito laboral, siendo su finalidad la preparación de un puesto de trabajo concreto o la actualización y/o ampliación las competencias laborales” (2002, p. 19). En lo referente al ámbito de la educación, en este caso la formación continua, se presenta como un conjunto de oportunidades, valores, experiencias y contenidos que tienen por finalidad la construcción de identidades docentes. Estos profesionales desarrollan su actividad en las aulas y en los centros con diferentes grupos de personas cuya necesidad común es una formación continua que le permita adaptarse en su labor docente.

En este marco queda inscrito nuestro trabajo. Con el objetivo general de conocer cuáles son las expectativas de un grupo de docentes al comenzar su carrera profesional, nos dispusimos a



realizar un diagnóstico de ellas a través de un cuestionario de escala Likert. Con ello, pretendíamos que el docente fuese consciente de aquellos intereses que le moverían en el trabajo en grupo, pero también, lo utilizamos como una fórmula a utilizar en un momento de surgimiento del propio grupo, como actividad previa de detección de expectativas.

### Descripción del trabajo

La formación continua, a diferencia de la formación inicial, tiene la virtud de enmarcarse dentro de un contexto concreto, de unas necesidades docentes o institucionales específicas que otorga a aquellos que la reciben unos posibles resultados acordes con sus expectativas institucionales, escolares o sociales más demandadas. Es por tanto que "la formación debería llevarse a cabo dentro de unos marcos interdisciplinarios y multi- institucionales que permitan a los profesores tratar los problemas que van surgiendo" (Salazar, 1995, p. 86). Esta formación se presenta pues como una herramienta capaz de suplir las necesidades que el profesorado va demandando a lo largo de su trayectoria profesional. No obstante, somos conscientes de las diversas dificultades que ello puede conllevar. Éstas no sólo tienen razón a nivel administrativo, como pueden ser los horarios, sino también tiempo del que dispone el docente para dedicarlo a su formación, así como aquellas dificultades que se encuentra el docente en el día a día y que añaden dificultad a la ya compleja tarea de la enseñanza. La falta de atención a esas dificultades reales del profesorado, origina que las actividades de formación se presenten como una tensión más, en vez de una ayuda para hacer frente a esos problemas, o un estímulo para situarse por encima de la rutina diaria de la enseñanza. Se requiere, en tal caso, un profesional capaz de actualizarse en cuanto a su formación y transformación, como persona, ser social y actor participativo así como principal impulsador de la mejora y el cambio en la institución educativa (Domínguez, 2006).

Recogemos aquí un mecanismo de formación continua del profesorado: los grupos de trabajo. Éstos tienen en común la creación (o recreación) de un espacio para la mejora personal, profesional y educativa. La creación de un espacio en el que la colaboración sea el foco fundamental de cambio es algo más que una estrategia o un conjunto de procedimientos para la gestión de los grupos, situándose en una perspectiva educativa e incluso en un paradigma para la investigación y la práctica de la misma. Esta concepción supone un conjunto de presupuestos teóricos que comportan opciones claramente comprometidas con ciertos valores ideológicos, sociales, culturales y educativos y también determinados métodos o estrategias para el funcionamiento integrado de lo organizativo y lo pedagógico en los grupos.

La colaboración se define como un espacio de encuentro entre la teoría y la práctica, entre la investigación y la acción educativa, entre el investigador, el asesor y los grupos y profesores. Asumiendo esta perspectiva general, la colaboración supone considerar el emerger de un paradigma educativo que sería más adecuado para legitimar ideológicamente el desarrollo cooperativo de la escuela y de los grupos, fundamentándolos teóricamente, y proponiendo determinadas opciones programáticas para la creación de estructuras, procesos y métodos que hagan posible una práctica educativa inspirada en tales presupuestos.

De este modo, la adopción teórica de la indisociabilidad entre lo organizativo y lo pedagógico en el grupo se presenta como imprescindible. Cada grupo representa una minisociedad, idiosincrásicamente creada, construida y mantenida por sus miembros a través de sutiles procesos de coexistencia con las demandas externas. Cada grupo dispone de un conjunto heterogéneo de creencias, valores y normas que contribuyen a dar sentido y significado a lo que hace, definiendo los porqués y para qué. La no explicitación de esas razones lleva al grupo a una existencia formalista, celularista, propicia el individualismo y el aislamiento profesional y constituye una barrera casi infranqueable para la constitución del equipo como tal y el desarrollo profesional de sus integrantes.

Además, el desarrollo cooperativo se asume como el propósito más importante para la reconstrucción del grupo como organización y persigue una apuesta por la creación de nuevos



valores, normas, creencias y cultura. Esto quiere decir que cuando asumimos que el grupo se constituye en una unidad de cambio, supone erigir como foco preferente de ese cambio la misma cultura del grupo. El objetivo del grupo es promover en su propio seno una cultura innovadora específica. El desafío radical está en adoptar una ideología y unas prácticas congruentes con las mismas según el control, el desarrollo y la apropiación de que todo el proceso de auto renovación resida en el propio grupo, esté enraizado en la cultura que crea y sea una expresión de la misma como proceso y como meta para ir lográndola paulatinamente. Es decir, un conjunto de creencias, normas y valores asumidos y mantenidos por sus miembros colegiada y colaborativamente.

Además, la configuración de los grupos pretende huir de aquella teoría que pudiera ser pasivizante de los proyectos diseñados y pensados en los despachos, lejos de los lugares de aplicación y normalmente poco sensibles a los problemas reales que preocupan al profesorado. Generalmente, se piensa en grupos de expertos capaces de interpretar el sentir de los docentes y de lo que éstos deben hacer en su formación. Además, la realización de proyectos utópicos para realidades inmediatas son un verdadero problema para la renovación.

Ante esta circunstancia, los grupos de trabajo pasan por distintos momentos: surgimiento, desarrollo, madurez y, en algunos casos extinción.

**El surgimiento.** Las razones por las que un conjunto de profesores decide reunirse con la posible finalidad de establecer un grupo de trabajo e iniciar, por lo tanto, unas relaciones, son múltiples. Pero para que ello se inicie será preciso la percepción de una o unas metas comunes y el establecimiento de unas relaciones entre las personas que lo integran. Las reuniones previas a la constitución de un grupo se caracterizan por una gran cantidad de conocimiento e intereses particulares que no son accesibles al resto. Pero la transformación de esas metas individuales en metas grupales será el objetivo principal de la fase de surgimiento de los grupos. Podemos hablar de surgimiento del grupo cuando se ha producido una relación entre distintas personas y han acordado disponer de una meta común que dé sentido a la dinámica de trabajo que a continuación se desarrollará. La finalidad de esta fase, que señala las características del surgimiento de los grupos, se alcanza, por un lado, clarificando y asumiendo la meta común y, por otro, estableciendo y potenciando las relaciones entre los miembros. En esta fase será importante determinar la motivación que los docentes tienen como adultos, estrechamente relacionada con el cumplimiento de unas determinadas expectativas y situaciones vitales.

**El desarrollo.** Cuando la dinámica de grupo establecida comienza a tomar forma y a desarrollarse, podemos razonablemente pensar que nos encontramos ante un organismo vivo que dispone de una cierta cantidad de energía, dicha energía puede utilizarse armoniosamente y alcanzar un estado de madurez, lo que sin duda supone un nuevo y diferente reto que debe afrontarse. La conversión de los procesos individuales en procesos grupales (útiles para todos los miembros del grupo) y estos a su vez en procesos de: producción (a través de la participación), de colaboración (por medio de la comunicación) y de conservación (por medio de los procesos de autorregulación), serán las fases por las cuales pasarán los grupos en su desarrollo. En esta fase la motivación que individualmente poseen los profesores que constituyen el grupo y la vinculación de ésta con los objetivos comunes, son los procesos básicos que permiten dar sentido a la existencia del equipo. Desde esta perspectiva, el crecimiento del grupo estará en función del grado de conciencia que el grupo tenga sobre la naturaleza de su existencia y, por lo tanto, de la necesidad de disponer y cuidar de un caudal de energía constante y adecuada a su actividad que, sin lugar a dudas, le permitirá mantenerse como un organismo vivo.

**La madurez.** Las tres fases de desarrollo, producción, colaboración y autorregulación, dan a los grupos consistencia y fuerza que se alcanza con el crecimiento y permiten llegar a la madurez del grupo. Dicha madurez va lográndose en la medida que esos procesos se integran y relacionan, pero no podemos pensar en procesos lineales de desarrollo, sino cíclicos y

recurrentes. La madurez de los grupos no es un resultado definitivo, sino parcial. Al igual que los profesores se estabilizan y desestabilizan constantemente, a los grupos les ocurre lo mismo, llegando en algunos casos a desaparecer y extinguirse. Desde esta perspectiva, un grupo de trabajo maduro será aquel capaz de sobrevivir y llegar a ser capaz de controlarse a sí mismo, de modificar su dirección, determinar su propia historia y, en definitiva, de aprender a aprender y a cuestionarse los para qué de su existencia.

**La extinción.** Esta última fase se presenta como el final de un proceso en el que o bien el grupo no ha llegado a la madurez o no ha sabido mantenerla. Las circunstancias por las cuales se llega a poner en fin a una colaboración son intrínsecas a la realidad del propio grupo y únicamente sus protagonistas pueden dar una explicación fundamentada.

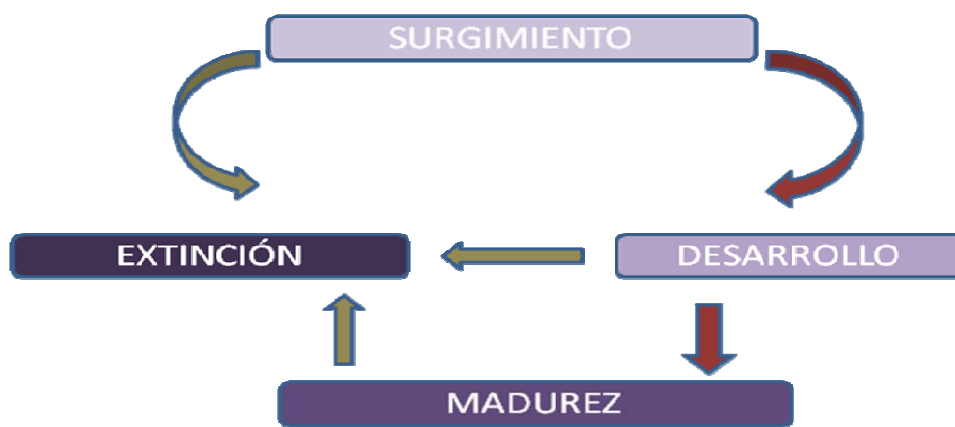


Grafico 1. Modelo de evolución de los grupos de trabajo

#### **Los resultados:** las expectativas de 58 docentes

Tal y como argumentábamos en los apartados anteriores, la percepción de la meta común es un proceso que debe permitir explicitar a los docentes sus intereses hacia el grupo. En la medida en que estos intereses particulares se conviertan en grupales, el profesorado se implica en los procesos comunes superando la fase de “reunión de individuos” e iniciando una nueva fase colaborativa de los mismos. En gran medida, este reconocimiento de expectativas está vinculado con la fase de surgimiento del grupo, con los ciclos vitales del profesorado y con el tipo de profesional que se pretende alcanzar a través de la formación continua.

Para llevar a cabo nuestro estudio tomamos como muestra un conjunto de 58 docentes de la provincia andaluza de Almería, que participaron en un curso organizado por su Centro de Profesores. El curso tenía como objetivo concienciar a estos profesionales, recién ingresados en la función docente, de la necesidad de continuar aprendiendo y enriqueciéndose de otras prácticas realizadas por otros profesionales o bien por ellos mismos, mediante el trabajo en grupos.

Ante esta realidad y como estrategia formativa, nos propusimos llevar a cabo un cuestionario cuya premisa era la siguiente: “Pertener a un grupo de trabajo supone satisfacer algunas expectativas”. Bajo ésta, se les pedía que lo rellenasen rodeando con un círculo y valorando (1= no es importante, 5= es muy importante) una serie de afirmaciones referidas a las posibles expectativas que tendrían si entrasen a formar parte de un grupo de trabajo, por considerarse éstas el principio de una formación de grupo.

Las expectativas fueron organizadas del siguiente modo:

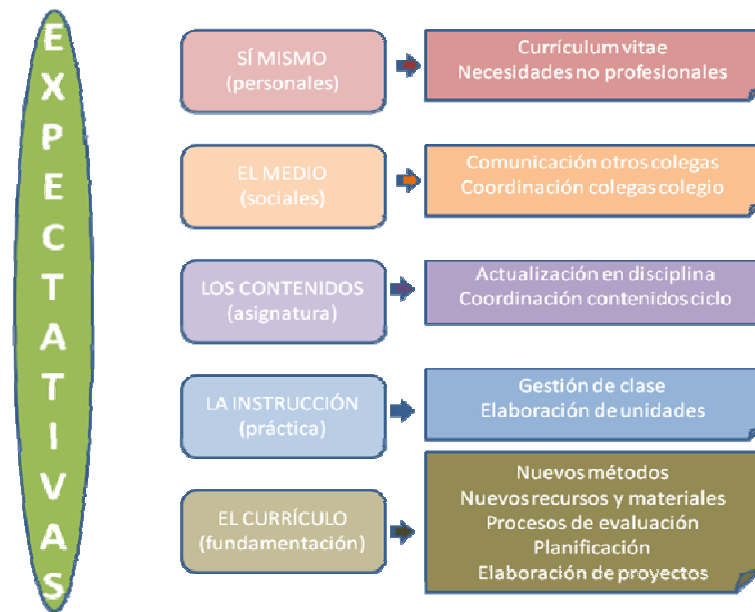


Gráfico 2. Expectativas de los grupos de trabajo

De las respuestas de los docentes podemos comentar que las principales expectativas (véase gráfico 3) que estos docentes querían cumplir al entrar a formar parte de un grupo de trabajo son aquellas que se referían a la fundamentación del currículo, recogiendo un 4.14 de puntuación media y quedando valorado en posiciones cercanas a "5= muy importante". Hablamos en este caso de todas aquellas actividades que el profesorado debe realizar para poner en marcha los procesos de enseñanza-aprendizaje y de aquellos nuevos métodos y recursos que le permitirán enriquecer y complementar su ejercicio docente diario.

Seguida de la fundamentación, encontramos aquellas expectativas que tienen que ver con los contenidos propuestos de la asignatura con una puntuación media de 3.99. Este dato recoge una realidad que no podemos pasar por alto. Esta puntuación carecería de importancia si los docentes encuestados llevasen varios años en la profesión docente y, como hemos comentado anteriormente, crean oportuno actualizar su formación. Pero la realidad es que estos docentes acaban de ingresar en la profesión por lo que su nivel de contenidos no puede, o por lo menos no debería, estar ya en momentos de actualización tan preocupante. Este dato también podría interpretarse en el sentido de que conciben el hecho de tener una formación más amplia les dará seguridad en el aula.

La siguiente expectativa a cumplir por los docentes es aquella que tiene que ver con ellos mismos. Con una puntuación media de 3.92 el profesorado encuestado estima que entrar a formar parte de un grupo de trabajo sería importante si en el mismo se compensaran distintas necesidades personales, como pueden ser el currículum vitae u otras no relacionadas con la profesión. El hecho de que nuestra muestra fuese un profesorado novel explica este dato, pues si bien necesitan distintos méritos para poder ir progresando en esta nueva etapa profesional.

Ya finalizando, en posiciones prácticamente similares, encontramos las expectativas referidas a la práctica diaria en el aula (3.86) y a las sociales (3.82). Ambas, aunque valoradas elevadamente, ocupan los últimos puestos. La primera, que tiene que ver con todo el desarrollo de clase y elaboración de unidades, no es considerada por los docentes como primordial a la hora de formar parte de un grupo de trabajo. La segunda, relacionada con la vinculación entre los distintos profesores, es la menos valorada, si bien, el planteamiento de un grupo de trabajo lleva intrínseco un deseo de comunicación y trabajo conjunto entre distintos profesores.

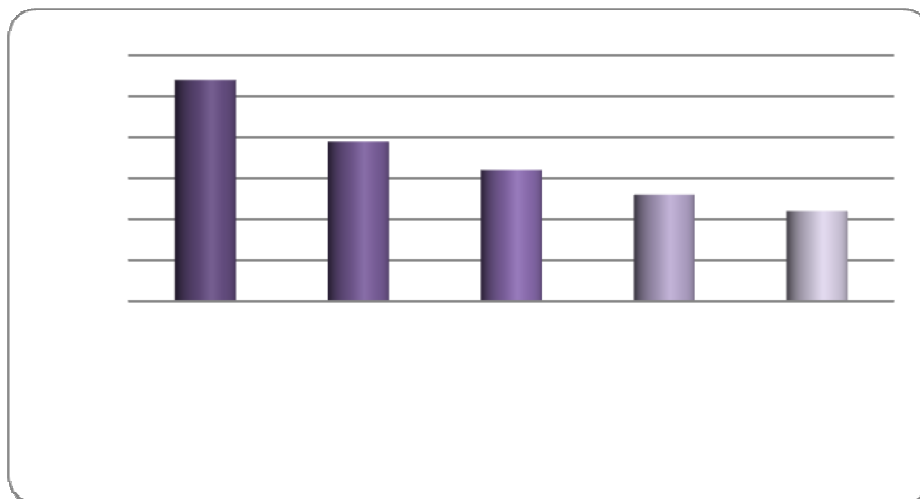


Gráfico 3. Media de expectativas por categorías

De forma más específica, las expectativas que el profesorado pretende alcanzar con su participación en grupos de trabajo son las que muestran el gráfico 4:



Gráfico 4. Media de expectativas por categorías específicas

De entre ellas, podemos destacar como más valoradas aquellas que tienen que ver con la adquisición de nuevos recursos y con un trabajo de ampliación del currículum vitae, ambas rondando puntuaciones medias en torno al 4.50. Cercanas a ambas, podemos encontrar las expectativas referidas al conocimiento de nuevos métodos y a la actualización de la propia

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



disciplina, con medias rondando el 4. Ya en el intervalo entre el 3 y el 4 encontramos el resto de expectativas menos valoradas por los docentes.

De este análisis podemos extraer que las principales expectativas que los docentes quieren cumplir con el ingreso a un grupo de trabajo son aquellas referidas a la adquisición de nuevos recursos y métodos y al enriquecimiento de su currículum. Por ello, todo grupo que formen deberá de tener entre sus metas estas referencias, de lo contrario, este profesorado no se sentirá respaldado por el equipo y abandonará la tarea de participación en un espacio breve de tiempo.

Esta técnica, utilizada como medio de enseñanza en un curso, puede ser usada como instrumento de detección de necesidades y expectativas en la primera fase de surgimiento del grupo, dándoles a los miembros un espacio para la reflexión y la puesta en común de sus realidades personales.

Tal y como hemos visto, y como puede desprenderse de nuestros resultados, entendemos pues los grupos de trabajo como instrumentos preferentes para:

- el perfeccionamiento del profesorado,
- el fomento de su profesionalización,
- el desarrollo de actividades de renovación pedagógica y
- la difusión de experiencias educativas.

Todo ello, marcado por ese "margen decisional" con el que el docente actúa en todos los procesos de formación vinculados a las actividades de enseñanza-aprendizaje y dependiente de:

- las habilidades prácticas que posea,
- de la formación teórica que le guía
- y de las posibilidades reales que la estructura educativa le permite.

Esa competencia innovadora que emana de ese "margen disposicional" y del "margen de acción real" que la complejidad de nuestras tareas educativas tiene, ha de trasladarse a la organización del sistema, pues es precisamente ahí donde cobra su verdadero sentido. Pensar que esa competencia deba circunscribirse solamente al ámbito de lo estrictamente de aula, es un reduccionismo algo más que preocupante.

La pertenencia a un grupo es una realidad cotidiana y habitual pero no lo es tanto que el profesor o el grupo como tal busquen el tiempo necesario para reflexionar sobre su existencia, su funcionamiento, etc. La tendencia a actuar del docente depende de la probabilidad subjetiva de que su acto o comportamiento sería seguido de un resultado, es decir, de su percepción de que ese trabajo o meta podía ser alcanzada, y del valor que ese resultado tenía para él. Esta probabilidad de acción unidad a la necesidad de realizarla conjuntamente, es la situación de partida para la búsqueda de apoyo en otros compañeros con inquietudes presumiblemente similares.

Desde esta perspectiva podemos definir al grupo como una realidad psico-socio-profesional autónoma que tienen un nacimiento, un desarrollo y una madurez. En cuanto a realidad psicológica, uno de los elementos esenciales que la constituyen son los miembros, los profesores que integran el grupo. Como realidad social, como pequeña sociedad que son, están dotados de sus propias leyes de desarrollo y convivencia. Por último, como realidad profesional, une el concepto de ocupación común, de dedicación compartida.





La formación profesional de los docentes se está configurando como un punto importante de adaptación a las nuevas realidades sociales. Como apuntamos a lo largo de este trabajo, la formación en el desarrollo de la labor docente, esto es, la formación continua del profesorado, se configura como un eje fundamental para atender dichas realidades desde una perspectiva no individualizada sino compartiendo conocimiento y experiencias con otros profesionales. El trabajo entre profesionales genera y permite nuevos espacios donde la colaboración se erige como predominante. Las contribuciones elaboradas por los equipos de profesores son el punto de partida para profundizar en los problemas educativos, de forma que permite construir una concepción de la tarea a realizar y construir un hilo conductor para el desarrollo del trabajo en equipo.

Dicha colaboración se puede estudiar desde diferentes perspectivas: como modelo de desarrollo profesional, como nuevo paradigma de la organización escolar y como cultura profesional que define un grupo de docentes en un centro (Fernández Cruz, 1999). Optar por esta modalidad, la colaboración, significa hacer una apuesta ideológica, un compromiso consigo mismo pero también con el resto de la comunidad educativa. Además, esa colaboración permitirá el reconocimiento grupal de unos determinados valores ideológicos, sociales, culturales y educativos. Desde la perspectiva de la calidad de las organizaciones, la colaboración se entiende como una vía privilegiada para conseguir la excelencia docente. Reconocer el valor de trabajar por o desde la colaboración implica reconocer, implícitamente o explícitamente, la importancia del factor humano en las organizaciones (Gairín, 1998).

Pero para que dicha colaboración resulte eficiente y no quede en un intento fracasado, es preciso conocer las expectativas que mueven a dichos profesional a participar. Desde aquí hemos propuesto que para un determinado grupo de docentes, la adquisición de nuevos métodos y recursos y la ampliación de su currículum vitae serán primordiales en una participación futura en equipos.

La formación en grupos de trabajo dentro de las escuelas ha sido una práctica habitual en la formación (Sundstrom et al. 1990). Pero poco a poco se va configurando un espacio compartido para la formación donde es posible promover conocimientos que provengan de múltiples orígenes y localizaciones. Se trata de las comunidades de aprendizaje virtuales que aceptando las virtudes de los grupos de trabajo dan un paso más en la organización permitiendo una formación flexible en el espacio y el tiempo. "Las redes proporcionan estructuras organizativas que permiten a los grupos de profesores reunirse para hablar de su trabajo, aprender de otros, y conducir temas curriculares y estructurales" (Day, 1999, p. 177). Esta nueva modalidad de trabajo en grupo, que crece y se desarrolla en la actualidad, fomentará en los docentes unas nuevas expectativas a alcanzar.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- BESALÚ, X. (2007). Educación intercultural y formación del profesorado. *XXVII Jornadas de Enseñantes con Gitanos*. Burgos, Septiembre (paper).
- CRANSTON, N. (1998). Preparing Teachers for the New Millennium: are we doing enough? *Journal of In-Service Education*, 24 (3), 381-391.
- DAY, C. (1999). *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/Ediciones UNESCO.
- DOMINGUEZ, M. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Editorial Universitas.
- ESCUADERO, J.M. (1998). Consideraciones y propuestas sobre la formación permanente del profesorado. *Revista de Educación*, 317, 11-29.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- ESCUADERO, J.M.; BOLÍVAR, A. (1994). Inovação e Formação Centrada na Escola. Uma Perspectiva da Realidade Espanhola. En A. AMIGUIHNO; R. CANÁRIO (Organiz.), *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, 97-155.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (1999). *Proyecto docente: Desarrollo profesional del docente*. Granada: Universidad de Granada.
- GAIRÍN, J. (1998). La colaboración entre centros educativos. *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. Madrid, 10-13 de noviembre.
- GUISASOLA, J.; PÉREZ DE EULATE, L. (Eds.) (2000) *Investigaciones en didáctica de las ciencias experimentales basadas en el modelo de enseñanza-aprendizaje como investigación orientada*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.
- MARTÍNEZ VALCÁRCEL, N. (1993). *Los grupos de trabajo de CEP. El perfeccionamiento del profesorado: un estudio evaluativo*. Tesis doctoral no publicada. Murcia: Universidad de Murcia.
- RODRÍGUEZ, R.M. (2004). Atención a la diversidad cultural en la escuela, propuestas de intervención educativa. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, 10, 21-30.
- SALAZAR, J. (1995). *La reflexión compartida del profesorado como respuesta a la diversidad de una escuela multicultural*. Grupo de investigación sobre multiculturalismo, departamento de didáctica, facultad de educación, UCM, Dir. Del proyecto José Salazar Gómez, *Didáctica*, 7, 257-264. Madrid: Servicio de publicaciones UCM.
- SARRAMONA, J. (2002). *La formación continua laboral*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.
- SHULMAN, L. (1998). Theory, Practice, and the Education of Professional. *The Elementary School Journal*, 98 (5), 511-526.
- SUNDSTROM, E.; MEUSE, K.; FUTRELL, D. (1990). Work Teams. Applications and Effectiveness. *American Psychologist*, 45 (2), 120-133.



## LA FORMACIÓN PROFESIONAL PERMANENTE A PARTIR DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS EN UNA ESCUELA PRIMARIA.

THE PERMANENT PROFESSIONAL FORMATION FROM THE EDUCATIONAL NEEDS IN AN ELEMENTARY SCHOOL.

Ramírez Valencia, D.; [d\\_ramirez\\_v@hotmail.com](mailto:d_ramirez_v@hotmail.com) - Centenaria y Benemérita escuela Normal del Estado de Querétaro Andrés Balvanera. Unidad San Juan del Río – México.

### RESUMEN

En este trabajo se reflexiona sobre los factores que configuran la profesionalidad docente a partir de las necesidades cotidianas del trabajo que implica la dirección y docencia en una escuela primaria. La finalidad del mismo es que a través de las reflexiones y tareas que se van definiendo por el personal docente de dicha institución, se puedan delinear acciones que permitan el diseño de los diplomados de tutores que se realizan en la Escuela Normal como una acción de profesionalización docente. El trayecto que el estudio ha seguido bajo los principios de la investigación-acción ha mostrado algunos elementos emergentes como el rebasar la frontera de la profesionalización *in situ* y entrar a analizar los componentes de la autoeficacia percibida y de la motivación en el trabajo cotidiano. Los resultados nos han mostrado que la práctica docente plantea problemas que la formación inicial no contempla, que las acciones de profesionalización ecológica en el lugar de trabajo resultan más significativas si parten de las necesidades sentidas y que también resulta necesaria una autoevaluación en cuanto a la eficacia y motivación.

### PALABRAS CLAVE

Profesionalización *in situ*, investigación-acción, autoeficacia docente.

### Abstract

In this work we think about the factors that form the educational professionalism from the daily needs of the work that involves the direction and teaching in a primary school. The purpose is that across the reflections and tasks that are defined by the educational personnel of the above mentioned institution there could be delineated actions that allow the design of the graduates of tutors who are realized in the Normal School as an action of educational professionalization. The path that the study has followed under the postulates of the action research has showed some emergent elements as to exceed the border of the professionalization *in situ* and to begin to analyze the components of the self-efficacy and of the motivation in the daily work. The results have showed us that the educational practice raises problems that the initial formation does not contemplate, That the actions of ecological professionalization in the place of work turn out to be more significant if they depart from the felt needs and That also turns out to be necessary an autoevaluation as for the self-efficacy and motivation.

### Key words

Professionalization *in situ*, action research, self efficacy.

### DESENVOLUPAMENT

El trabajo docente actual implica enfrentar los desafíos que el contexto demanda, ya sean como exigencias sociales, prácticas necesarias de actividades cotidianas, compromisos éticos y morales, o dinámicas que los estados crean para el funcionamiento de sus sistemas educativos. Dentro de esta pléyade de exigencias se hace necesario buscar ser un profesional reflexivo desde la conceptualización de Schön (1998). En lo personal son dos situaciones las

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



que llevan a investigar sobre las características propias del profesionalismo, mismas que no tienen nada que ver con políticas estatales o administrativas profesionalizantes, ni con investigar en un lapso determinado para presentar un producto de indagación académico, sino más bien, con la posibilidad de reflexionar sobre el propio actuar docente y de los que trabajan alrededor de uno, para mejorar los procesos educativos en los que participamos. La primera situación se refiere a la función de director de la Escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez, y a la capacidad de actuar para que el cuerpo de docentes se compacte bajo la idea de elevar la profesionalización del trabajo docente y la segunda es que a partir de los hallazgos pertinentes, se pueda modificar el trabajo como formador de docentes en la Escuela normal, esto último bajo dos vertientes, por una parte la mejor formación inicial de los futuros docentes, y por otra mejorar los procesos de actualización que la Escuela Normal ofrece a los docentes en servicio.

### **Objetivos**

Generar en la Escuela Primaria Josefa Ortiz de Domínguez la estrategia que permita involucrar al personal docente y directivo en una dinámica ecológica profesionalizante,

Detectar las enseñanzas que la actividad puede dejar para reconfigurar el trabajo profesional en la formación inicial de los futuros docentes.

### **Escenario**

La escuela primaria vespertina “Josefa Ortiz de Domínguez” se localiza en el centro de la ciudad de Tequisquiapan en el estado de Querétaro, ésta cuenta con 248 alumnos distribuidos en ocho grupos, uno de primer grado, uno de segundo, uno de tercero, dos de cuarto, dos de quinto y uno de sexto. El promedio por grupo es de treinta alumnos. Nuestra institución comparte edificio en el turno matutino con la escuela “Rafael Zamorano”, Esta no obstante localizarse en el centro de la ciudad, se clasifica dentro de una localidad de marginación alta según La evaluación Nacional del Logro Académico en centros escolares (ENLACE), mientras la del turno matutino se localiza dentro de las escuelas de marginación baja.

Una explicación al respecto es el tipo de familias y alumnos que demandan servicio vespertino, el 87% de los alumnos que asisten por la tarde no viven en la zona centro de la ciudad donde esta se ubica, sino en la zona conurbada de barrios y colonias circundantes, más del 60% de ellos pertenecen a un tipo de familia monoparental, por lo regular la mayoría vive solamente con la mamá y hermanos, el 70% de estas madres de familia trabajan haciendo limpieza en las casas u hoteles, en restaurantes y elaborando artesanías. Solo el 30% restante se dedica a su hogar. Es necesario reconocer que no obstante que Tequisquiapan es una ciudad que se dedica al turismo, comercio y artesanía, los salarios se caracterizan por ser muy bajos y rondar cerca del salario mínimo nacional.

La escuela se somete cada ciclo escolar a la evaluación del logro académico de ENLACE, lo que para el ciclo 2009-2010 se obtuvieron los resultados presentados en las tablas 1, 2 y 3. El sombreado lo hemos utilizado para aquellos puntajes inferiores a la media estatal o media nacional, Los resultados en estas dos materias muestran en los últimos tres años se ha avanzado en el área de español, no obstante que en los tres últimos ciclos el sexto grado ha acusado serias deficiencias al quedar por bajo de la media estatal media nacional, al respecto hay que aclarar que los sextos grados han sido atendidos por diferentes maestros en cada uno de los ciclos, lo que permite afirmar que más que el puntaje en sexto grado no depende directamente del maestro que lo atiende, ello ha sido punto de discusión de las reuniones de consejo técnico escolar.

El puntaje en el área de matemáticas tiene un comportamiento diferente al del área español, puede apreciarse que aquí el puntaje de la escuela se ha ido reduciendo hasta casi

**III Congreso Internacional  
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del  
Profesorado**  
Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



---

estabilizarse en los últimos dos ciclos, se observa de igual manera el problema en el sexto grado.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



| Puntaje promedio en Español de los Alumnos por Grado y año 2010/2009/2008 |      |         |        |      |
|---|------|---------|--------|------|
| Grado   | Año  | Escuela | Estado | País |
| 3°  | 2010 | 597     | 548    | 551  |
|   | 2009 | 559     | 546    | 544  |
|   | 2008 | 530     | 534    | 530  |
| 4°  | 2010 | 552     | 525    | 527  |
|   | 2009 | 556     | 521    | 522  |
|   | 2008 | 519     | 519    | 515  |
| 5°  | 2010 | 587     | 526    | 526  |
|   | 2009 | 500     | 534    | 528  |
|   | 2008 | 543     | 539    | 531  |
| 6°  | 2010 | 526     | 558    | 552  |
|   | 2009 | 531     | 550    | 523  |
|   | 2008 | 509     | 531    | 523  |

Tabla 1. Puntaje en el área de español

| Puntaje promedio en matemáticas de los Alumnos por Grado y año 2010/2009/2008 |      |         |        |      |
|---|------|---------|--------|------|
| Grado   | Año  | Escuela | Estado | País |
| 3°  | 2010 | 551     | 535    | 536  |
|   | 2009 | 553     | 535    | 538  |
|   | 2008 | 544     | 530    | 526  |
| 4°  | 2010 | 552     | 518    | 526  |
|   | 2009 | 557     | 519    | 521  |
|   | 2008 | 560     | 522    | 521  |
| 5°  | 2010 | 552     | 518    | 526  |
|   | 2009 | 557     | 519    | 521  |
|   | 2008 | 560     | 522    | 521  |
| 6°  | 2010 | 501     | 548    | 552  |
|   | 2009 | 537     | 554    | 534  |
|   | 2008 | 522     | 528    | 525  |

Tabla 2. Puntaje en el área de matemáticas

Fuente: Sep. Resultados ENLACE 2010

| Puntaje promedio en historia de los Alumnos por Grado 2010 |      |         |        |      |
|--|------|---------|--------|------|
| Grado  | Año  | Escuela | Estado | País |
| 3°   | 2010 | 530     | 495    | 502  |
| 4°   | 2010 | 509     | 492    | 498  |
| 5°   | 2010 | 536     | 489    | 500  |
| 6°   | 2010 | 446     | 496    | 501  |

Tabla 3. Puntaje en el área de Historia. Fuente: Sep. Resultados ENLACE 2010

Enlace evaluaba tradicionalmente solo las dos áreas que se consideraban como principales, sin embargo a partir del ciclo 2009-2010, empezó a evaluar otra área más, en este caso la historia y para el ciclo actual evaluará geografía. Los promedios nacional y estatal más bajos que las otras materias nos hace reflexionar acerca de la importancia que en todo el país se le otorga a esta área, ello más allá de las horas anuales que precisa el programa y son 240 hrs. Para español, 200 hrs. para matemáticas y 60 hrs para historia a partir del tercer grado.

Se vuelve a apreciar que sexto grado sigue quedando bajo de la media estatal y nacional.

### Los docentes

En la institución desempeñan su labor ocho docentes frente a grupo y un director, de los cuales el 56% son mujeres mientras que el 44% son hombres, la mayoría del personal que labora aquí, se caracteriza por su elevada antigüedad en el servicio docente, de esta manera, el 66 % de ellos tienen entre 20 y 30 años de servicio, mientras que el 34% restante tiene más de 30 años, entre los cuales una docente ya cuenta con 45 años trabajando de docente en la misma escuela.

Lo anterior se vuelve algo significativo por las siguientes razones: La primera es que al menos dos de los tres maestros que rebasan los 35 años de servicio antepone la experiencia como justificación para argumentar su saber hacer, representan el ejemplo de lo que Carrizales (1991) denomina como modelo simplificado por responder más a la sabiduría que da un saber acumulado centrado en el docente, y a una certeza petrificada vuelta a centrar de nueva cuenta en los procesos docentes con sus olvidos y sus hiperpresencias.



La segunda es que de los nueve docentes uno fue formado con un plan en el que se habilitaban alumnos egresados de secundaria para trabajar con niños de primaria, el 77% de los docentes fueron formados mediante el plan 75 reestructurado, que daba predominancia al dominio de contenidos disciplinarios de cultura general, y solo el 11% (un docente) egresado del plan 84 que ya elevaba el nivel a licenciatura por requerir estudios de bachillerato como precedente. La escuela no ha tenido en los últimos años ni en la actualidad algún egresado del plan 97 de educación Normal, el cual se caracteriza por una gran racionalidad técnica en el sentido que Schön (1998) le da al distinguir la actividad profesional como resolución de problemas instrumentales mediante la aplicación de la teoría científica y de la técnica.

### **El liderazgo en la educación primaria**

Un mosaico tan diverso en razón a la formación profesional de los docentes de la institución demanda para la dirección un nuevo tipo de liderazgo capaz de crear organizaciones que aprenden (Fullan 2002:86) entendida esta como la organización en donde el director asume la capacidad de diseñar, administrar y enseñar; y con la responsabilidad de crear una organización en la cual tanto docentes como alumnos amplíen continuamente sus capacidades para comprender la complejidad de tal manera que lleve a clarificar y mejorar los modelos mentales compartidos (Senge en Fullan, 2002).

El papel del director como distribuidor de las formas de poder (Carbonell, 1996), de generador o no de las parcelas de autonomía suficiente (Serafin Antúnez, 1999) que fortalezcan los equipos de docentes sensibilizados y concientizados capaces de asumir las responsabilidades inherentes a la función del maestro. Y como responsable de articular la visión y postura ideológica de la institución con un liderazgo fuerte e inspirado (Lighfoot en Flores Fahara, 2010) hacen imprescindible que el liderazgo académico sea compartido y con la prudencia que le permita evaluar la configuración de las reuniones de consejo técnico con la finalidad de separarlas de la cercanía a la colegialidad artificial, y sobre todo de analizar críticamente los márgenes que limitan el espectro de su actividad y responsabilidad, para posibilitar como dice Schön (1998) "Permitir que florezcan mil flores o defender sus propios estándares de excelencia" con los riesgos que el trabajo administrativo imprime en la conceptualización de la excelencia, y los niveles de subjetividad que pueden determinar al trabajo directivo.

Fullan (2002) enuncia como lineamientos para el director la necesidad de que este comprenda la cultura de su escuela, que valore a los docentes para que pueda con ello promover su crecimiento personal, ser amplio y específico con lo que se valora, promover la colaboración sin convertirse en reclutamiento, proponer alternativas sin que estas se conviertan en órdenes para poder de una manera eficiente compartir el liderazgo, entender los recursos burocráticos como instrumento para eficientar el aprendizaje y además estar siempre conectado con el medio externo.

La escuela primaria desde esta perspectiva entonces demanda en gran medida el ejercicio de la capacidad de liderazgo con las características antes enunciadas y de la construcción de una organización que aprende y en el mejor de los casos que es capaz de autogestionar su propia profesionalización.

### **La profesionalización docente**

Hablar de profesionalización docente implica tomar postura, implica por quienes nos consideramos así ubicarnos en la trinchera teórica-práctica y desde ahí bregar por no perder ningún territorio ganado y seguir conquistando voluntades dentro de nuestras escuelas para que ésta sea una realidad no solo discursiva. El dirigir una escuela de educación primaria y formar parte del cuerpo docente en educación normal al mismo tiempo, convierten las aspiraciones profesionales en un imperativo ético y moral.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



La visión de dirigir una escuela primaria en la que cada docente se concibe y desempeña como un profesional y el compromiso que implica el ser parte de la formación inicial de los futuros docentes en el área de matemáticas nos lleva a reflexionar los vericuetos que implica la profesionalización como característica inherente al ser docente.

Para Pérez Gómez (2000:187). La profesionalización se ha configurado como un concepto ambiguo, y como tal más que polisémico puede referirse a distintas cosas en razón al proceder, desde su punto de vista “Los profesionales son quienes mejor pueden saber lo que tienen que hacer y cómo hacerlo de la mejor forma posible.” Ello implica por una parte aceptar la existencia de diferentes niveles en ésta, grados de profesionalización que se dan a partir de: Una característica colectiva, una autonomía estatutaria y una responsabilidad de sus actos.

Para Carbonell (1996:196) el magisterio tiene los siguientes atributos profesionales: a) competencia, entendida como el cuerpo de conocimientos sistemático y especializado adquirido mediante un periodo de formación específica. B) Licencia, son reconocidos y protegidos por el estado. C) Autoregulación y control profesional, regulaciones impuestas por las burocracias estatales o por los empresarios. D) Poder corporativo para conquistar nuevos derechos y defender los viejos, mediante los sindicatos. Y E) Autonomía profesional, que depende de las relaciones que establezcan con sus alumnos padres de familia y con el poder burocrático. Mientras que Pérez Gómez (2000) se refiere a los atributos retomados de Lortie, Goodson y Heargraves, a partir y casi como extensión de las profesiones liberales que llama ejemplares por su status y dignidad social -medicina y derecho- en la necesidad de un cuerpo de conocimientos especializado y patrones comunes de intervención práctica y a la importancia de un componente ético, o deontología profesional, que se dirija a satisfacer las necesidades de los clientes.

Al respecto Schön (1998) se refiere a la profesionalización a partir de la relación paradigmática que se da entre el conocimiento profesional y su práctica desde la racionalidad técnica, en donde y al retomar a Edgar Schein el conocimiento profesional se compone a través de:

1. Una disciplina subyacente o ciencia básica componente sobre la cual descansa la práctica, o a partir de la cual se desarrolla.
2. Una ciencia aplicada o componente de “ingeniería”, de la cual se derivan muchos de los procedimientos de diagnóstico cotidianos y las soluciones a los problemas.
3. Un componente de habilidad y actitud que concierne a la real ejecución de los servicios al cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado subyacente.

Desde lo cual se espera su relación con la práctica misma. Y que de entrada cuestiona por lo que llama una crisis de confianza y legitimidad de las profesiones por no actuar en arreglo a los valores y normas que predicán.

Pacheco y Díaz Barriga en Flores Fahara y Torres Herrera (2010) se refieren a una profesión cuando la ocupación supera las cinco etapas del proceso de profesionalización:

- a) El trabajo se convierte en una ocupación de tiempo integral como consecuencia de la necesidad social del surgimiento y ampliación del mercado de trabajo.
- b) Se crean escuelas para el adiestramiento y formación de nuevos profesionales.
- c) Se constituye la asociación profesional en donde se definen los perfiles profesionales.
- d) Se reglamenta la profesión asegurando así el monopolio de competencia del saber y de la práctica profesional.
- e) Se adopta un código de ética con la intención de preservar a los genuinos profesionales



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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Proceso que en el más amplio de los sentidos nos lleva a concebir por tanto los diversos niveles de profesionalización que desempeñamos o en un sentido determinista a aceptar o negar a ésta como parte de la labor docente, por lo que no extraña la afirmación de Perrenoud (2007:11) cuando dice “La profesión magisterial bascula entre el profesionalismo y la proletarización, por eso se habla de una semiprofesión.” Lo que también lleva a pensar en un espectro muy amplio que ubica a los docentes más disímiles, y que por tanto devuelve al profesor la responsabilidad de ser un profesional, situación que reitera al afirmar que los enseñantes como profesionales tendrían que: “construir y actualizar las competencias necesarias para el ejercicio personal y colectivo, tanto de autonomía como de responsabilidad(...) requerirá una transformación del funcionamiento de los centros, y una evolución paralela de otros oficios de la enseñanza: inspectores, directores de centros, formadores, etc”

Para Popkewitz (2000:226) la búsqueda de la profesionalización ha llevado a generar toda una retórica sobre la misma que tiene que ver más con el poder y el control, desde su óptica las dinámicas instrumentadas por parte del estado educador que implican mayor supervisión e intensificación por el trabajo, solo se convierten en elementos que justifican dicha retórica sobre la profesionalización. De esta manera los programas de incentivos a los que se somete el docente se relacionan directamente en discurso con la adquisición de la categoría profesional. Ello nos hace reflexionar sobre los factores que se evalúan dentro del programa de carrera magisterial que son: a) Antigüedad (hasta 10 puntos), Grado académico (hasta 15 puntos), Preparación profesional que se valorara por medio de un instrumento de evaluación elaborado por la SEP y aplicado por dicha institución en coordinación con las autoridades educativas de cada Entidad Federativa e incluye los conocimientos que requiere el docente para desarrollar su función. (hasta 28 puntos), Acreditación de cursos de actualización, capacitación y superación profesional, que incluye un curso estatal y uno nacional evaluado a partir de un examen nacional (hasta 17 puntos) Desempeño profesional que se evalúa en colegiado dentro de cada escuela a partir de la Planeación y desarrollo del Proceso Enseñanza-Aprendizaje, la Participación en el Funcionamiento de la Escuela y en la Interacción Escuela-Comunidad (10 puntos) por último el aprovechamiento escolar que se evalúa mediante el examen de ENLACE (20 puntos).

Podemos observar que lo profesional se evalúa mediante a) Un examen de conocimientos de acuerdo a la función que desempeña el docente, b) de un curso estatal y un examen nacional sobre superación profesional; y c) una autoevaluación que mediante el órgano de evaluación escolar se realiza en colectivo en tres momentos durante el ciclo escolar. Ello permite acercarnos al concepto de profesional que la secretaria de educación pública SEP en acuerdo con el sindicato nacional de trabajadores de la educación SNTE asumen.

### **La identidad del profesional de la educación**

Hablar de la identidad profesional de los maestros de educación primaria implica reconocer las modificaciones históricas que han configurado por lo menos los últimos tres planes, si bien ya nos referimos a ello anteriormente en términos de enfoques, ahora es necesario retomarlo en razón a las causas, los efectos y los docentes formados. El plan 75R estuvo dirigido a estudiantes que habían terminado la educación secundaria, quienes en promedio ingresaban a los quince años y después de cuatro años de formación y con un promedio de 19 años de edad ingresaban al servicio docente. En muchos de los casos estudiábamos para docentes los jóvenes con menos posibilidades de cursar una carrera que implicaría tres años de bachillerato y cuatro o más de profesional. El plan 84 que por acuerdo establecía el bachillerato como antecedente para los estudios de Normal y elevaba la carrera a nivel de licenciatura implicó un cambio sustancial en el tipo y la cantidad de demandantes. La demanda en la primer generación en la Unidad San Juan del Río decayó en un 75% en comparación con la última del plan anterior. Los demandantes que contaban con el requisito para poder ir a la Universidad pero que decidieron estudiar para docentes nos hace pensar que sus motivos de elección eran otros diferentes a los estudiantes del plan 75R. Sin embargo, las condiciones sociales,



económicas y sobre todo de seguridad laboral hicieron que la matrícula se incrementara año con año hasta la fecha. El plan 97 acaparó el mismo tipo de estudiantes que el plan anterior pero que fueron formados con otro enfoque.

Las consecuencias de esta evolución histórica no permitieron la integración de una identidad profesional de egresados, por una parte generó animadversión de los “profesores” hacia los “licenciados” y discriminación subjetiva en términos profesionales de los segundos hacia los primeros. En algunos casos las frustraciones de los nuevos licenciados se dieron al por mayor, la seguridad de egresar con otro nivel diferente al de sus predecesores había hecho creer que se insertarían también en otro nivel del sistema educativo, y al no ser así, los resentimientos el desempeño frente al grupo eran graves. Hoy a más de veinte años de haberse presentado el partaguas no se han alcanzado a borrar las cicatrices del hecho ni se ha avanzado en una identidad profesional incluyente y necesaria.

Para Sciolla, en Torres F. (2010) la identidad consiste en un sistema de significaciones que comunica a los individuos con su universo cultural y que otorga sentido a la acciones en tal sentido que permite realizar elecciones y dar coherencia a la biografía personal. Como sistema de significaciones anclado a una realidad, entonces la identidad no resulta tan estática y como proceso es susceptible de modificarse en razón a los marcos de referencia y de acción, sin embargo para contextos relativamente parecidos, bajo procesos de formación similares y actividades del mismo tipo, si podemos ampliar el concepto a una identidad colectiva, esto es, y aun asumiendo las diferencias que anteriormente se explicitaban, si podemos estar en condiciones de investigar para poder configurar una identidad profesional del docente. De acuerdo con Mazaglia en Torres F. (2010) la identidad profesional es entendida como

El autoconcepto, la imagen de sí mismo que el sujeto construye con relación al rol que desempeña. Tiene que ver con la definición que una persona tiene de sí misma, pero que implica vínculos constantes con otros actores sociales, sin los cuales no puede definirse ni reconocerse. El contexto escolar es uno de los ámbitos donde el maestro construye su identidad profesional y le permite reafirmar y consolidar la imagen de sí mismo.

Y es precisamente esta última parte la que nos acerca a lo que en 1986 Bandura expresa como Teoría social cognitiva en lugar de la Teoría del aprendizaje social, con la cual explica a través de su modelo de determinismo recíproco los tres determinantes del funcionamiento de las personas que son; los factores personales (cognitivos, afectivos y biológicos), conductuales y ambientales (Prieto Navarro, 2007:67) En esta teoría subyace la idea de que las personas poseen capacidades propias que les dotan de mecanismos para la formación de su identidad y son: La capacidad simbólica que permite dar significado al ambiente en el que se desarrollan, construye las posibles vías de acción y anticipa su curso, y adquiere conocimientos nuevos a partir de su reflexión y comunicación social; La capacidad de anticipación que permite autorregular su conducta futura; La capacidad de aprendizaje vicario que da la posibilidad de aprender también de la observación de las conductas y consecuencias que otros tienen; la capacidad de autorregulación que permite a las personas controlar los cambios de su conducta; y la capacidad de autorreflexión como capacidad para pensar y analizar sus experiencias y procesos de pensamiento.

### **El liderazgo situacional**

Las enseñanzas de Fullan (1993, 1999) al respecto nos impulsan a luchar por reivindicar el liderazgo dentro de nuestras instituciones, así como a demandarlo a quienes ejercen un diferente nivel dentro de la misma estructura educativa, resulta poco esperanzador plantear mejoras dentro de nuestros espacios educativos a nivel consejo técnico de zona y recibir un “a ti no te corresponde, si quieren trabajar en la profesionalización que lo hagan desde la dirección general” y ello nos hace entonces mirar solamente hacia nuestro propio centro educativo. Se han planeado actividades al interior que implican hacer funcionar a cada maestro con sus posibilidades de actuar y de crecimiento, de la misma manera y sin la



intención de deshacerse de las responsabilidades, se ha buscado trabajar mediante un liderazgo compartido.

### **La investigación acción. La tensión entre el liderazgo y la profesionalización**

La dirección de una institución educativa plantea además de los desafíos culturales, sociológicos, cívicos y de pensamiento ya enunciados por Morín (1999), una responsabilidad ética insoslayable y un compromiso social, sin embargo, en esta parte más que delinear un deber ser para quienes comparten la misma actividad directiva, se plantean elementos que no deben escapar a dicha función desde una visión crítica que bajo el concepto de interpretación nos permita comprender los significados de nuestras acciones (Durán, en Ducoing, 2011:227) a través del acercamiento a la investigación-acción trabajada por Elliot (2005a y 2005b). que posibilite una reflexión práctica no solamente en el sentido técnico, sino además procurar trabajar en la elección de un curso de acción de acuerdo a valores éticos y filosóficos. Es también a partir de las ideas de Schön (1998) y Loughran en Flores (2010) que se define al docente profesional reflexivo como aquel que ha adquirido las capacidades y habilidades necesarias para serlo y para analizar de manera anticipada, retrospectiva y contemporánea las situaciones que emergen en su propia práctica. Con ello como antecedente y pretexto se retoman las indicaciones que el acuerdo 96 establece para la organización de las escuelas primarias y se concibe al consejo técnico como el espacio de formación permanente por antonomasia, por lo que los instrumentos que se usan para dar cuenta de lo que en este espacio se ha hecho son: Las actas de reuniones de consejo técnico, Un cuestionario para conocer las áreas que se requieren fortalecer en el cuerpo docente, y un cuestionario para acercarnos a la autoeficacia.

### **Las reuniones de consejo Técnico y la profesionalización *in situ***

Las reuniones no obstante estar reglamentadas por el acuerdo 96 de la SEP, éstas en la práctica por lo general por comodidad se han venido reduciendo a reuniones informativas y de organización de actividades institucionales, a partir del ciclo anterior 2009-2010 un tanto informal y casi cercano a ocurrencias y en el actual 2010-2011 mediante un instrumento para detectar necesidades de formación y actualización, se ha trazado una ruta profesionalizante *in situ* para los docentes de la institución. Ello ha llevado a realizar sesiones semanales de una hora, tiempo que no resulta suficiente, pero permite avanzar sin perder la motivación en esta actividad. De esta manera se han trabajado en el presente ciclo los siguientes temas: a) La reforma educativa y el plan 2009 en educación primaria, b) Análisis y conceptualización de las competencias educativas, c) El enfoque de la enseñanza de las matemáticas para educación primaria y la planeación didáctica matemática, d) El enfoque del español en la educación primaria, e) Los proyectos didácticos como estrategia para la enseñanza, f) La construcción de un instrumento para evaluar la comprensión lectora para los tres ciclos de educación primaria, g) Análisis de la propuesta de la SEP para evaluar la velocidad en la lectura, y h) que hasta ahora nos ha implicado casi los últimos dos meses, el análisis del texto Cerebro y aprendizaje de Jensen (1998) por la cantidad de información y análisis que ha generado.

Esta actividad ha resultado muy provechosa tanto para maestros como para alumnos, por otra parte ha fortalecido las relaciones sociales dentro de la institución y atacado un aislamiento que se había instalado como normal. Al respecto Fullan y Hargreaves (1999) nos recuerdan que el aislamiento profesional de los docentes limita la posibilidad de formación *in situ* al no permitir el acceso a nuevas ideas generadas a partir de la colaboración y por consecuencia de mejores soluciones. Mientras que Pérez Gómez (2000) ve que el aislamiento es “el caldo adecuado para el cultivo del pragmatismo, la pasividad, la reproducción conservadora o la aceptación acrítica de la cultura social dominante”, además como afirma Elliot (2005) “Para el profesor aislado, la ignorancia es una virtud”.

Esta última situación nos remite directamente a dos cuestiones importantes para el trabajo colegiado, la primera referida a la aceptación intrínseca o no de la importancia de la



colegiación, o en un caso extremo, de la colegiación simulada para quienes por diferentes razones han tomado la decisión de solo asistir (11%), Aún con los problemas que la actividad enfrenta, se ha tratado de luchar contra lo que Pérez Gómez (2000) refiere como colegialidad artificial en tanto “conjunto de procedimientos burocráticos orientados a incrementar la atención que se presta en la escuela a la necesidad de trabajar juntos. Supone el intento de controlar artificialmente el riesgo, la aventura y la incertidumbre”

### Las necesidades formativas según los profesores

Para conocer las necesidades de formación que los profesores dicen tener, se elaboró un cuestionario, este tomó en cuenta los indicadores que los perfiles de egreso para la licenciatura en educación primaria especifican, y mediante el análisis en colegiado se reestructuró, se aplicó y solo el 75 % (6 docentes) devolvieron el instrumento, a partir de ello se obtuvo que las habilidades intelectuales que los maestros y alumnos deben fortalecer son en su mayoría (26 puntos) la lectura y comprensión, mientras que con un puntaje similar (22 puntos) la expresión oral y escrita, y el planteamiento y solución de problemas.

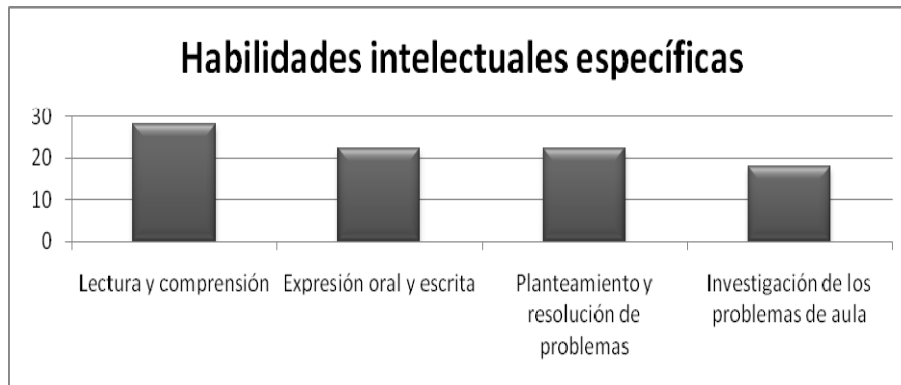


Gráfico1. Habilidades intelectuales que deben fortalecerse en la escuela

Se puede apreciar también que los docentes de la escuela primaria consideran más importante el revisar y analizar los propósitos, contenido y enfoques de los planes y programas de los grados que atienden, ello no obstante de haber sido lo que se realizaba en los talleres de actualización por los últimos 18 años, y ahora con el cambio de plan desde hace dos años. De la misma manera consideran como más importante dentro de su capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela la integración de la familia en el hecho educativo.

| Dominio de los contenidos de enseñanza | puntos | Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela | puntos |
|--|--------|--|--------|
| Propósitos, contenidos y enfoques      | 28     | La diversidad regional y educativa   | 18     |
| Procesos cognitivos de los alumnos     | 22     | Integración de la familia en el hecho educativo  | 24     |
| Desarrollo de los alumnos              | 16     | Problemas de la comunidad y contexto   | 16     |
|  |        | Conservación de recursos naturales   | 18     |

Tabla 4. Comparación en puntos de los indicadores que los profesores consideran más importantes en las áreas del dominio de los contenidos de enseñanza y capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales del entorno de la escuela

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



| Competencias didácticas   | puntos | Identidad profesional y Ética                 | puntos |
|---|--------|---|--------|
| Estrategias y actividades didácticas.   | 18     | Valores humanos y la educación                | 18     |
| Alumnos en riesgo y/o fracaso escolar   | 16     | Significado del trabajo docente               | 16     |
| Necesidades educativas especiales   | 18     | Orientación filosófica del Sistema Edvo. Mex. | 18     |
| Estrategias y formas de evaluación  | 18     | Principios legales de la educación            | 22     |
| Actitudes de los alumnos: confianza, autoestima, respeto, disciplina, creatividad, autonomía. | 24     | Problemas del sistema educativo mexicano      | 16     |
| Materiales de enseñanza y recursos didácticos.  | 22     | La formación permanente del profesorado       | 22     |
|   |        | Derechos y obligaciones de los docentes       | 18     |
|   |        | Profesionalización docente                    | 18     |
|   |        | Trabajo cooperativo y en equipo.              | 22     |

Tabla 5 Comparación de los indicadores de competencias didácticas e identidad profesional y ética

Se puede observar también que los docentes ven como prioritario el conocer estrategias para trabajar actitudes de los alumnos como la confianza, la autoestima, el respeto, la disciplina, la creatividad y la autonomía, es frecuente además escuchar en las reuniones de academia expresiones que indican que los alumnos en estos tiempos viven condiciones muy diferentes a las que tradicionalmente se venían presentando, y que ello les hace también ser diferentes, tanto que se convierte en necesidad discutir y analizar cómo trabajar con ellos actualmente.

También se confirma la dinámica que se ha generado dentro del colectivo al expresar su interés por la formación permanente al mismo nivel que el trabajo cooperativo y en equipo y los principios legales de la educación.

Para poder identificar la importancia de las área y en razón a que ellas tienen diferente número de indicadores, se procedió a obtener el promedio de puntos por cada una de ellas, de esta manera se puede hacer una comparación ya ponderada, De esta manera se puede observar que las habilidades intelectuales específicas y el dominio de contenidos de enseñanza representan los aspectos que más se deben trabajar dentro del consejo técnico.

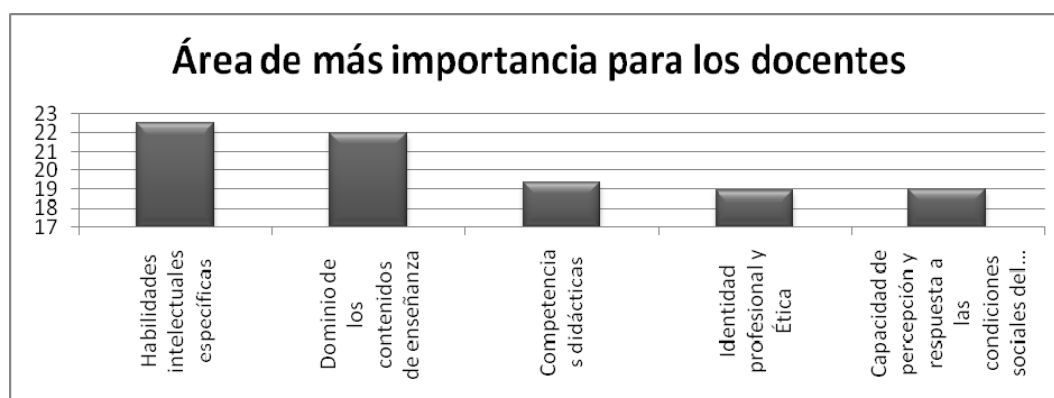


Gráfico 2. Comparación del promedio de puntos por área

### La autopercepción

En razón a las problemáticas descritas anteriormente por los docentes para perfilar una identidad profesional y con la finalidad acercarnos a un autoconocimiento del personal de la institución, que a fin de cuentas servirá también para configurar la radiografía institucional en



términos de la autopercepción profesional, y en coincidencia con la aparición de la convocatoria de este congreso, es como nos apoyamos de los avances publicados por Prieto Navarro (2007) para poder incursionar en la autoeficacia del profesor. Para ello decidimos adecuar el instrumento Escala de autoeficacia docente del profesor universitario. Orientaciones prácticas para el desarrollo profesional, que presenta en su texto y pone a disposición a partir del pie de página en su dirección electrónica (Prieto Navarro, 2007:171). Se debe enfatizar en que las adecuaciones fueron mínimas y sólo de adaptación cultural y por la diferencia de niveles.

La aplicación del instrumento revela más por lo que las actitudes expresan que por los datos que arrojan. No obstante de haberse acordado la implementación en consejo técnico escolar del mismo, y de conferir la responsabilidad al director de realizar los ajustes pertinentes, encontramos que de los ocho docentes, solo el 50% (cuatro de ellos) regresaron el instrumento. Los demás postergaron la entrega hasta que el receso escolar liberó de la petición del mismo. La aplicación con una muestra tan reducida elimina el intervalo de confianza necesario para poder construir una escala de percentiles como recomienda Prieto (2007), sin embargo si podemos a manera de casos encontrar lo siguiente:

El caso A demuestra una correspondencia exacta entre la capacidad sentida para hacer sus tareas y la frecuencia con que las realiza, es necesario aclarar que todas sus respuestas fueron muy capaz y siempre, lo que puede traducirse en una autoeficacia percibida muy alta. De la misma manera valora con la máxima evaluación el papel de la experiencia para aprender a enseñar, las sugerencias de otros profesores, se entusiasma cuando ayuda al alumno a aprender, valora la posibilidad de observar la práctica de sus compañeros y el valor de los libros y revistas para aprender a enseñar. En el sentido institucional valora el interés de los demás profesores para ayudar a aprender a los alumnos y la capacidad en el dominio de los métodos de enseñanza.

En el caso B se encuentra un equilibrio entre lo capaz que se siente para hacer y la frecuencia con que lo hace, se observa que percibe su fortaleza en el área de estrategias didácticas para planificación de la enseñanza, en término medio las estrategias didácticas para implicar activamente a los alumnos y para favorecer la interacción en el aula, y percibe no tanta eficacia en sus estrategias para evaluar el aprendizaje. Sin embargo en la sesión para autoevaluar su aprendizaje y desempeño se califica en término medio, su percepción no es alta ni baja en el instrumento.

Para el caso C la percepción de autoeficacia es alta en las estrategias didácticas para la planificación de la enseñanza, para implicar activamente a los alumnos, para favorecer la interacción en el aula, y solo ligeramente más bajo las estrategias didácticas para evaluar el aprendizaje. Por otra parte valora bastante el papel de la experiencia para aprender a enseñar, las sugerencias de otros profesores y las ideas de los libros y revistas. En cuanto a la institución, valora altamente la capacidad de los demás profesores para enseñar, para motivar, en el dominio de contenido y en el manejo de problemas de disciplina de los alumnos.

El caso D es el único que muestra en las diferentes áreas más capacidad sentida para hacer las tareas que la frecuencia con las que las lleva a cabo, su eficacia percibida es menor en razón a los casos anteriores, sin embargo existe un equilibrio entre las cuatro áreas. También como los casos anteriores, valora bastante el papel de la experiencia para aprender a enseñar, y sobre sus compañeros opina que existe bastante capacidad para enseñar, motivar, manejar los problemas de disciplina y en el dominio de contenidos.

### **Reflexiones pendientes**

La institución ha iniciado una dinámica de fortalecimiento profesional, sin embargo quedan pendientes de suma importancia, por una parte la manera de sistematizar la actividad para que se inserte de lleno en el esquema de la investigación acción, de la misma manera el trabajar para poder constituir una comunidad profesional de aprendizaje, o una comunidad de práctica



profesional. Desde luego que esto se buscará en un plazo mediano, pero solo mediante la participación decidida de los involucrados lo podremos lograr.

### Resultados y conclusiones

Se ha encontrado que los maestros en servicio docente de la escuela primaria Josefa Ortiz de Domínguez se enfrentan a una gran variedad de problemas que implican un conocimiento que rebasa lo que en la formación inicial adquirieron, y que tampoco les ofrecen los cursos de actualización que se promueven desde la parte institucional, “es más provechoso quedarnos a discutir aquí que ir allá a perder el tiempo” (sic) expresó quien al inicio del ejercicio se caracterizaba por su renuencia a participar. Se encontró también la ausencia de un espacio formativo que otorgue las bases para que el docente entienda más objetivamente la reforma educativa y el plan y programas para educación primaria 2009. Las características de antigüedad en el servicio de los maestros de esta escuela con un promedio de 29 años, hace más grave ese vacío, no obstante que dicha antigüedad se puede argumentar como experiencia acumulada para enseñar mejor, situación que quizá pueda ser compartida por las escuelas que se ubican en el centro de las ciudades por las características de intereses y movilidad.

Se han distinguido los siguientes aspectos críticos a) La reforma educativa y el plan 2009 en educación primaria, b) Análisis y conceptualización de las competencias educativas, c) El enfoque de la enseñanza de las matemáticas para educación primaria y la planeación didáctica matemática, d) El enfoque del español en la educación primaria, e) Los proyectos didácticos como estrategia para la enseñanza, f) La construcción de un instrumento para evaluar la comprensión lectora para los tres ciclos de educación primaria, g) Análisis de la propuesta de la SEP para evaluar la velocidad en la lectura, mismos que ya se trabajaron durante el año y que en estos momentos nos ha llevado a la lectura y análisis de libros de psicología en particular, en cuanto a las áreas evaluadas a partir de los rasgos del perfil de egreso de los docentes plan 1997, los maestros consideran la importancia de trabajar las habilidades intelectuales específicas y el dominio de los contenidos de enseñanza.

El personal docente de la escuela muestra en la actualidad una motivación intrínseca en los procesos que *in situ* se han realizado como elementos profesionalizantes. La eficacia percibida por lo visto en los casos es relativamente alta, así como también la percepción que tienen unos de otros, ello puede constituir elementos de base para fortalecer el equipo docente en tareas de este tipo. No se descarta también la existencia de temores por los procesos vividos, el confiar demasiado en la experiencia puede ser un síntoma de la justificación de la antigüedad en el servicio docente, pero que no ha impactado de manera negativa en la disposición e interés por las reuniones y actividades propuestas en el colegiado.

Encontramos también que la disposición como actitud de los docentes, aunado a un liderazgo situacional y compartido son las condición indispensable para experimentar la profesionalización docente *in situ*, y ello lleva también a pensar en la posibilidad de indagar o construir un instrumento que permita evaluar el liderazgo directivo en instituciones de educación primaria, lo cual puede plantearse como un desafío más en esta odisea.

La literatura al respecto resulta abundante, pero a partir de lo expuesto podemos hacer una comparación que nos lleve a detectar aquellas características que permitan repensar la docencia como una actividad totalmente profesional, o al menos distinguir aquellos puntos débiles que es necesario reforzar en el desempeño de la actividad práctica. Entre los pendientes se puede mencionar la necesidad de fortalecer el cuerpo de conocimientos adquirido mediante la formación profesional para aquellos que están en período de formación docente, y para quienes ya están en servicio, crear y/o fortalecer el cuerpo de conocimientos que permita ejercer la docencia con los elementos que permitan conocer a los educandos y dirigir el proceso enseñanza de la manera más adecuada. Para quienes dirigen los procesos de actualización permanente no les haría mal investigar en el caso de México los enfoques de al



menos los tres últimos programas de formación inicial de los docentes de educación primaria, (plan 75 reestructurado, plan 84 y plan 97) ya que el enfoque es totalmente diferente y puede ser muy determinante de las prácticas para quienes temen abandonar los bastiones de la seguridad. Además de los enfoques se hace imprescindible escuchar las necesidades que a partir del trabajo cotidiano les surgen a los maestros al enfrentar los desafíos diarios.

Otro imperativo actual es el formar los cuerpos de autorregulación, los que si no tendrían la capacidad de dictar las reglas contractuales, que en nuestro caso en la mayoría pertenecen al estado educador, si podrían constituir el contrapeso necesario para definir en base a la experiencia reflexiva las características de enfoque, de contenido y de organización que deben tener los programas tanto de formación docente como de actualización permanente y capacitación. Se requiere un cuerpo autorregulatorio que escape a la dinámica del SNTE como cuerpo de la defensa de los derechos de los trabajadores, Se acepta que el sindicato nacional ha incursionado en estos aspectos, pero quizás un cuerpo totalmente de académicos e intelectuales harían un trabajo mejor y únicamente dedicado a ello.

De la misma manera se requiere de un código deontológico del profesional de la educación en México, La propuesta que presenta Padilla (2002) para el profesional de la pedagogía puede constituir un referente para ello, sin embargo es prudente mencionar que la construcción del mismo y por las características sociales, regionales y de formación debe ser a partir de la intervención de los profesionales de la educación en cada una de las regiones o países, lo cual no niega la posibilidad de trazar líneas generales basadas en la reflexión crítica, el servicio y el crecimiento humano.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós. México.
- CARBONELL, J. (1996). *La escuela: Entre la utopía y la realidad*. Barcelona: EUMO-Octaedro.
- CARRIZALES RETAMOZA C. (1991). *El filosofar de los profesores*. Sinaloa, México: Universidad Autónoma de Sinaloa.
- EISNER, E.W. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós Educador.
- ELLIOT, J. (2005a). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata
- 2005b). *La investigación-acción e educación*. Madrid: Morata
- FLICK, UWE. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flores, F.M.; Torres, H.M. (2010). *La escuela como organización de conocimiento*. México: Trillas
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. México: Sep. Biblioteca del maestro Normalista.
- FULLAN, M. (1993). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal
- JENSEN, E. (2008). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- MORIN, E. (2008). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PADILLA, M.T. (2002). *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*. Madrid: CCS
- PÉREZ GÓMEZ, Á.I. (2000). *La cultura escolar en la sociedad Neoliberal*. Madrid: Morata.



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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- 
- PERRENOUD, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. México: Graó, Colofón
- POPKEWITZ, T.S. (2000). *Sociología política de las reformas educativas*. Madrid: Morata
- PRIETO, N.L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario, eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo actúan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós
- WALKER, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.



## LA VOZ DE LAS FAMILIAS EN LOS PROCESOS DE REFLEXIÓN DE LOS DOCENTES EN CENTROS MULTICULTURALES.

THE VOICE OF FAMILIES IN THE THOUGHT PROCESSES OF TEACHERS IN MULTICULTURAL CENTRES.

Fons Esteve, M.; [mfons@ub.edu](mailto:mfons@ub.edu) - Universitat de Barcelona.

Palou Sangrà, J.; [jpalou@ub.edu](mailto:jpalou@ub.edu) - Universitat de Barcelona.

### RESUMEN

La potencialidad de la formación docente, basada en procesos reflexivos compartidos, radica en la capacidad de profundizar, desestabilizar y promover cambios en las creencias, representaciones y saberes (en adelante CRS) de los docentes.

El grupo PLURAL parte de la premisa que todos los docentes tienen un sistema de CRS, relacionados con una serie de valores, identidades y contextos, que utilizan para interpretar las situaciones educativas y tomar las decisiones que guían y orientan su actuación en las aulas (Cambra *et al.* 2000). Los sistemas de CRS emergen, evolucionan y se construyen en el discurso creado en contextos comunicativos que favorecen la reflexión dialógica.

En este trabajo analizamos la experiencia de incluir en la actividad formativa sobre enseñanza y aprendizaje de lenguas, basada en procesos de reflexión y autorreflexión de los docentes, la voz de las familias. La experiencia se lleva a cabo en un centro multilingüe y pluricultural en el que para comprender el contexto en el que viven los alumnos se busca entrar en diálogo con las familias. Se pretende incorporar sus voces para comprender, condición indispensable para interpretar y poder innovar.

### PALABRAS CLAVE

Familias, centros multiculturales, formación permanente.

### Abstract

The potential of teacher training, based on shared reflective processes, is the ability to deepen, to destabilize and promote changes in beliefs, representations and knowledge (hereinafter BRK) of teachers.

The PLURAL group starts from the premise that all teachers have a BRK system, relating to a set of values, identities and contexts, which they use to interpret educational situations and make decisions that guide and direct their actions in the classroom (Cambra *et al.* 2000). The BRK systems emerge, evolve and are constructed in discourse created in meaningful contexts which favor dialogic reflection.

This paper analyzes the experience of including the voice of families, based on processes of reflection and self-reflection on the part of teachers, in training activities for the teaching and learning of languages. The experience is carried out in a multilingual and pluricultural center, in which in order to understand the context in which students live, we seek to enter into a dialogue with families. It aims to incorporate their voices so as to understand and to be able to understand each other, an essential condition for interpretation and innovation.

### Key words

Families, multicultural centers, lifelong learning



## DESARROLLO

### Introducción

Tanto la formación permanente del profesorado basada en la práctica reflexiva, como los numerosos estudios sobre el pensamiento del profesor han conducido a la reconceptualización de la actividad formativa. Si convenimos que la finalidad última de cualquier actividad de formación del profesorado es la incidencia en los procesos que se producen en las aulas, a fin de mejorar el aprendizaje del alumnado, estaremos de acuerdo que la formación basada en la exposición de buenos modelos teóricos y buenos recursos para aplicarlos se ha mostrado hasta el momento del todo insuficiente. El problema está en que cualquier intervención didáctica está fuertemente condicionada por el contexto en el que se aplica, así como por las características personales y profesionales de cada docente. Es por ello que concebimos una formación permanente en la que el profesor deje de ser objeto de la formación para pasar a ser el sujeto activo de la misma. En consecuencia el formador pasa a ser un facilitador de contextos en los que se favorezca el desarrollo profesional colectivo a partir de la generación de procesos reflexivos compartidos.

Para el grupo PLURAL (Plurilingüismos Escolares y Aprendizaje de Lenguas) de la Universitat de Barcelona la potencialidad de la formación docente, basada en procesos reflexivos compartidos, radica en la capacidad de profundizar, desestabilizar y promover cambios en las creencias, representaciones y saberes (en adelante CRS) de los docentes. Los sistemas de CRS, de los docentes están relacionados con una serie de valores, identidades y contextos, que actúan como filtros para interpretar las situaciones educativas y tomar las decisiones de su actuación en las aulas. Cambra y Palou (2007) ponen de manifiesto que los CRS funcionan como filtros para la actuación y son resistentes al cambio; a pesar de ello los programas de formación raras veces toman en consideración el pensamiento del profesor, con lo cual la influencia de esta formación resulta menos efectiva. Los sistemas de CRS emergen, evolucionan y se construyen en el discurso aportado en contextos comunicativos que favorecen la reflexión dialógica (Woods, 1996, Cambra *et al.* 2000, Palou y Fons, 2008 ). En la misma línea encontramos los trabajos de Esteve (2010) y Carandell y Esteve (2008) cuando hablan de *deconstruir para volver a construir* a través de la formación basada en la práctica reflexiva.

La experiencia de formación permanente que presentamos intenta incorporar, en la reflexión dialógica acerca del aprendizaje de lenguas, la voz de una parte fundamental de la comunidad educativa, la voz de las familias. Se desarrolla en el marco de un asesoramiento sobre la educación lingüística de los alumnos, en un centro de educación infantil y primaria de Ciutat Vella de Barcelona. En dicho centro hay alumnos de más de 20 nacionalidades distintas y la presencia se dieciocho lenguas distintas. Durante el proceso de formación se facilita la construcción de una narración sobre la vida lingüística de cada docente y la emergencia de las propias concepciones de sobre el aprendizaje de lenguas. En el diálogo mediatizado por el formador se pone en juego la tensión entre lo que los docentes dicen que piensan y lo que hacen, entre el yo, el tú y el nosotros y se construye un discurso que descubre el sentido y el significado de las prácticas, los sentimientos y los pensamientos. Es en la construcción de este discurso que entra en juego la necesidad de asumir la voz de una parte fundamental de la comunidad educativa, la voz de las familias, puesto que todas ellas poseen larga experiencia sobre aprendizaje de lenguas, sostienen expectativas diversas sobre la utilidad que determinadas lenguas o variedades lingüísticas tendrán en su propia vida y especialmente en la de sus hijos y viven la diversidad lingüística y cultural según sus propios sistemas de valores.

### Objetivos

Los objetivos que se refieren al proceso formativo a lo largo de los 4 años en los que se desarrolló el asesoramiento que hemos llevado a cabo afectan tanto a los contenidos curriculares, como a la actuación didáctica y la gestión de los proyectos del centro. Aquí nos



centramos en los objetivos trazados en el proceso que nos llevó a incluir la voz de las familias en la formación.

Siguiendo los trabajos que ponen en relación la formación de los docentes con la evolución de sus sistemas de CRS, en base a la reflexión sobre el discurso que se crea al entrar en diálogo con el otro, nos planteamos:

- Hacer emerger la historia de vida lingüística de las familias a través de métodos que favorecen la distancia reflexiva.
- Generar discursos orales por parte de las familias alrededor de cuestiones relevantes para el Proyecto Lingüístico del centro.
- Analizar de qué manera se aborda en el ámbito familiar la diversidad cultural y lingüística.
- Detectar posibles sentimientos de confianza o de marginación que las familias pueden tener en relación con el entorno más próximo o el mismo centro educativo.
- Crear un nuevo marco de comprensión de la realidad plurilingüe e intercultural.
- Avalar la pertinencia de métodos de investigación propios de la investigación etnográfica que permiten el retorno del pensamiento sobre sí mismo.
- Aportar iniciativas de formación que favorezcan una práctica reflexiva y actitudes positivas hacia el plurilingüismo, la interculturalidad y la educación en valores democráticos en la comunidad educativa.

### **Descripción del trabajo**

El proceso de formación se ha desarrollado a lo largo de 4 cursos. En él se ha compaginado la reflexión sobre el conocimiento y uso de la lengua con el análisis de lo que sucede en las aulas y el estudio de los sistemas de CRS de las personas implicadas en la comunidad educativa.

Cómo es lógico los maestros ocuparon el lugar central de los espacios y tiempos creados para la generación de discursos –orales y escritos- en torno a las lenguas y las culturas y se ha reflexionado de manera conjunta sobre los discursos construidos. Entre muchos otros, elementos se ha incidido en la necesidad de fomentar la comparación entre lenguas y culturas distintas como requisito para el aprendizaje y para fomentar actitudes que faciliten la convivencia en contextos de una gran complejidad.

Se trabajó también con los relatos de vida lingüística de profesores y alumnos<sup>17</sup> y más adelante de familiares de los alumnos. Entendemos los relatos de vida lingüística desde la perspectiva etnosociológica (Bertaux, 1997) en el sentido que la persona da una versión sobre lo que ha vivido, construye su narración singular. En esta narración no se pretende contrastar con la realidad las experiencias vividas, sino propiciar al autor la reflexión sobre las diversas lenguas de su repertorio, cómo las ha aprendido y cómo se relaciona con cada una de ellas. A través del trabajo con los relatos de vida se tomó conciencia del capital lingüístico que aportan los alumnos, de las distintas sensibilidades en torno al aprendizaje de lenguas y de los valores que cada cual aporta a la diversidad. Ello dio pie a pensar que no se podía prescindir de la aportación de la voz de las familias.

Para ello se organizó una entrevista en grupo en la que participaron un padre, cuatro madres (de procedencias lingüísticas y culturales diversas), la tutora, la maestra de aula de acogida, el asesor de lengua, interculturalidad y cohesión social (LIC) i el formador.

Entendemos por una entrevista en grupo un diálogo orientado a unos objetivos, pero que no tiene como finalidad llegar a una situación de consenso. El formador es quien posibilita y orienta el diálogo. Su papel se completa con la escucha atenta del discurso que construyen los participantes con la intención de conocer su posición y comprender los puntos de vista que

<sup>17</sup> Puede consultarse en Palou y Fons (2010)



vehiculan sus enunciados.

La entrevista en grupo con las familias que se realizó en el centro que llevaba a cabo la formación tuvo dos partes diferenciadas. En la primera cada participante expuso cuestiones relacionadas con sus repertorios lingüísticos -lenguas que hablan, que estudian, que usan- así como la situación familiar -lenguas que hablan con sus hijos, cuáles quieren que aprendan, lengua de los medios de comunicación que ven y oyen, y motivos para los distintos usos de las lenguas que operan- En la segunda parte se estableció una discusión entre los participantes, moderada por el asesor, acerca de la necesidad del aprendizaje de distintas lenguas y el papel de la escuela en este aprendizaje.

La sesión de una hora de duración, se grabó en audio y posteriormente fue transcrita<sup>18</sup> y analizada a partir de criterios derivados del análisis del discurso y en particular del discurso en interacción. De los distintos ejes temáticos que analizamos presentamos a continuación el resultado del análisis en relación a como se aprenden las lenguas.

### Resultados del análisis de la entrevista en grupo con familia

a) Mohamed, padre de tres hijos, a quienes les habla en árabe.

“uno vino con dos años | otra nació aquí | una vino con siete años”

Mohamed nació y estudió en Casablanca. En la escuela aprendió árabe culto que precisa que no es el que se habla en la calle. Cuando llegó a Cataluña deseaba aprender el castellano pero tuvo dificultades porque trabajaba con otros marroquíes.

Manifiesta que los niños lo aprenden todo y rápido. Tiene expectativas muy altas por lo que se refiere al aprendizaje de lenguas de sus hijos y considera que cuántas más lenguas mejor:

**Mohamed:** porque:: ellos aprenden rápido como sea español castellano el catalán (...)  
la pequeña nació aquí pero habla el árabe muy bien porque (tiene gana de) aprende rápido  
| ahora tiene cinco año aquí la niña | y otra vino el año *pasao* | en *tre* o cuatro meses hablar  
castellano y catalán perfectamente

**Asesor:** la que vino el año pasado?

**Mohamed:** ya | habla el español como el castellano y catalán perfectamente | o sea  
aprende rápido

(...)

**Mohamed:** a- a- yo digo mi hijo aprende todos los idiomas

**Asesor:** todos los idiomas?

**Mohamed:** **yeah** | tiene que ser un hombre que sabe todo

**Úrsula:** ((rialla)) hombre del Renacimiento ((rialla)) | XX qué difícil ara mateix!

**Mohamed:** cuantas más lenguas más mejor

También expresa que quiere que sus hijos aprendan árabe y para ello lo practica en casa para que no lo olviden.

**Mohamed:** (...) si no ellos no saben hablar | árabe | entonces ya aquí hablamos yo y mi  
mujer con mi hijos árabe en la casa | nuestra casa hablamos árabe | pero en:: el *cole* habla  
| ellos hablan:: catalán castellano | eso es lo que hay

**Asesor:** y en casa tú con tu mujer? | siempr-

**Mohamed::** a- árabe

**Asesor:** árabe | claro | X la lengua

**Mohamed::** árabe y con los niños árabe | muchas veces habla conmigo cas- castellano |  
por ejemplo quiere agua | me ha dicho mi hija quiero agua | no hago caso a ella hasta que  
la X conmigo X (...)

<sup>18</sup> Los criterios seguidos para la transcripción que aparecen en estos fragmentos son: : alargamiento sonido; | pausa corta; X, palabra o frase ininteligible; negrita, palabra en otra lengua; ((clic labial)) sonido o fenómeno extralingüístico; - interrupción en medio de palabra; [ ] situación de encabalgamiento de turnos;



**Mohamed:** [para un niño] e muy fácil de aprender | idioma | pero también es muy fácil *di* olvidar también l- *le* idiomas materno |

Sustenta, pues, que para aprender un idioma hay que hablarlo y además él lo ha vivido en su experiencia al llegar aquí no podía aprender castellano porque trabajaba entre marroquíes. Expone también que se aprende una lengua por necesidad.

**Mohamed:** tú trabaja todo el día ocho horas en el campo con hay gente trabajando todos son marroquí | y tengo que hablar eh:: tengo que aprender español ma- más rápido | y también lo aprendió l- yo el castellano por necesidad y por obligación | por necesidad de *bushcar* la vida

b) Clara habla con sus hijos catalán y algunas veces si ellos empiezan una interacción en castellano ella les sigue en esta lengua. Cosa que considera como algo jocoso, poco habitual.

**Clara:** [[lavors] | mm:: els fills parlen en català ((clic labial)) | eh:: tot i que de tant en tant sento que:: em diuen coses en castellà

**Asesor:** a tu?

**Clara:** sí | llavors jo els contesto en castellà | XX però si fa gràcia | ah:: suposo que és perquè clar amb altres companys o companyes doncs deuen jugar en castellà també | no? | i de tant en tant (doncs) em diuen coses en castellà | fa gràcia | però bé suposo que és aquesta X que tenim | no? | que:: poden utilitzar | però em fa gràcia que se'm dirigeixin en castellà | perquè clar es així però ho fan com un joc | no?

Clara tiene como lengua primera el catalán. Toda su familia es catalanohablante excepto un abuelo que hablaba siempre castellano cosa que relaciona con su lugar de origen, el Bajo Aragón. Relaciona el aprendizaje de otras lenguas con la escuela y con el estudio.

**Clara** ah:: apart d'això | altres llengües doncs potser estudiàvem vam estudiar el francès perquè en la meva època era potser el idioma priori- prioritari a l'escola el francès i:: el vaig estudiar a partir dels set anys | el francès | i:: mm i ((clic labial)) potser després mm posteriorment el:: anglès a partir dels catorze | que són una mica les quatre llengües | que he anat estudiant

c) Berta, madre de una hija de catorce años, a quien habla en inglés básicamente y también le habla en ocasiones otras lenguas catalán, castellano y a veces francés, y flamenco.

**Do:** però també li parles en català?

**Berta:** jo li parlo en català | no és que nosaltres canviem | jo canvio tot el rato | jo no me'n donc [ni] compte

**Do:** [sí]

**Berta:** salto d'una a l'altra

**Do:** mhm

**Berta:** ah:: perquè també clar estem situacions és que l- les famílies sempre ja eren mixtes amb lo qual saltem d'un idioma a l'altre | quan arriba un amic que parla en francès pues parla en francès | arriba no sé qui pues canviem a u- u- u- u-

Berta es hija de padre belga y madre catalana. Fueron a vivir a Bélgica, en la parte flamenca en la escuela aprendió flamenco pero con sus padres hablaba francés, sin embargo cuando la situación cambió y se empezó a hablar el flamenco en todas partes, en la familia también cambiaron el francés por el flamenco. Sus padres entre sí han hablado siempre en catalán puesto que por amor su padre lo aprendió. Berta se casó con un americano y esta es la razón por la que habla inglés con su marido y con su hija. Relaciona el aprendizaje de sus lenguas con el uso. Todas las lenguas que ha aprendido las ha utilizado para alguna cosa.

**Berta:** (...) perquè tots el fi- tots els meus idiomes tenen el final els he fet servir per alguna cosa | vale? | el català per la feina | el castellà també | el flamenc pues ho parlo amb el meu



pare | amb la meva mare últimament hem canviat i parlem un altre cop català | i:: el:: i amb la meva filla que [era com]

No deja de sorprender que repita la experiencia de los padres que por amor cambia la lengua de relación más próxima –su padre aprendió el catalán por amor y Berta se pasó al inglés también por amor-

En la relación entre las lenguas expresa el ámbito que domina en cada una de ellas en función de su uso y solamente en lo gastronómico manifiesta confusión de lenguas.

**Berta:** (...) - jo no se passar d'una:: | no sé traduir | sé passar d'un idioma a l'altre però no sé traduir | i la única llengua on se'm solapa tot és no ah:: l'única cosa on se'm solapa tot es amb el menjar i vaig a comprar i em surt el nom X comprar unes patat- pastanagues i em surt el nom en anglès o em surt el nom i no no no ((rialles)) perquè les altres llengües les tinc clar castellà i:: i el català que el faig servir purament per per treballar | el:: el flamenc é::s bastant al passat | el faig servir per parlar amb la meva mare i parlem de coses de:: | l'anglès són les coses de casa i també de feina perquè clar els programes i aixins que fas servir amb l'ordinador tot és en anglès amb lo qual també XX res | i és tot | i amb el menjar se'm se'm mesclen tots els idiomes | i és | sí és l'únic on on on faig servir | [sí]

Igual que Mohamed apoya que los niños aprenden rápidamente.

**Berta:** als tres anys ah:: vaig a l'escola | arribo allà i no tinc idea del flamenc | val? | i començo a parlar flamenc o ho enganxes | com la teva filla que també és que és molt ràpid els *nanos* ho enganxen com si res (...)

Expresa claramente la diferencia entre el aprendizaje de una lengua a nivel coloquial o a nivel literario a partir de la experiencia de su padre que aprendió el catalán leyendo y por ello es un catalán distinto del coloquial al que llama puro.

**Berta:** sí però no eh! | és el meu pare parla un català que la gent d'aquí no el parla | val? | l'après llegint llegint ah:: llibres | és un català ah:: literari però no:: | és molt | molt net i pur

d) Fátima, madre de tres hijos (el mayor cursa primero de ESO) a quienes habla en bereber. Fátima nació en Nador, llegó aquí con 10 años y se presenta como hablante de cinco idiomas.

**Fátima:** (...) y hablo:: bereber | bueno hablo cinco idiomas | bereber | árabe | un poco de francés que ya:: te:: poco que ((rialles)) | y bueno otras idiomas en bereber pero diferente:: regiones

**Asesor:** [(f) mhm] | i i llavors tu **aparte del árabe?**

**Fátima:** castellano y catalán

Fátima tiene claro que sus hijos deben aprender bereber y en casa les habla bereber, pero también deben aprender árabe y por ello los lleva el sábado y domingo a aprender árabe. Aparece la idea que va bien aprender lenguas aunque no precise la razón y que se aprende poco a poco. Aparecen también expectativas positivas hacia el aprendizaje de lenguas de sus hijos.

**Fátima:** [sí] | le estoy enseñando a mis hijos:: el árabe para que le entre en la cabeza porque va bien | y eh:: van al *cole*:: cada domingo para que le enseñen *arabe* do- sábado domingo (...)

**Fátima:** y bereber dos XX | como:: hablan catalán y castellano pues le estoy enseñando | bueno ((clic labial)) bereber ya lo entienden todo | el árabe:: le cuesta un poco porque:: como están aquí | entre catalán y castellano pues ya::

**Mohamed:** [se aprende más]

**Fátima:** [le cuesta] un poquito el árabe | pero bueno poco a poco ya le vamos a enseñar hasta que | lo *consigará*



- e) Úrsula, en su casa se habla inglés y castellano. Úrsula es del Uruguay, de pequeña hablaba castellano con su familia. A los siete años empezó a estudiar inglés y en la adolescencia estudió francés en el Liceo Francés en el Uruguay. Vivó un tiempo en Inglaterra. Allí empezó a estudiar italiano y después vivió en Italia. Llegó a Cataluña y aprendió el catalán y ahora estudia árabe. En su explicación da a entender que su trabajo está relacionado con las lenguas y de nuevo sale la idea que las lenguas se aprenden por necesidad.

**Úrsula:** [els botiguers parlen tots]

(...)

**Mohamed:** [idiomas para hablar X también] hay gente que habla alemán pero:: su trabajo así | siempre habla con el turista siempre pero no tiene XX | por necesidad eh aprende todo idiomas

**Úrsula:** parlen ya XX | poques cosas però::

**Mohamed:** [XX]

**Úrsula:** [anglès francès italià]

**Mohamed:** [XX]

**Úrsula:** X | és la necessitat no?

**Mohamed:** ya

**Úrsula:** XX

**Mohamed:** por obligación

Tiene una alta conciencia de las variantes de una lengua y saca a colación las variedades del catalán.

**Úrsula:** X en les illes el català de les illes | tu ho comprens? jo res | a mi un eivissenc X com si em parlés en::

**Berta:** no? els mallorquins XX?

**Úrsula:** els mallorquins una mica més però els eivissencs tu els comprens? i els menorquins no

Aporta su experiencia sobre las dificultades que aparecen con la edad para el aprendizaje de lenguas, lo que corrobora lo que han expuesto sus antecesoras en relación a la facilidad que tienen los niños para aprender lenguas.

**Úrsula:** no l'àrab X no l'àrab no perquè és un idioma que qualsevol | però quan tens una certa edat ja no es tan fàcil no?

Reclama a la escuela la responsabilidad de enseñar las lenguas, ya que en las familias no puede hacerse y le gustaría que se diera más importancia a la lengua que para ella abre la puerta al mundo. No está en contra de la recuperación del catalán pero no está de acuerdo que el castellano reciba el trato de una lengua extranjera.

**Úrsula:** i és una cosa que | o la fem a l'escola | o a casa no la farem | perquè per exemple a casa meva es parla en anglès i en castellà | i fins i tot el francès quan ve la família d'altres parts | però no es parla | naturalment el català perquè no es la llengua vehicular de de la família

(...)

**Úrsula:** aleshores | que bé que a l'escola ells aprenguin el català i ho aprenguin bé | però clar | que no puguin parlar de matemàtiques amb castellà perquè han de fer XX lingüístic | (...)però clar el castellà és la llengua que obra a la gent al món i tractar-la a més a més que és d'aquí ja no podem dir que és XX i tractar-la com si fossi estrangera al mateix nivell que l'anglès XX que això és una bogeria

## Conclusiones

Como puede apreciarse la variedad de situaciones con respecto a las lenguas es inmensa y sin embargo en el conjunto de las familias participantes hay un par de ideas compartidas respecto





a su aprendizaje. Por un lado se apoya la idea que cuantas más lenguas se aprenden mejor y por el otro la que los niños tienen más facilidad que los adultos para aprender lenguas, “els nanos ho enganxen com si res”, “lo aprenden todo y rápido”

Si cuantas más lenguas mejor es una idea común, entre las razones que se encuentran para concretar qué lenguas se espera que aprendan los hijos aparece también como criterio compartido la conservación de la lengua familiar, por motivos afectivos para comunicarse con los abuelos y familiares y por el miedo de si fuese necesario volver al país de origen. Después de la lengua familiar, la utilidad del aprendizaje de una lengua se asocia generalmente al nombre de hablantes, desde posiciones como Ursula que considera que el castellano abre la puerta al mundo a posiciones más balanceadas como Fátima que aprecia que hay que aprenderlas todas.

La segunda idea compartida referente a que los niños aprenden rápidamente las lenguas va acompañada de la necesidad de hablar la lengua meta. La experiencia personal de necesidad de aprendizaje de una lengua a causa de la migración toma fuerza en este grupo de familias. Todos los que han vivido experiencias de emigración constatan que han aprendido idiomas por necesidad en contacto con los hablantes, en conversaciones exolingües, solamente los que no han cambiado de lugar de residencia asocian el aprendizaje de lenguas al estudio y a la escuela. Aparece también la excepción del belga que aprendió catalán a través de la lectura. En la evaluación de la experiencia de formación llevada a cabo destacamos seis aspectos relacionados con los objetivos propuestos sobre la incorporación de la voz de las familias:

- Dar la voz a las familias permitió acercarse a los contextos reales en los cuales participan y se forman los alumnos.
- El encuentro con la diferencia permitió contrastar experiencias de vida diversas, ampliar el punto de mira y fomentar actuaciones colectivas.
- Las familias que participaron se sintieron especialmente reconocidas al constatar que lo que piensan y hacen tiene interés para los docentes.
- Las mismas familias tomaron conciencia de su actuación por lo que se refiere a la diversidad lingüística y cultural.
- Se dio la oportunidad de generar discurso, desde distintos ámbitos de la comunidad educativa, sobre la necesidad de aprender a convivir en contextos plurilingües e interculturales.
- Se avaló la pertinencia de los métodos etnográficos para investigar sobre procesos de reflexión dialógica para la desestatización de los sistemas de CRS en los procesos de formación permanente.

No cabe duda que cuando los docentes se interesan por la forma en que se relacionan sus alumnos en el ambiente de la familia y del barrio, por los sistemas de CRS dominantes en su contexto y por las expectativas que las familias construyen sobre la escuela, el aprendizaje de las lenguas y las relaciones con otras manifestaciones culturales, están en mejores condiciones para interpretar lo que sucede en las aulas multiculturales y para innovar. De acuerdo con Imbernón (2007) la formación conjunta con la comunidad se perfila, en los diversos contextos educativos y sociales, como una de las alternativas a las difíciles situaciones problemáticas de la educación actual y, sobre todo a la exclusión social de una parte de la humanidad.

Las voces de los padres y madres aportan a la comunidad escolar riqueza, contrastes y matices que facilitan conocimiento, comprensión y colaboración en la educación de sus hijos desde distintas concepciones. Se pone en evidencia que no hay una sola manera de pensar, de actuar y de sentir. Se entra en diálogo con otras percepciones para poder captar la complejidad de la experiencia humana y, en última instancia, para entender que el otro no es *un otro yo*, sino alguien que encarna una nueva singularidad. En definitiva se trata de afrontar



el reto de aprender, conjuntamente (familias, docente y alumnos), a convivir en la diferencia (Nussbaum, 2010).

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERTAUX, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- CAMBRA, M.; PALOU, J. (2007). Creencias, representaciones y saberes de los profesores de lenguas en las nuevas situaciones plurilingües escolares de Cataluña. *Cultura & Educación*, 19 (2), 149-163.
- CAMBRA, M.; BALLESTEROS, C.; PALOU, J.; CIVERA, I.; RIERA, M. PERERA, J.; LLOBERA, M. (2000). Creencias y saberes de los profesores en torno a la enseñanza de la lengua oral, *Cultura & Educación*, 12 (1-2), 25-40.
- CAMBRA, M.; CIVERA, I.; FONS, M.; PALOU, J. (2008). Los procesos de reflexión de los docentes y la innovación en las aulas plurilingües. En A. CAMPS; M. MILIÁN, (Eds.), *Miradas y voces: Investigación sobre la educación lingüística i literaria en entornos plurilingües* (pp.41-56). Barcelona: Graó.
- CARANDELL, Z.; ESTEVE RUESCAS, O. (2010). Construint coneixement de forma compartida: Cap a bones pràctiques de treball en equip. *Guix*, 366-367, 71-77.
- ESTEVE RUESCAS, O.; MELIEF, K.; ALSINA, À. (2010). *Creando mi profesión: Una propuesta para el desarrollo profesional de profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- FONS, M.; PALOU, J. (2011). Els relatats de vida lingüística en els processos de formació dels docents. En F. HERNÁNDEZ; J.M. SANCHO; J.I. RIVAS, *Historias de vida en educación: biografías en contexto* (pp.108-115). Consultable en Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona database. En línea <<http://hdl.handle.net/2445/15323>>
- IMBERNÓN, F. (2007). *La Formación permanente del profesorado: nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio: 10 ideas clave*. Barcelona: Graó.
- NUSSBAUM, M.C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Madrid: Katz.
- PALOU, J.; FONS, M. (2008). Evolución de las representaciones de los profesores sobre el plurilingüismo en procesos de formación en el centro educativo. En J. L. BARRIO (Coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp.295-328). Madrid: La Muralla.
- (2010). Metacognició i relats de vida lingüística en els processos de formació del professorat. Anàlisi del relat d'una alumna. En INSTITUT DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ JOSEP PALLACH (Ed.), *Multilingüisme i pràctica educativa* (pp 255-260). Girona: Universitat de Girona.
- WOODS, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching. Beliefs, Decision-Making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.



## LA XARXA D'INSTITUTS INNOVADORS ASSOCIATS A L'ICE DE LA UAB. EL TRABAJO COOPERATIVO ENTRECENTROS, LA INNOVACIÓN Y LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO<sup>19</sup>.

THE XARXA D'INSTITUTS INNOVADORS ASSOCIATS A L'ICE DE LA UAB. A COLLABORATIVE NETWORK OF SECONDARY SCHOOLS TEACHING TEAMS, INNOVATION AND TEACHER TRAINING.

Masalles Román, J.; [josep.masalles@uab.cat](mailto:josep.masalles@uab.cat) - ICE - UAB – Catalunya.

### RESUMEN

En esta ponencia se presenta el trabajo en red de la “Xarxa d’Instituts Innovadors associats a l’ICE-UAB” formada en la actualidad por cuatro centros coordinados por el ICE. Los cuatro coinciden en disponer de proyectos educativos que pretenden atender a todo el alumnado de forma integradora con una organización de centro y unas metodologías que responden a las necesidades de éstos y a la voluntad de que aprendan más y mejor. Los cuatro institutos coinciden también en tener proyectos globales y compartidos, con implicación institucional, compromiso social, con voluntad innovadora a nivel organizativo, metodológico y de gestión de aula, de formación del profesorado y con la utilización de las TIC y de las plataformas virtuales cooperativas de aprendizaje.

La Red de Institutos tiene algunos aspectos singulares que la caracterizan como otra manera de hacer formación y como alternativa a la formación más estandarizada. Se basa en la autoformación de un grupo estable de centros con voluntad innovadora, que trabajan en red, cooperando, estimulando la innovación y la experimentación en sus centros y la transferencia de su conocimiento y experiencia a otros.

### PALABRAS-CLAVE

Innovación Educativa, Redes cooperativas, Formación del profesorado.

### DESARROLLO

Como preámbulo de la experiencia que presentaremos, describiremos brevemente los objetivos, los compromisos y el trabajo en la red de centros de secundaria que participan en “la Xarxa” para enmarcar su proyecto común vinculado al ICE – UAB, que se fundamenta en la cooperación, en la innovación, en la transferencia y en la formación permanente del profesorado.

La “Xarxa d’instituts innovadors associats a l’ICE de la UAB” se creó en el curso 2007-2008 y, en la actualidad, está compuesta por los equipos directivos del Institut BadalonaNou (Badalona), Institut Creu de Saba (d’Olesa de Montserrat), Institut Montgròs (de Sant Pere de Ribes), Institut de Sils (Sils, Girona) y con la coordinación a cargo de Josep Masalles, componente de la Unidad de Formación del ICE - UAB. El próximo curso se incorporará, de nuevo, el Institut Escola Jacint Verdaguer (de Sant Sadurní d’Anoia) que ya formó parte de la red el primer año y un centro de nueva creación en la ciudad de Barcelona.

### Objetivos

La finalidad y los objetivos de la “Xarxa d’Instituts” son dar y recibir soporte mutuo, compartir experiencias, coordinar acciones y cooperar en red entre centros educativos, a la vez que

<sup>19</sup> Grupo formado por Neus Baches Minoves, Miguel Angel Baeta Monforte, Jaume Benet Subirats, Minerva de la Calle, Josep Maria Carbó Teigeiro, Neus Claramunt Burguet, F. Javier Fernández Santamaría, Sandra Ferrer, Ramon Grau Sánchez, Leo Martí, Sandra Merino Rubio, Ximo Montaner Soler, Susana Navarro Rey, Alexandre Sala Paixau, Susanna Soler Sabanés, Óscar Zamora Rueda y Josep Masalles Román (coordinador)

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



investigar, experimentar nuevas fórmulas organizativas y de gestión de aula, formarse y participar en la difusión y formación en otros institutos y con otro profesorado en general y con la decidida voluntad de experimentar proyectos globales de atención a todo el alumnado, con compromiso social, con aspectos innovadores a nivel organizativo, curricular y de gestión de aula y con la utilización de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación y, en concreto, de las plataformas virtuales colaborativas y de aprendizaje cooperativo.

En la constitución de la red se consideraron necesarios para participar los siguientes requisitos:

- implicación institucional y voluntad innovadora,
- disponibilidad de proyectos globales de atención a todo el alumnado con aspectos innovadores a nivel organizativo, curricular y de gestión de aula,
- utilización de las TIC,
- proyecto de formación del profesorado en los institutos,
- participación en experimentación e investigación,
- disponibilidad para hacer formación y difusión de las experiencias,
- voluntad de cooperación y trabajo en red con otros centros,
- voluntad de extender los proyectos innovadores en los propios centros en su conjunto,
- trabajo telecolaborativo intracentro e intercentros.

Por su parte, el ICE pretende ofrecer y facilitar a los centros de la “Xarxa”: soporte institucional, certificación del trabajo realizado, posibilidad de asesoramiento prioritario en sus propios institutos, coordinación y asesoramiento, dinamización del intercambio de experiencias, plataforma virtual de coordinación y de trabajo conjunto con el alumnado, gestión y mantenimiento de las plataformas virtuales cooperativas y soporte, en general, en el trabajo conjunto.

#### **Descripción del trabajo de la “Xarxa d’Instituts Innovadors”**

Durante tres años y medio de funcionamiento se han realizado sesiones de intercambio de experiencias, conocimiento y soporte mutuo, sesiones formativas, creación de la plataforma virtual de coordinación y trabajo no presencial para la elaboración de proyectos conjuntos, organización y desarrollo de un proyecto con los alumnos de tres de los institutos.

Se han llevado a la práctica y/o debatido experiencias globales de atención a todo el alumnado, de organización de centros, de desarrollo del currículum, de gestión de aula y evaluación, de organización y utilización de las TIC, de las plataformas virtuales y de su utilización curricular como herramienta de soporte para los procesos de enseñanza-aprendizaje y también de comunicación entre el profesorado, alumnado y sus familias, de estrategias de acogida del profesorado que se incorpora a los centros, de acogida del nuevo alumnado y de sus familias, de experiencias de proyectos cooperativos con el alumnado, de trabajo cooperativo y de proyectos en las aulas, de educación emocional, de experiencias sobre proyectos de aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples y su concreción en la organización y en proyectos de centro, de reflexión sobre los espacios y el tiempo escolares, sobre la formación del profesorado, etc. También se diseñó, construyó y realizó un trabajo conjunto entre más de 100 alumnos de tres centros, que los puso en contacto, y llevando a cabo un proyecto común cooperativo, con una exposición final pública en la Universidad. Se han realizado sesiones de difusión y formación y una Jornada de presentación de las experiencias con más de doscientos profesores asistentes.



En el blog de la “Xarxa”, <http://blogs.uab.cat/icexarxaies>, se recogen las direcciones web de los diferentes institutos, los materiales de la Jornada de presentación de las cuatro experiencias y una reciente publicación.

## Conclusiones

El ICE acoge más de cincuenta grupos de profesoras y profesores, que denominamos equipos de personal formador, que reflexionan, diseñan y realizan formación permanente del profesorado. La “Xarxa d’Instituts Innovadors associats a l’ICE-UAB” tiene algunos aspectos singulares que la caracterizan como otra manera de hacer formación y como una alternativa a la formación más estandarizada. Se basa en la autoformación de un grupo estable de centros con voluntad innovadora, que trabajan en red, cooperando, estimulando la innovación y la experimentación en sus centros y la transferencia de su conocimiento y experiencia a otros centros y profesores a través de Jornadas, actividades formativas y publicaciones.

En definitiva, la “Xarxa d’Instituts Innovadors” es a la vez un equipo de personal formador del ICE y una actividad formativa que implica a quince profesores de forma directa y más de ochenta profesores y centenares de alumnos de forma indirecta, que trabaja cooperativamente, que intenta profundizar en la innovación educativa, con la intención de lograr la plena integración de todo el alumnado, para que aprenda más y mejor, con la voluntad de experimentar, de trabajar en red entre centros, de cooperar, de utilizar herramientas colaborativas y tecnológicas recientes, de formar al profesorado y de difundir las experiencias mediante la formación, triangulando innovación – experimentación – formación.

Creemos que el modelo experimentado y adoptado por nuestro grupo podría extenderse creando redes similares de centros educativos tanto en educación secundaria como en educación primaria. Nuestra experiencia muestra la riqueza de este modelo cooperativo que refuerza y potencia todo el trabajo de innovación que se efectúa en algunos centros de forma aislada y que, al trabajar en red cooperativa, multiplica su alcance e intensidad.

## Anexo

La “Xarxa” trabaja cooperativamente, pero no sería posible sin unos sólidos proyectos de los centros, que son los protagonistas de la red. Presentamos cuatro experiencias globales y compartidas por el profesorado como proyectos de centro, de organización, coordinación, gestión y de desarrollo de diferentes aspectos curriculares.

El Institut Sils describe el papel de la organización y de la evaluación en el desarrollo del proyecto de innovación ideológica del centro (aprendizaje centrado en la autonomía y en la colaboración) y tecnológica (preeminencia de las TIC y el uso de la plataforma virtual de aprendizaje moodle)

El Institut Creu de Saba explica cómo, a partir del fundamento teórico de la Teoría de las Inteligencias Múltiples de Howard Garner, el centro ha elaborado una propuesta de plan estratégico que orienta e inspira toda la organización y la acción educativa.

El Institut Montgròs explica la creación de un Proyecto Curricular que impulsa el trabajo globalizado por tareas, proyectos y centros de interés de una manera cooperativa, con la ayuda de las nuevas tecnologías y con una organización de centro estructurada en ámbitos.

Por último, el Institut Badalona Nou argumenta los cambios realizados en el currículum del centro, en la función del profesorado, en el tiempo escolar, en definitiva, en la organización general del instituto, a través del desarrollo del currículum por competencias.



## La organización curricular y la evaluación al servicio de un proyecto de innovación integral

*Neus Baches, Josep Maria Carbó  
Institut de Sils*

El Institut de Sils es de reciente creación (2008-2009). Está situado en aulas provisionales en las afueras de Sils, en la comarca de la Selva (Girona). Cuenta con unos 5000 habitantes y a pesar de ser básicamente rural tiene un porcentaje elevado de población en urbanizaciones diseminadas por los alrededores. El instituto empezó con tres aulas de 1ºESO e incorpora cada curso una nueva promoción de forma que, progresivamente, va completando lo que será su dimensión real cuando complete 3 líneas de ESO.

### El proyecto

Nuestro instituto es de larga gestación. Un grupo de profesores (Grup La Font) de diversos institutos de Girona nos reuníamos mensualmente desde hace más de 14 años para examinar, debatir, comentar experiencias y proponer innovaciones en el tratamiento de la diversidad. Nuestro punto de partida era que la diversidad debe tratarse en grupos heterogéneos de alumnos y, para ello, debíamos cambiar aspectos importantes de la didáctica, organización y evaluación. Comentábamos las dificultades para aplicar nuestras propuestas en centros que se inclinaban más por la segregación (explícita o disimulada) que por la integración. A menudo comentábamos cómo podríamos aplicar nuestra propuesta si formáramos un claustro en un centro que pudiéramos diseñar según nuestra propuesta pedagógica. Pedimos a la Delegación en Girona del Departament d'Educació que nos concediera la gestión de un centro de nueva creación y la ocasión llegó el 2008-09 cuando se nos permitió poner en marcha nuestro proyecto. Así pues, el instituto de Sils es fruto de una reflexión teórica asentada y sólida, de un equipo docente diverso pero con una fuerte adhesión a las líneas pedagógicas básicas y de un gran entusiasmo por parte de quienes allí trabajamos. Todo ello sin duda puede ayudar a explicar la ambición y la energía que se respira en nuestro instituto.

### Innovación ideológica

Creemos que nada hay más práctico que una buena teoría. Establecer una buena base de conceptos nos ayuda a discernir sobre los medios para alcanzarlos. Creemos que el objetivo de la educación es que los alumnos aprendan tanto como puedan a partir de lo que saben. Esta premisa simple pero radical aclara el panorama. No existen unos niveles mínimos de conocimiento que deban adquirir los alumnos para aprobar. Deben aprender tanto como puedan y esto debe quedar claro para toda la comunidad educativa. Nuestro trabajo consiste en ofrecer oportunidades de mejora continuada y evaluar la forma cómo las encaran a fin de corregir los resultados y aumentar el rendimiento.

Hay formas de organización que mejoran las oportunidades y otras limitadoras. Agrupar a los alumnos por nivel competencial o por características personales puede ayudar si los objetivos son control o adiestramiento pero para aprender en la adquisición de competencias sociales, intelectuales, lingüísticas o emocionales el entorno heterogéneo es el más idóneo puesto que ofrece múltiples oportunidades de experiencia y de reto.

El grupo heterogéneo es el entorno básico de aprendizaje y sabemos que en él no puede aplicarse la misma didáctica que en el homogéneo (discurso dirigido, tareas uniformes, evaluación única,...) y por ello hemos desarrollado elementos de didáctica del grupo heterogéneo que incorpora dos ejes fundamentales: autonomía y trabajo cooperativo.

Al mismo tiempo la evaluación oficial de los alumnos es la de los procesos que siguen y la evaluación de resultados sirve a la orientación de padres, alumnos y profesores sin que se refleje en su expediente. Los alumnos que se esfuerzan y progresan en sus aprendizajes,



aprueban indistintamente del nivel de eficacia que hayan conseguido, si su esfuerzo bajo la orientación de los profesores es el máximo exigible. Del mismo modo, alumnos con niveles adquiridos de conocimientos, que se esfuerzan poco, suspenden pues no están progresando tanto como pueden a partir de sus posibilidades. En definitiva, los resultados conseguidos por los alumnos, considerados independientemente de su proceso, no son indicadores fiables de competencia como aprendices.

### **La organización curricular**

Si el mayor reto es conseguir aumentar la competencia y considerando que ésta sólo puede desarrollarse ejercitándola en un entorno próximo a la realidad de los alumnos, presentando los contenidos de forma integrada y global, hemos optado por fijar en el eje de nuestra organización el trabajo por proyectos. Unas ocho horas semanales los alumnos trabajan en proyectos, otras ocho horas en “ámbitos de conocimiento” y ocho en “habilidades”. El resto del horario se completa con tutorías, educación física y talleres para el desarrollo de la sensibilidad.

Los ámbitos son sesiones de trabajo más parecidas a lo que sería una clase convencional de una asignatura y se presentan cuestiones concernientes a las áreas de conocimiento clásicas (matemáticas, lengua,...). Se desarrollan explicaciones o presentaciones entorno a temas que luego se tratan en los proyectos. Las sesiones de “habilidades” se dedican a la práctica individualizada e intensiva de destrezas intelectuales que se han presentado en los ámbitos y se practica con múltiples y personalizados ejercicios.

Los proyectos tienen una duración aproximada de un mes y se preparan a partir de un tema central. Entorno a él se despliegan múltiples propuestas de actividades de todos los ámbitos (manipulativo, expresivo, tecnológico, humanístico, científico, de valores, plástico-musical,...) que se desarrollan en equipos heterogéneos de 4 componentes que deben trabajar de forma cooperativa para realizar unos productos determinados a presentar, que presentan públicamente al finalizar los proyectos y se valoran colectivamente.

Esta organización rompe con el esquema tradicional de bloques horarios de asignaturas que trabajan de forma independiente. Se presentan en los ámbitos los conocimientos que los alumnos deben practicar para poder aplicarlos en los proyectos.

### **Evaluación**

La evaluación tiene como objetivo valorar tanto el esfuerzo de los alumnos (proceso) como sus logros (resultado). Debe servir para orientar a los alumnos respecto a su actitud y desarrollo del trabajo escolar y a los profesores respecto a su didáctica. La evaluación que se registra en los boletines y actas es la del proceso y no la del resultado, aunque ésta se guarda en el expediente del alumno para orientación de profesores, alumnos y padres.

La evaluación de los procesos (la evaluación que permite aprobar i promocionar de curso) se fija a partir de observaciones sistemáticas que provienen de 4 fuentes: por un lado los alumnos reciben una valoración numérica de 0 a 10 por su actitud de trabajo en las habilidades e igualmente en las sesiones de proyectos. Con ello disponemos de unas 16 valoraciones semanales que recibe el tutor de forma promediada. Éste se reúne con el alumno periódicamente y revisa y pacta con él las mejoras que requiere. El seguimiento del proceso de mejora se valora juntamente con las notas de habilidades y proyectos y dan como resultado una nota que denominamos “nota base”. Esta nota ilustra de forma global i resumida el proceso seguido por el alumno y es el indicador más relevante. Una vez establecido este indicador los profesores de ámbito corrigen, si es necesario, en + - 2 puntos para ajustar la nota prescrita de cada área que luego se refleja en boletines y actas.

Por lo que respecta a los resultados, al finalizar los proyectos se desarrollan unas pruebas de



competencias que engloban, bajo la forma de un problema, las múltiples competencias que se han trabajado durante este proyecto. Luego se corrigen en clase y los alumnos deben autocorregir su ejercicio y completarlo o mejorarlo de forma que este nuevo ejercicio corregido y aumentado es el producto final que se valora. Engloba pues, la competencia adquirida junto con la capacidad de percibir los propios errores y la habilidad para repararlos. Estos ejercicios están a disposición de las familias y las notas registradas sirven para indicar el grado de competencia adquirido hasta el momento y valorar la eficacia de la metodología y la evolución de los aprendizajes.

### **Las TIC, las TAC y el entorno virtual moodle**

En el instituto hemos hecho una apuesta decidida por las nuevas tecnologías. Las aulas están equipadas con ordenadores para alumnos y profesores, proyectores, impresoras y material audiovisual de soporte. Los alumnos disponen de un ordenador portátil la mitad del horario lectivo. Esto significa que hay un portátil por cada dos alumnos en el aula. Trabajamos en el doble formato papel/pantalla. En las horas de habilidades la mitad de la clase trabaja en el ordenador mientras la otra lo hace en la libreta y cada equipo de proyecto dispone de dos ordenadores.

No disponemos de aulas de informática puesto que en todas las aulas hay equipos disponibles. Este modelo de descentralización y flexibilidad del espacio se aplica a otros ámbitos: hemos renunciado a espacios especializados para potenciar el espacio polivalente del aula. No existe biblioteca de centro puesto que cada aula tiene su propia biblioteca con el material catalogado informáticamente y a disposición del centro; no existe aula taller puesto que cada aula dispone de un banco de trabajo y una dotación de herramientas y materiales básicos. (Las herramientas especializadas o singulares sí están en un espacio polivalente).

Por lo que respecta a software, nuestra opción ideológica es el programario libre y usamos Open Office y sistema operativo Linux (Linkat).

Todos los aspectos y actividades del centro gravitan y se vinculan en la plataforma virtual de aprendizaje moodle. Con ella se gestiona casi todo: la asistencia; los planes de acción tutorial con las propuestas de trabajo, espacios para consignar resoluciones de asambleas de alumnos,... el currículum con el despliegue de todas las competencias de las áreas y las propuestas de ejercicios; formularios de valoración de todas las sesiones de todos los alumnos; espacio intranet de gestión del profesorado con actas, foros de debate, etc.; proyectos con el desarrollo de las actividades y propuestas; informaciones de centro; servicios: biblioteca, mantenimiento,... la gestión de la participación de alumnos en el Consejo de Alumnos que reúne a los representantes elegidos para proponer iniciativas o sugerir cambios. La competencia digital es sin duda una de las competencias básicas en nuestro centro.

### **La mirada octagonal: aplicación de la teoría de las inteligencias múltiples en educación.**

*Alexandre Sala, Jaume Benet, Óscar Zamora, Susana Navarro  
Institut Creu de Saba*

*El Institut Creu de Saba desarrolla un proyecto de innovación que intenta aplicar principios de la conocida teoría de Howard Gardner, que determina 8 tipos de inteligencia. En este apartado exponemos por qué creemos que es importante y de qué manera la intentamos integrar al proyecto educativo del centro.*

La Teoría de las IM no es propiamente pedagógica (Gardner es neuropsicólogo) sino una aportación científica sobre la naturaleza cognitiva del cerebro y el concepto de inteligencia humana; sin embargo, sus implicaciones en el ámbito educativo se han encontrado relevantes y bien pronto se desarrolló una importante corriente pedagógica de alcance internacional para abordarlas, e incluso se han creado "escuelas IM".





Gardner plantea un concepto amplio de inteligencia: la define como la capacidad por resolver problemas y descubrir preguntas nuevas; considera que la inteligencia es múltiple, en el sentido de que no hay una sino “varias”, que funcionan de manera relativamente independiente; también las concibe como dinámicas, en el sentido de que se pueden desarrollar con el aprendizaje.

La diferenciación de cada tipo de inteligencia no es meramente teórica, sino que tiene fundamentos en la estructura fisiológica del cerebro y se manifiesta empíricamente:

- Tienen una localización cerebral concreta
- Poseen un sistema simbólico o representativo
- Són igualmente observables en cualquier grupo de población
- Tienen una evolución cronológica independiente y propia

La investigación de Gardner lo llevó a diferenciar entre 8 tipos de inteligencia diferentes: lógico-matemática, lingüística, cinética (o kinestésica), intrapersonal, musical, naturalista, interpersonal y visual-espacial. A partir de esta concepción aparece la primera y más inmediata crítica al sistema educativo por parte de Gardner: infrutilizar unos determinados tipos de inteligencias (visual, kinestésica) y prácticamente ignorar otros a la hora de establecer un sistema reglado (ejemplo: inteligencias sociales). Para los alumnos con un alto potencial lógico-lingüístico eso no es demasiado problema, pero para el resto, la experiencia de compararse con otras personas y no poder acceder al conocimiento por la vía dominante, genera inhibición (experiencia paralizante). De hecho, dice Gardner, *en un entorno que prioriza solamente determinados tipos de competencia, es inevitable que gran parte del alumnado se acabe sintiendo incompetente.*

El sistema educativo, de manera involuntaria, actúa como un entorno de experiencias paralizantes para determinados perfiles de alumno/a. Vemos una descripción del proceso:

*“Un pensamiento estresante hace que el hipotálamo libere hormonas del estrés (CRR), la glándula pituitaria libera ACTH, éste actúa sobre las glándulas adrenales que liberan epinefrina, norepinefrina y cortisol. Todo esto se desencadena cada vez que un alumno se siente estúpido, no apreciado, no reconocido o que no encaja con el entorno. Cuando el cortisol aumenta nos volvemos muy emocionales, nos ponemos agresivos o quizás también nos paralizamos (cada cual reacciona de manera diferente). De demasiado estrés continuado resulta un aprendizaje pobre.*

Se propone promover, pues, un modelo de enseñanza que busque explícitamente las experiencias *crystalizadoras* y evite en lo posible las experiencias *paralizantes*, mediante la diversificación de instrumentos para llegar a similares contenidos y utilizando, entre otros recursos, sistemas de evaluación y seguimiento de todas las inteligencias múltiples por igual, sin priorizar unas sobre las otras.

### **La ruta metafórica o vía secundaria**

La teoría de las IM supone también una revisión del concepto de áreas instrumentales. Gardner sugiere que el aprendizaje académico se fundamenta básicamente en el concepto tradicional de inteligencia (CI), que principalmente toma en consideración la lógico-matemática y lingüística y la espacial limitadamente). Nuestro sistema de enseñanza fundamenta la transmisión del conocimiento en estos determinados ámbitos cognitivos, mientras que de otras (las denominadas inteligencias sociales, intrapersonal y interpersonal) se encuentran minimizadas o casi ignoradas por la práctica educativa.

En este contexto, el alumnado que tenga muchas dificultades en las inteligencias lógico-lingüísticas se encuentra en inferioridad de condiciones con respecto a sus compañeros/as, puesto que la mayoría de sistemas de transmisión de conocimientos y de evaluación se basan



en un marco que no domina, constituyendo el principal grupo en riesgo de experiencia *paralizante*.

El cerebro humano tiende a compensar sus deficiencias en determinados tipos de inteligencia aprovechando recursos de los otros. Una persona puede ayudarse a comprender conceptos lingüísticos utilizando imágenes, o se pueden aprender ideas procedentes de ciencias sociales por una vía más Kinestésica, como una representación teatral. Es lo que se denomina vía secundaria o ruta metafórica, abriendo la posibilidad de utilizar recursos no logico-lingüísticos como *instrumentales* alternativas.

### **Hacia un modelo educativo fundamentado en la diversidad cognitiva**

La teoría de las IM indica la necesidad de que el sistema educativo evolucione hacia un *modelo orientado a la diversidad cognitiva de la persona*, por dos motivos fundamentales:

*Cada persona es una combinación única de diferentes tipos de inteligencia.* El sistema educativo tendría que estar diseñado de manera que fuera sensible a estas diferencias. En lugar de ignorarlas y pretender que todos los individuos tendrían que tener el mismo esquema cognitivo predominante *hay que asegurarse de que todo el mundo disfrute de un modelo educativo donde se optimice al máximo su modelo cognitivo.*

*El modelo educativo actual basado en el modelo lógico-lingüístico no se corresponde con el mundo real que el alumno encontrará en su edad adulta.* La vida laboral está llena de problemas que requieren la utilización de todos los tipos de inteligencia en todas las combinaciones posibles, y no sólo en puestos de trabajo de baja preparación, sino en los más complejos. Sólo hay que pensar en la importancia de la inteligencia social para un gerente de empresa, de la Kinestésica en un cirujano, de la visual-espacial en un arquitecto, etc.

### **Implicaciones de la Teoría de les IM en el sistema educativo**

En Secundaria, hemos visto que el protagonismo que se da a las capacidades lingüísticas y lógicas, especialmente en los sistemas de evaluación, puede ser discriminador de las personas que tienen capacidades predominantes en otras inteligencias, y además no se corresponde con los roles de vida adulta, ya que incluso en una sociedad dominada por el lenguaje como la nuestra, las capacidades espacial, interpersonal y cinético - corporal tienen un papel fundamental.

Ante ello se propone una visión más global de las habilidades cognitivas del alumno, entendidas como un constructo modular único formado por una combinación irrepetible de habilidades que tienen una relación dinámica entre sí.

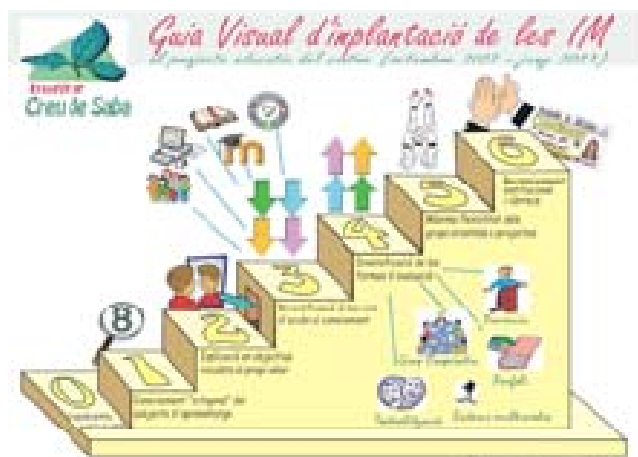
Se propone, pues, una revisión de los sistemas de evaluación y una diversificación de los estilos de aprendizaje, que permita a las personas acceder a contenidos idénticos o similares, mediante diferentes tipos de inteligencia. Hace falta también una orientación de la enseñanza a la diversidad cognitiva de la persona, que contemple su especificidad atendiendo que cada persona es una combinación única de inteligencias que operen de forma coordinada.

### **El proyecto del Instituto Creu de Saba**

Estas orientaciones de la teoría no tienen una línea única de aplicaciones posibles, sino que cada centro tendrá que buscar su propia propuesta de actuación, adaptándola a su estructura organizativa y requerimientos de espacio, marco horario, etc.

En nuestro caso se trata de un proyecto de aplicación estructurado en 6 fases, cada una de las cuales presupone que se haya desplegado la anterior. Lo hemos ilustrado, también

metafóricamente, como una escalera de 6 niveles sustentados sobre una plataforma que representa la estructura organizativa tradicional del centro.



La plataforma sería la forma que tiene el instituto de organizarse, y los peldaños, las actuaciones de innovación educativa vinculadas a la teoría IM.

*Plataforma institucional (0):* la consideramos previa a cualquier actuación innovadora. Ya antes de innovar, el centro tiene que estar bien organizado, con una estructura sólida, ganarse el respeto de todos los miembros de la comunidad educativa, ya que será precisamente este respeto institucional lo que le permitirá validar determinadas conductas del alumnado, y al mismo tiempo flexibilizar su estructura de funcionamiento (fases 4 y 5) sin perder eficiencia.

Sobre la plataforma institucional se eleva el primer peldaño (primera fase de la innovación educativa propiamente dicha) que llamamos "*conocimiento octogonal del sujeto de aprendizaje*" (1). Implica formación del profesorado y métodos de observación del alumnado, que permitan hacerse una imagen de su potencial en los 8 tipos de inteligencia. En nuestro caso aplicamos un test en línea, llamado SACS que genera una base de datos con la auto evaluación que realizan los propios alumnos de su propio perfil (basado en el test de IM de Gardner).

A partir de los datos obtenidos, la fase 2 (*implicación en objetivos vinculados al propio valor*) consiste en diversificar el currículo, de manera que garantice a cada alumno la participación en una serie de proyectos relacionados con aquello que sabe hacer mejor. Se pretende que el centro se convierta en un espacio donde se garantice el acceso a la excelencia, por la vía de dar ocasiones de aplicación práctica a los tipos de inteligencia que más destacan de cada uno. Abrimos la puerta a un nuevo rol de la institución educativa, donde se detectan y consolidan los talentos principales de cada alumno y se promueve la experiencia *crystalizadora*.

La fase 3 (*diversificación de formas de acceso al conocimiento*) implica también formación del profesorado e implementación de recursos, que permitan introducir en el aula todas las formas de acceso al conocimiento complementarias de la lógico-matemática. Pizarras digitales, recursos multimedia, plataformas interactivas de aprendizaje (Moodle), actividades kinestésicas... todo ello potencia la integración de todas las formas de conocimiento al servicio de la adquisición de las mismas competencias y los mismos contenidos, de manera transversal a todas las áreas.

De esta fase se deduce la 4ª (*diversificación de las formas de evaluación*), puesto que no tendría sentido transmitir el conocimiento desde múltiples vías por acabar, finalmente, evaluando sólo con una o dos formas. Se potencian diferentes formas de observación del alumnado y de transmisión de conocimientos, uno por cada tipo de inteligencia, evaluación de trabajo en proyectos, del propio grupo de trabajo, del portafolios o documentación generada



durante el proceso (*portfolio* en argot IM), el producto final, el control teórico, la exposición oral. Dentro de este modelo de evaluación “pentagonal”, cuando hablamos de recurso multimedia, exposición oral, el producto final, etc nos dirigimos hacia un modelo de evaluación más similar al que se establece al mundo laboral, a diferencia de un modelo estrictamente académico.

La fase 5 (*máxima flexibilidad de grupos orientada a proyectos*) parte de la base de que, en un contexto de observación *octogonal* del alumnado, cualquier clasificación es arbitraria. La disposición de las clases en grupos estructurados por edades o por niveles académicos no ha de ser intocable, puesto que en la práctica un alumno de 1º ESO, en determinadas inteligencias, se puede encontrar por encima del nivel de un alumno de 4º. Por lo tanto, se abre la puerta a una clasificación flexible, dinámica y en función de los proyectos que se estén realizando en cada momento. En este sentido hemos iniciado un tipo de actividad, denominada “Proyecto de Máximos”, donde los alumnos son agrupados en función de aquello que pueden hacer mejor independientemente de su edad, agrupación que puede cambiar trimestralmente.

Finalmente la fase 6 (*reconocimiento institucional y cargos*) intenta aplicar de nuevo el principio de experiencia “cristalizante”, que hemos mencionado antes. La idea principal es que todo aquello que se considera excelente sea reconocido y divulgado por la institución, de forma que se consolide el estímulo al trabajo bien hecho. La dimensión inclusiva del centro no viene dada pues por una rebaja del nivel de exigencia, sino sobre todo por una apertura al tipo de capacidades y talentos que se reconocen. Este reconocimiento institucional se manifiesta en representaciones teatrales o musicales, ponencias públicas, carteles de divulgación, publicación de trabajos a la revista digital del centro, ...

### Valoración del proyecto

Durante los tres primeros cursos el proyecto se ha ido desarrollando en tres ámbitos: la formación específica del profesorado, la promoción y obertura de proyectos al margen del grupo – clase y la sustitución del sistema de la oferta de créditos variables por grupos cooperativos organizados por ámbitos. Cuadro resumen de la valoración:

| Actuación realizada   | Puntos fuertes   | Puntos débiles  |
|---|--|---|
| Fomación IM del profesorado para promover cambios sustanciales en sus formas de intervención en el aula | <ul style="list-style-type: none"> <li>- El profesorado valora positivamente la formación recibida y encuentra aplicación práctica</li> <li>- No se discute la base teórica; si surge algún problema es sobre como aplicar algunos aspectos</li> <li>- Se ha incrementado el uso del Moodle, las pizarras digitales y el trabajo cooperativo en aula; la teoría de las IM da fundamento pedagógico y establece la coherencia.</li> <li>- El profesorado nuevo se ha adaptado bien al marco teórico adoptado</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La renovación de plantilla (casi un 40%) genera un retroceso y confirma que la formación es imprescindible.</li> <li>- Problemas técnicos e insuficiencia de recursos (espacios, ordenadores) limitan el uso de material multimedia o la organización de los grupos cooperativos.</li> </ul>   |
| Proyecto de Máximos   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Se verifica que el Proyecto de Máximos genera un reconocimiento de alumnos que en condiciones normales se sentían al margen del sistema.</li> <li>- La participación del alumno en las decisiones incrementa sustancialmente el rendimiento y la motivación</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- La adaptación de profesorado y alumnado debe ir en paralelo, sino genera disfunciones (un profesor recién llegado puede vivir la participación del alumno en determinadas decisiones con inseguridad, e incluso con hostilidad</li> <li>- Hay alumnos que necesitan mucho tiempo, casi un trimestre, para adaptarse a un modelo de trabajo autónomo. Eso nos sugiere que deberíamos comenzar desde primero de ESO... ¿o desde Educación Infantil?</li> </ul> |

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



|                      |  |   |
|----------------------|--|---|
| Alumnado en proyecto | <ul style="list-style-type: none"><li>- El alumnado reacciona positivamente a modelos de trabajo autónomo</li><li>- Los proyectos diversifican, motivan y dan cohesión a toda la actividad educativa.</li><li>- Se convierten en la parte más creativa, se sabe cuando empiezan pero nunca cómo acaban, a veces mucho mejor de lo previsto inicialmente.</li><li>- Se acaban generando proyectos permanentes (teatralización, revista digital, mediación)</li><li>- Se verifica que determinados perfiles de profesores y alumnos se motivan recíprocamente por los propios márgenes de libertad de los proyectos.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>- No todos los alumnos muestran suficiente madurez para trabajar sin presencia de profesorado, se hace imprescindible una selección previa o grupos de perfiles mixtos, donde unos alumnos ayuden a incrementar el rendimiento de otros.</li><li>- Falta tiempo y recursos para generar el número suficiente de proyectos</li></ul> |
|----------------------|--|---|

### **Un entorno didáctico para el trabajo globalizado y cooperativo con la ayuda de las TIC**

*Susanna Soler, Neus Claramunt, Ximo Montaner  
Institut Montgròs*

El Institut Montgròs es un centro con cuatro años de andadura, que nace con la clara voluntad de desarrollar un Proyecto Educativo y Curricular que promueva en el alumnado el interés y la motivación por un aprendizaje competencial que sirva para saber y para hacer; la utilización efectiva, crítica y creativa de las nuevas tecnologías y la empatía por los demás seres humanos, estén físicamente cerca o lejos.

Estas voluntades se definen poco a poco, a lo largo del corto periodo de existencia y se concretan en decisiones sobre la gestión del tiempo, espacio y herramientas de trabajo de profesorado y alumnado que están sustentadas por tres objetivos básicos que guían el proceso de creación del centro:

1. Facilitar aprendizajes haciendo uso efectivo y estratégico de las TIC para mejorar los resultados educativos y dotar a nuestro alumnado de capacidades clave para la plena inmersión en el mundo académico y laboral del siglo XXI.

Con estas herramientas se busca la comunicación y, por lo tanto, implicación de toda la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. El centro, ya en su primer curso (2007-2008) nació con la convicción de que el alumnado tiene que tener a su alcance ordenadores portátiles y una plataforma digital donde, tanto ellos como el profesorado, encuentren todo tipo de herramientas y recursos para el trabajo, estudio y comunicación, porque se entiende la educación como proceso participativo que necesita de todos los agentes que intervienen. (<http://www.insmontgros.cat>)

Durante el 2008-09 se consolida la utilización de estas herramientas y el 2009-10, con la concesión de los proyectos EduCAT1x1 y Heura, tenemos el centro plenamente digitalizado: un portátil para cada alumno/a y profesor/a y pizarras digitales para cada aula.

Todo el profesorado, en los ámbitos y materias, trabaja haciendo uso de materiales y recursos digitales y, en muchas ocasiones, creándolos de nuevo. Esto obliga a un esfuerzo en facilitar formación para el profesorado en TIC y a una continua exigencia de reciclaje, seguimiento y asesoramiento.

2. Facilitar aprendizajes que contemplen *la globalidad y transversalidad de los conocimientos* así como un gran énfasis en aprender a aprender. Una apuesta decidida para hacer a nuestros alumnos ciudadanos competentes, críticos, capaces y autónomos.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Por eso, hemos vertebrado nuestro Proyecto Curricular entorno a tres ejes: el Ámbito Lingüístico, donde se diseña conjuntamente el currículum en el marco de un tratamiento integrado de las tres lenguas que toma como aglutinador el trabajo por tipologías de textos; el Ámbito Científico-tecnológico, donde se realiza el mismo esfuerzo globalizador entre las materias de matemáticas, ciencias, tecnología y educación física; y finalmente el Ámbito Social, donde trabajan conjuntamente las ciencias sociales, educación visual-plástica, música y religión.

Estos ámbitos definen cada trimestre una tarea global común que se puede realizar de manera individual, en parejas o en grupos cooperativos. Para el diseño e implementación de esta tarea se han definido cinco fases de trabajo que corresponden a cinco herramientas de la plataforma Moodle:

| Concreción paso a paso  | Rol del profesorado del ámbito y del alumnado  |
|---|--|
| <b>Fase 1:<br/>Iniciación de tareas.</b><br>Herramienta: FORUM.   | <b>Profesor/a:</b><br>Introduce tema o temas a trabajar. Explica claramente el producto final a presentar. Explicita claramente los criterios de evaluación.<br><b>Alumnos:</b> Hacen preguntas, plantean dudas y hacen sugerencias  |
| <b>Fase 2:<br/>Distribución cooperativa de tareas.</b><br>Herramienta: WIKI   | <b>Profesor/a:</b><br>Da instrucciones sobre el proceso de trabajo y confecciona las parejas o grupos de trabajo.<br>Enumera tareas a realizar.<br>Distribuye responsabilidades individuales dentro de las parejas o grupos<br><br><b>Alumnos:</b><br>Anotan las instrucciones sobre el trabajo.<br>Trabajan en parejas o grupos Llenan la WIKI con los nombres de las parejas o grupos y las responsabilidades y tareas de las que se encargarán.   |
| <b>Fase 3:<br/>Resolución de diferentes tareas propuestas.</b><br>Herramienta: Documentos, ejercicios diversos realizados con actividades i recursos Moodle o enlazados desde la web 2.0. | <b>Profesor/a:</b><br>Explica, expone, define, aclara, concreta, guía, orienta... la realización de las diferentes tareas que irán introduciendo al alumnado en el aprendizaje de los contenidos de cada proyecto.<br><br><b>Alumnos:</b> Resuelven las tareas consultando documentos del aula virtual, buscando informaciones en la red y/o en libros de consulta del aula, preguntando al profesor/a, a los propios compañeros/se, etc. Estudian, hacen tareas individuales y elaboran trabajos de pareja o grupo.   |
| <b>Fase 4:<br/>Evaluación</b><br>Herramienta: Documento web y/o WIKI donde está explicitada la parrilla de evaluación.  | <b>Profesor/a:</b><br>Recuerda los criterios de evaluación (fase1)<br>Recuerda y explica "qué" se evaluará: contenidos de las pruebas y producto final exigido y "como" se evaluará<br>Recoge y evalúa el producto final<br>Prepara y guía, orienta la realización de la autoevaluación y evaluación del grupo (co-evaluación).<br><br><b>Alumnos:</b> Escuchan, hacen preguntas, se aseguran que han entendido todos los contenidos de las pruebas y los repasan y estudian. Reajustan la producción de trabajos a los criterios de evaluación. Entregan el producto final. Hacen autoevaluación y evaluación del grupo |
| <b>Fase 5:<br/>Desarrollo final</b><br>Herramienta: CARPETAS y ENLACES diferenciados para cada grupo  | <b>Profesor/a:</b><br>Recoge el producto final corregido y evaluado.<br>Organiza y concreta las exposiciones y presentaciones de los productos finales y/o organización de conferencias de expertos sobre temas trabajados.<br>Prepara la realización y resolución de pruebas individuales.<br>Difunde los proyectos en el Moodle y/o la revista del centro.<br><b>Alumnos:</b> Preparan la presentación y exposición oral del producto final. Traspasan la información investigada y los resultados al resto del grupo clase de las exposiciones orales y/o trabajo de expertos: Ejecutan, resuelven pruebas            |

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



De estas cinco fases, las dos primeras y la final, de evaluación, se preparan conjuntamente en reuniones del profesorado de cada Ámbito, definiendo contenidos, estrategias de enseñanza-aprendizaje y criterios de evaluación.

Definición de tareas 1ºESO:

| Trimestre  | Primero  | Segundo  | Tercero  |  |
|--|--|--|--|--|
| Organización alumnado  | TRABAJO INDIVIDUAL   | TRABAJO EN PAREJAS   | TRABAJO EN GRUPO   | <b>Crédito de Síntesis:</b><br><br><b>Ribes y nuestra comarca, el Garraf</b> |
| <b>Eje organizativo<br/>Ámbito Científico<br/>–Tecnológico</b> | <b>Planeta Tierra</b><br>Presentación trabajo<br>Exámenes  | <b>Planeta Vivo</b><br>Presentación trabajo<br>Exámenes  | <b>Planeta Agua</b><br>Presentación trabajos<br>Exámenes<br>Exposición oral de ámbito.                                 |  |
| <b>Instrumento TAC</b>   | <b>Procesador de textos</b>  | <b>Programa de presentaciones</b>  | <b>Programa de presentaciones y Tablas EXCEL</b>   |  |
| <b>Eje organizativo<br/>Ámbito Lingüístico</b>                 | <b>Los textos descriptivos</b><br>Presentación trabajo<br>Exámenes                                       | <b>Los textos narrativos</b><br>Presentación trabajo<br>Exámenes<br>Exposición oral en cada materia. | <b>Los textos dialogados</b><br>Presentación trabajo<br>Exámenes<br>Exposición oral de ámbito                          |  |
| <b>Instrumento TAC</b>   | <b>Procesador de textos</b>  | <b>Programa de presentaciones</b>  | <b>Fichero de sonido: Audacity</b>   |  |
| <b>Eje organizativo<br/>Ámbito Social</b>                      | Aprendemos a investigar el relieve y los sonidos del planeta tierra.<br>Presentación trabajo<br>Exámenes | Proyecto expedición: los continentes y las músicas del mundo.<br>Presentación trabajo<br>Exámenes    | La Máquina del Tiempo: historia y música antigua<br><br>Presentación trabajo.<br>Exámenes<br>Exposición oral de ámbito |  |
| <b>Instrumento TAC</b>   | <b>Procesador de textos</b>  | <b>Programa de presentaciones</b>  | <b>Programa de presentaciones</b>  |  |

- Facilitar aprendizajes para una *ciudadanía europea y del mundo* a través del trabajo en las instituciones de la comunidad europea, así como de la solidaridad y la cooperación con los países y culturas más desfavorecidos. En este sentido, el centro está desarrollando un proyecto didáctico propio que se implementa en las horas de tutoría y materia alternativa. Este trabajo se vehicula a través del Proyecto "School-to-School" (Asociación Vicenç Ferrer) de hermandad con una escuela de la India, de la participación en la Red de Escuelas Comprometidas con el Mundo, así como del trabajo de intercambio educativo con una escuela holandesa y la próxima inserción del instituto en la red de escuelas europeas ELOS.

El objetivo final es conseguir que los alumnos sean ciudadanos implicados con su entorno, tanto próximo como más lejano, de una manera participativa y crítica, con iniciativa y compromiso social.

Todos estos proyectos que impulsan nuestro trabajo cotidiano tienen el soporte externo de



diferentes asociaciones e instituciones, algunas de ellas ya mencionadas y a las que tenemos que añadir la Red de Institutos Innovadores asociados al ICE - UAB.

### **Desplegando el currículum: de un currículum fundamentado en materias a un currículum centrado en competencias (un cambio en algunas prioridades)**

*Miguel Angel Baeta, F. Javier Fernández, Ramon Grau, Sandra Merino  
Institut BadalonaNou*

*Entre las características de la sociedad actual destaca la necesidad de que los individuos desarrollen una constante predisposición para aprender, la capacidad de enfrentarse a situaciones complejas y cambiantes, resolver problemas y tomar decisiones, además de ser ciudadanos críticos y responsables.*

(Delors y otros, 1996).

¿Qué contenidos del currículum, qué estrategias de enseñanza, qué gestión del aula, en síntesis, qué modelo educativo favorece la formación de ciudadanos que respondan a estas expectativas?

### **El currículum**

A menudo se oye hablar en centros de secundaria de las dificultades que plantea el currículum a los profesores. Seguramente estas dificultades tienen que ver con su extensión y grado de concreción, con su desconexión de las experiencias de los adolescentes y su elevado academicismo. En el instituto BNou intentamos convertir el currículum en un instrumento de acción: el despliegue del currículum es una oportunidad para concretar las ideas de futuro del centro, una excusa para avanzar en la visión compartida que debe constituir su proyecto curricular. Esta visión del currículum permite que se convierta en una potente herramienta.

En nuestro proyecto educativo se recogen 4 principios inspiradores del modelo de centro educativo que queremos. Brevemente:

1. un centro sensible a lo que ocurre en el mundo, que proporcione, a través del currículum que imparte y como lo hace, instrumentos para entenderlo e intervenir en él.
2. un centro abierto a todo el alumnado y a la familias, que educa desde la diversidad y ofrece sus recursos al entorno.
3. un centro que permite a sus alumnos adquirir márgenes de autonomía para desarrollar y aplicar su plan educativo personalizado.
4. un centro que use efectivamente e incorpore a la cultura de trabajo cotidiano las tecnologías de la información y comunicación y los medios de comunicación audiovisual.

### **Principios de actuación**

En el camino de las ideas a las acciones, hemos definido unos pocos planteamientos, una lista de principios, que fueran útiles para desplegar el currículum y orientar la acción educativa en los distintos espacios del instituto:

- a) Orientación competencial de los aprendizajes. Fomento de los aprendizajes autónomos más que desarrollo de aprendizajes memorísticos.
- b) Selección de contenidos en base a funcionalidad, aproximación de las materias a la realidad cotidiana del alumnado y de su contexto social, conexión entre los contenidos curriculares y el mundo real.
- c) Globalización de materias, trabajo de centros de interés con la intención de abordar conjuntamente contenidos que clásicamente se encuadran en áreas distintas. Presencia



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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



transversal de algunos contenidos ligados a competencias metodológicas e instrumentales. Reducción del número de materias y profesores de los equipos educativos.

- d) Incorporación de metodologías interactivas con enfoque globalizador (proyectos, ABP-PBL, estudios de casos), reducción del peso de metodologías expositivas para ceder la iniciativa al alumnado incrementando su grado de interacción.
- e) Inmersión en las TIC, uso instrumental de recursos digitales para potenciar y mejorar aprendizajes.

Todo ello para conseguir un modelo educativo inclusivo y útil para el alumnado que nuestro centro recibe, en uno de los barrios más deprimidos de Badalona, el barrio del Remei, con una importante proporción de alumnado gitano y procedente de la inmigración. El trabajo que desarrolla el claustro del InstitutBNou, una línea de ESO y dos ciclos formativos de grado medio con cerca de 200 alumnos, conforma un modelo educativo que pretende capacitar a todos los ciudadanos para su inserción en la sociedad del siglo XXI (siglo muy lejano de la realidad periférica al centro) y garantizar la igualdad de oportunidades entre todas las personas.

### Principales concreciones

En relación con los aspectos organizativos, decidimos globalizar el trabajo que se realiza en materias como ciencias naturales, ciencias sociales, tecnología, música, educación visual y plástica y materias optativas. En una franja de 15 horas semanales se trabajan indistintamente contenidos interdisciplinares que aparecen normalmente ligados a un centro de interés. Esta franja está impartida por dos profesores, uno de los cuales ejerce la tutoría de grupo. Estos profesores disponen de dos sesiones de coordinación a la semana. Veamos el horario semanal de un grupo de ESO.

| 1ºA         | Lunes               | Martes              | Miércoles           | Jueves              | Viernes             |
|-------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| 8,15-9,15   | LENGUA CATALANA     | TRABAJO GLOBALIZADO | TRABAJO GLOBALIZADO | LENGUA CASTELLANA   | TRABAJO GLOBALIZADO |
| 9,15-10,15  | TRABAJO GLOBALIZADO |                     |                     | LENGUA EXTRANJERA   |                     |
| 10,15-11,15 |                     |                     |                     | TRABAJO GLOBALIZADO |                     |
| 11,15-11,45 |                     |                     |                     |                     |                     |
| 11,45-12,45 | EDUCACIÓN FÍSICA    | MATEMÁTICAS         | MATEMÁTICAS         | TRABAJO GLOBALIZADO | LENGUA EXTRANJERA   |
| 12,45-13,45 | MATEMÁTICAS         | LENGUA CATALANA     |                     |                     | LENGUA CASTELLANA   |
| 15,15-16,15 | TRABAJO GLOBALIZADO | LENGUA CASTELLANA   |                     | LENGUA CATALANA     |                     |
| 16,15-17,15 |                     | LENGUA EXTRANJERA   |                     | EDUCACIÓN FÍSICA    |                     |

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



El resto de horas, hasta 30 semanales, se completan con materias que denominamos instrumentales, lenguas y matemáticas, así como educación física. La intención es que desde éstas se incida directamente sobre las competencias comunicativas y matemática. El trabajo que se realiza en la franja globalizada refuerza dichos aprendizajes ya que se usan y aplican instrumentos aprendidos en contextos distintos, de forma transversal y con cierto grado de autonomía.

**Las competencias comunicativa y matemática y su reflejo en la franja globalizada**

|   |  |
|---|--|
| <p>Permite comprender y expresar la realidad, percepciones, pensamientos y sentimientos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Leer, comprensión lectora, capacidad de síntesis y de relación con lo que ya se sabe.</li> <li>· Escribir y hablar, expresión correcta y coherente, adecuación al registro y a las normas, saber comunicar lo que se quiere decir</li> <li>· Tipologías textuales, Ortografía, Sintaxis</li> </ul> | <p>Permite resolver autónomamente problemas que incluyen conceptos matemáticos, que se presenten en la vida cotidiana</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>· Calcular, cálculos básicos, cálculo mental, diferentes tipos de números, medidas, magnitudes unidades, símbolos y elementos geométricos, proporción.</li> <li>· Razonar, razonamiento matemático, problemas.</li> </ul> |
|---|--|

De forma paralela a esta concreción organizativa, se llevó a cabo un proceso de reflexión (análisis y contextualización) sobre contenidos de las materias, que nos permitió identificar y diferenciar algunos atavismos conceptuales de temas clave centrales de la materia. Se elaboraron 11 bloques que reorganizaban y actualizaban los contenidos curriculares propios de cada materia.

|   |  |  |
|---|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estilos de vida y salud.</li> <li>2. Diversidad biológica.</li> <li>3. La Tierra y el Universo.</li> <li>4. Materia y energía.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>5. Diversidad cultural.</li> <li>6. El poder y la organización social.</li> <li>7. Derechos humanos y relaciones entre personas.</li> <li>8. Economía y consumo.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>9. Sostenibilidad.</li> <li>10. Transformaciones tecnológicas</li> <li>11. Manifestaciones artísticas.</li> </ol> |
|---|--|--|

Cada uno de estos bloques incluye un conjunto de contenidos curriculares que consideramos esenciales en la formación de los ciudadanos. El cuadro muestra la concreción curricular en relación a uno de estos bloques.

|   |
|---|
| <p><b>Economía y consumo</b></p> <p>Se estudia el consumo en distintos ámbitos, desde el más cercano, el hogar, a las relaciones internacionales, pasando por el funcionamiento de la economía a nivel local o regional. También se abordan los diferentes modelos de organización económica a lo largo de la historia, así como los modelos actuales y la influencia de la globalización.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Economía y consumo en el hogar: ingresos y gastos en el hogar, contabilidad y gestión básica de la economía doméstica, actitud crítica frente al consumismo.</li> <li>- El funcionamiento de la economía. Funcionamiento a nivel local y regional: los sectores y las actividades económicas. Interrelaciones y mercado de trabajo. El mercado global. El desarrollo humano.</li> <li>- Las relaciones internacionales. Materias primas y recursos naturales. Países productores y países consumidores. Centros de poder. Conflictos y fenómenos relacionados con la distribución desigual de los recursos y de la riqueza. Economía y globalización. Desarrollo sostenible.</li> <li>- Economía y historia. Modelos de organización económica de la sociedad. Alternativas.</li> </ul> |
|---|

La selección de centros de interés para trabajo globalizado se basa en la búsqueda de transversalidades en contenidos de distintos bloques. Contenidos del centro de interés ¿Diferencias en el mundo?

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



| Bloque de contenidos                 | Contenidos   |
|--------------------------------------|--|
| 1. Estilos de vida y salud           | 1.3 Alimentos. Los grupos de alimentos: importancia. Los nutrientes, balance energético. Dietas. La pirámide alimenticia.  |
| 5. Diversidad cultural               | 5.1. Geografía humana: Población y organización política y territorial.<br>5.2. Cultura: Rasgos culturales (lengua, costumbres, creencias, manifestaciones artísticas) |
| 6. El poder y la organización social | 6.1. Modelos de distribución del poder. Democracia y dictadura.  |
| 8. Economía y consumo                | 8.1. Economía y consumo en el hogar. Ingresos y gastos.<br>8.2. El funcionamiento de la economía. El desarrollo humano.  |
| 9. Sostenibilidad                    | 9.1. Desarrollo humano. Crecimiento económico y crecimiento social. Diferencias en el mundo Parámetros de medida.  |
| 11. Manifestaciones artísticas       | 11.2. Las artes plásticas. Principales conceptos relacionados con la pintura: el color, el tono.   |

**Ejemplos de trabajos globalizados programados**

| 1º ESO   | 2º ESO   |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- El bosque... y más allá</li> <li>- La Antártida, un mundo por descubrir</li> <li>- Miramos la historia</li> <li>- De la Tierra al Universo</li> <li>- Yo, Tutankhamon</li> <li>- Agua, o no es agua ...</li> <li>- ¿Como son los jóvenes del mundo?</li> <li>- Historias de un legionario</li> <li>- Dieta mediterránea? Alimentación y salud</li> <li>- ¿Miramos la televisión?</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mira quien soy (y donde estoy, y con quien)!</li> <li>- Tiempo de dinosaurios</li> <li>- La casa que yo quiero</li> <li>- Bienvenidos al templo!</li> <li>- Con energía (o sin ...)</li> <li>- Una vuelta por la edad media</li> <li>- ¿Diferencias en el mundo?</li> <li>- En el interior de las piedras que brillen hay ...</li> <li>- ¿Hablamos de música?</li> <li>- ¿Un mundo sostenible?</li> </ul> |

En el trabajo globalizado, el centro adquiere el compromiso de aplicar y desarrollar competencias instrumentales en nuevos contextos, con orientación funcional, y se identifican contenidos relacionados con la comunicación y matemáticas. El enfoque metodológico del trabajo globalizado se fundamenta en el principio de actividad del alumno entendido como que han de ser los estudiantes quienes encuentren respuestas, construyan explicaciones, argumenten sus opiniones, satisfagan encargos. Por ello se configura un conjunto de estrategias de enseñanza que despliegan las competencias que denominamos metodológicas (aprender a aprender, tratamiento de la información y competencia digital, autonomía e iniciativa personal). El profesorado cede alguna de sus responsabilidades tradicionales y actúa como orientador del trabajo del alumno y, por esta razón, metodologías como el aprendizaje basado en problemas, centrado en pequeñas investigaciones, trabajo por proyectos o la lectura de casos y testimonios, son adecuados para desarrollar nuestra visión.

El trabajo en la franja globalizada implica la participación en foros para compartir ideas, la elaboración de presentaciones multimedia, blocs, presentaciones orales, investigación de determinadas preguntas en enciclopedias digitales con la intención de dar respuesta a un problema general. En síntesis una inmersión en un entorno digital que usa el entorno virtual de aprendizaje Moodle como eje vertebrador de los contenidos.

Un ejemplo de orientación de las actividades del centro de interés globalizado

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



| ¿Diferencias en el mundo?                               |   |   |
|---|---|---|
| Bloque 0:<br>Presentación<br>(½h)                       | Foro (½ hora)   | Participación en foro de opinión y discusión al hilo de la pregunta ¿Somos diferentes?  |
| Bloque 1:<br>El mundo visto desde el cielo<br>(4½h)     | Web de Yann Arthus Bertrand. Consulta y documentación. (3h)<br>Las imágenes del mundo. Selección de imágenes y procesamiento (1½h)                      | Visita a la web de este fotógrafo, selección y captura de imágenes y confección de un documento (imagen, título, coordenadas). Descripción de la imagen seleccionada. Confección de una visión del mundo con las fotografías seleccionadas por cada alumno.   |
| Bloque 2:<br>Pintamos imágenes de la Tierra<br>(5h)     | El color. Documentación (2h)<br>Construcción del círculo cromático. Trabajo práctico (1h)<br>Procedimiento de pintura. Trabajo práctico (2h)            | Pintura con acrílicos de la fotografía seleccionada, a partir de los colores básicos (cian, magenta y amarillo). Obtención de colores y tonalidades.<br>Exposición de trabajos.   |
| Bloque 3:<br>Cuatro números ...<br>(6h)                 | ¿Cuanta gente hay en el mundo (I)? Problema (3h)<br>¿Cuanta gente hay en el mundo (II)? Problema (2½h)<br>¿Qué hemos aprendido? Reflexión conjunta (½h) | Planteamiento de diversos problemas matemáticos centrados en la población del mundo. Lectura de gráficos y aplicación del concepto y del cálculo de porcentajes.  |
| Bloque 4:<br>¿Se vive igual en todo el planeta?<br>(5h) | ¿Se vive igual en todo el mundo? Debate. (1½h)<br>¿Se vive igual en todo el mundo? Investigación (3h)<br>¿Se vive igual en todo el mundo? Lectura (½h)  | Debate estructurado sobre las condiciones de vida en el mundo. Investigación a partir de documentos de internet sobre el grado de desarrollo humano en diferentes países. Análisis de los resultados de los indicadores, sus causas. Formas de gobierno.<br>Lectura y opinión sobre la diferente huella ecológica que dejan las personas en el planeta. |
| Bloque 5:<br>¿Qué comemos?.<br>(7h)                     | Planeta hambriento. Consulta (2h)<br>¿Qué comemos? (2h)<br>Problemas por no comer, problemas por comer mal ... (3h)                                     | Comparación de lo que comen las familias del mundo a partir del documento gráfico del fotógrafo Peter Menzel. Análisis de dieta equilibrada, presencia de nutrientes, balance energético. Alimentos naturales y procesados. Sentido de la pirámide de alimentos. Enfermedades del primer mundo y enfermedades del tercer mundo.                         |
| Bloque 6:<br>La Tierra en miniatura.<br>(5h)            | La Tierra en miniatura. Consulta (1h)<br>La Tierra en miniatura. Proyecto multimedia (4h)   | Observación del documento audiovisual The miniature Earth. Extracción de información y reelaboración en una producción multimedia sobre el crecimiento económico y social, así como de la variedad de culturas del planeta.   |
| Bloque 7:<br>¿Qué hemos aprendido?<br>(2h)              | ¿Qué hemos aprendido? Reflexión conjunta (1h)<br>¿Qué se espera de mí? Reflexión conjunta (1h)  | Recopilación de trabajos, repaso de actividades. Análisis de objetos de evaluación y especificación de criterios.   |

Si se trata de que *la persona sepa actuar autónomamente, piense y comunique, descubra y tenga iniciativa, decida, y sepa convivir y comprenda y explique, con visión crítica, el mundo en el que vive*, pensamos que debemos gestionar el currículum de forma diferente a como se ha venido haciendo tradicionalmente.



### **La visión poliédrica del centro**

La metáfora del poliedro nos sirve para describir el conjunto de acciones que llevamos a cabo para aplicar el proyecto educativo. En esta visión el despliegue del currículum no es más que una de las caras de este poliedro irregular cuyas superficies crecen anualmente o se desarrollan impulsivamente, mientras batallamos para que ninguna acabe menguando. Entre las acciones no directamente relacionadas con el currículo pero imprescindibles para potenciar el proyecto educativo, destacamos:

- a) Enfoque global y compartido de la Tutoría. La transformación de la tutoría intenta superar la idea clásica de que las acciones tutoriales se limitan a una hora a la semana del horario escolar, llevada a cabo por un tutor, que aplica una programación estándar y que se complementa con algún encuentro con la familia a lo largo del curso. Nuestra concepción de la tutoría se basa en que la educación sucede de manera eficaz si existe vínculo afectivo a través de una figura de referencia a la cual el alumnado otorga la autoridad necesaria para ejercer esta acción. Ha de ser una herramienta potente compartida por todo el claustro y no solo por unos pocos. Las acciones tutoriales no pueden ser llevadas a cabo, por un único docente, sino que la acción de todo el equipo educativo lleva implícita acciones tutoriales de diverso calado. Todos los docentes del claustro se encargan de ser referentes y responsables de un pequeño grupo de alumnos. Esta reducción del número de alumnos ayuda a incrementar la intensidad de las observaciones y las acciones, trabajar de manera reforzada el vínculo personal y acercarnos a la idea de personalización, ofreciendo un trato diferencial a cada alumno.
- b) Diseño de espacios físicos. La gran mayoría de interacciones que favorecen el aprendizaje, entre alumnos, entre alumnos y profesorado o entre alumnos y tecnología/material educativo, suceden dentro del aula. El diseño de espacios y ambientes influye en el desarrollo de estas interacciones, ya que puede favorecer o dificultar la aplicación de determinadas metodologías. Nuestro diseño responde a la idea de que el aula es un espacio de interacciones múltiples donde la flexibilidad es un valor. La configuración por defecto huye de mantener al profesor y su mesa como el centro de confluencia de las miradas. La disposición del alumnado en forma de U hace que todos puedan verse las caras, fomenta las dinámicas basadas en el intercambio y se adapta perfectamente a una manera de trabajar en la cual el alumno tiene en frente de sí, la interfaz tecnológica con la que interaccionar para construir el aprendizaje, al lado tiene a los compañeros con los que compartir el proceso.
- c) Creación y aprovechamiento de los espacios extraacadémicos. Un centro educativo es un espacio vivencial donde las experiencias vitales no se reducen sino que trascienden a los aspectos meramente académicos. Valoramos en gran medida las potencialidades educativas de la vida extraacadémica, que complementan la experiencia académica y creemos fundamentales para el desarrollo integral de las personas- Por este motivo fomentamos y creamos espacios donde poder vivir de manera paralela esta dimensión extraacadémica. Todos estos aspectos se articulan básicamente en lo que denominamos comisiones, que son espacios de participación, organización y gestión en los cuales el alumnado toma parte en las decisiones que afectan a aspectos tales de la vida del centro, como organización de salidas, celebración de las festividades, publicación de la revista, creación y mantenimiento de espacios físicos, organización de actividades de patio y montaje de exposiciones. Todo ello con un criterio de mezcla longitudinal donde alumnos pequeños y mayores comparten responsabilidades, tareas y opiniones.
- d) Personalización del aprendizaje. Otra de las ideas arraigadas en el claustro es el cambio de paradigma que contempla al alumno como centro del proceso de aprendizaje y que entronca de forma directa con el desarrollo de las competencias. Desde esta perspectiva, contemplar a los sujetos del proceso como “personas” implica reconocer su individualidad. Esta concepción nos lleva a tratar de avanzar por la senda de la personalización del recorrido de cada alumno-persona en el instituto, y se materializa en aspectos tales como: tutoría personalizada, participación diferencial en proyectos diversos o en las comisiones,



en ser objeto de la adaptación de manera diferencial del currículum o de determinadas acciones educativas (refuerzos, adaptaciones...) pero también en ser sujetos activos en la toma de decisiones de otros aspectos del currículum (contenidos, maneras de trabajar...).

- e) Acogida. Uno de los aspectos fundamentales para abordar los problemas del día a día, evolucionar y crecer como institución es la cohesión social existente en el seno de la comunidad educativa. Si tenemos en cuenta que, para la totalidad del alumnado y de las familias y para una parte del profesorado, la participación en esta comunidad educativa es algo transitorio, la acogida es un valor fundamental, entendida como actitud que ha de estar presente en todas las acciones, pero además ha de ser objeto principal de algunas de ellas encaminadas justamente a trabajar su presencia. Septiembre es el momento donde estas acciones cobran mayor protagonismo. Alumnos, familias y profesores nuevos tienen que integrarse en la dinámica del centro. Para que este proceso sea lo más fluido y eficaz posible, es necesario un esfuerzo por ambas partes, pero es la institución, el que tiene que albergar, liderar y llevar la iniciativa en el proceso. El profesorado veterano tiene un papel a jugar que se tiene que reflejar en su dimensión laboral (tutorando, formando, dando soporte...) al igual que el alumnado veterano, para el cual, acoger supone además una experiencia educativa de primera magnitud.
- f) Espacio de metareflexión. Todas las innovaciones recogidas en el Plan de Autonomía son fruto de un proceso de reflexión colectivo. Para que estas reflexiones tengan lugar y sean compartidas, es necesario generar espacio adecuado, crear el ambiente preciso para que las ideas surjan, se compartan, sean estudiadas y puedan sufrir las manipulaciones debidas para ser convertidas en herramientas y transformaciones reales. Una institución educativa tiene que evolucionar y crecer. A través de la función docente rutinaria diaria, se da sentido y realidad a todas las acciones, pero la metareflexión crítica sobre la propia acción es otra dimensión de la función docente que se convierte en imprescindible en un centro que pretende evolucionar. La acción docente no puede limitarse exclusivamente a esta rutina de acción. La reflexión crítica y compartida por el colectivo han sido nuestro gran punto de partida. Es necesario el espacio que, más allá de la rigidez de los órganos colegiados, permita vehicular y cocinar todos estos ingredientes y que permita a todo este potencial convertirse en transformaciones y mejoras reales. En nuestro caso, todo esto se articula a través de un espacio abierto y voluntario que hemos denominado "L'institut que volem". Este órgano es el que nos ha permitido y nos permite seguir tomando el pulso a la situación, estudiarnos de manera crítica, observar nuestras problemáticas, plantear soluciones, diseñar mejoras, aprender del entorno, adaptarnos a él y en definitiva imaginar futuros, plantearnos retos y evolucionar hacia ellos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DELVAL, J. (2002). *La escuela posible*. Barcelona: Ariel.
- JOYCE, B.; WEI, M. (1999). *Modelos de enseñanza*. Barcelona. Gedisa.
- MASALLES, J. Y OTROS (2010). El trabajo cooperativo entre centros, la innovación y la formación del profesorado. Cuatro experiencias globales y compartidas de organización de centro y de gestión de aula. En A. PÉREZ GÓMEZ (Coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: Procesos de innovación y práctica de formación en la educación secundaria*. Volumen IV. Barcelona: Graó.
- RUIZ, F. (2007). *La nueva educación*. Madrid: LID.
- TSILKIOVSKI, J.M.R. (1997). *Uso didàctico de recursos informàtics y telemàtics en projectos innovadores*. Darhan: Altay.



## LAS EXPERIENCIAS DE FLOW EN AULAS DE MAYORES: UN ESTUDIO EXPLORATORIO.

### FLOW EXPERIENCES IN ADULT CLASSROOMS: AN EXPLORATORY STUDY.

Escartín Solanelles, J.; [jordiescartin@ub.edu](mailto:jordiescartin@ub.edu) - Universitat de Barcelona. España.

Ceja Barba, L.; [LCeja@iese.edu](mailto:LCeja@iese.edu) - IESE Business School.

Sora Miana, B.; [bsora@uoc.edu](mailto:bsora@uoc.edu) - Universitat Oberta de Catalunya.

Celdrán Castro, M.; [mceldran@ub.edu](mailto:mceldran@ub.edu) - Universitat de Barcelona.

Ferrer, V.; [vicentferrer@ub.edu](mailto:vicentferrer@ub.edu) - Universitat de Barcelona.

### RESUMEN

Los Programas Universitarios para Personas Mayores se están convirtiendo en los últimos años en una realidad cada vez más presente para un gran número de personas mayores con inquietudes e intereses diferentes, pero con una clara intención por mantenerse social e intelectualmente activos. La presente investigación se enmarca dentro de la Facultad de Psicología de la Universitat de Barcelona, concretamente en el primer año de vida de la “Universitat de l’Experiència” para mayores de 55 años. El objetivo de esta investigación exploratoria y longitudinal ha sido el de explorar en una muestra de estudiantes adultos la posible existencia de experiencias óptimas o de flow las cuales se asocian con un mayor bienestar y salud, así como con un mejor rendimiento académico. A través de un análisis de correspondencias múltiples, los resultados han mostrado que los estados de flow experimentados en el aula por parte de los alumnos mayores se relacionan con elevados niveles de disfrute, interés, absorción y desempeño académico. Además, los datos también han vinculado las experiencias de flow a la temática tratada en cada sesión del curso así como a distintos rangos de edad de los participantes.

### PALABRAS CLAVE

experiencias de flow, aulas de mayores; aprendizaje permanente, desempeño académico.

### Abstract

The university programs for mature students are turning into a reality for a large population of older students with different interests, but with the clear intention of maintaining themselves socially and intellectually active. The present research paper is framed within the faculty of Psychology at the University of Barcelona, more specifically, within the first year of the “Universitat de l’Experiència” (University of the experience) for mature students above 55 years old. This research study is explorative in nature and has a longitudinal design, having as its main objective to explore the existence of optimal experiences or flow, which are associated with higher levels of well-being and health, as well as higher academic performance, in a sample of mature students. By applying multiple correspondence analysis (MCA), our results show that the state of flow experienced in the classroom, is associated with higher levels of enjoyment, interest, absorption and academic performance. Likewise, the present study demonstrates that the experience of flow is linked to different topics addressed in the academic sessions and distinct age groups.

### Key words

Flow experiences, adult classrooms; lifelong learning, academic performance.

### DESARROLLO

#### Introducción



Actualmente, en la mayoría de países desarrollados ha habido un considerable aumento de la esperanza de vida y de la mejora de las condiciones físicas de las personas (Arellano, 2010; Cabré, Domingo, & Menacho, 2002). Esta situación caracterizada por un mayor interés y atención sobre las personas mayores y con más experiencia, ha generado políticas sociales para el fomento de su participación e integración social. El mundo académico y las Universidades no han dado la espalda a esta evolución sociodemográfica, y han apoyado estas iniciativas desarrollando Programas Universitarios para Personas Mayores. Un ejemplo de estos programas lo representa la “Universitat de l’Experiència”, desarrollado por la Universitat de Barcelona. Por extensión estos cambios y adaptaciones también implican una formación permanente del profesorado, en nuestro caso universitario, para adaptarse a los nuevos colectivos de alumnos y a sus necesidades (Escartín, Ferrer, Pallàs, & Ruiz, 2008).

Estos programas universitarios han contribuido a hacer efectivo el derecho a la educación, a la formación científica, cultural y social y, en definitiva, a la promoción del bienestar y la calidad de vida de las personas de mayor edad. De este modo, con estos programas se ha pretendido satisfacer las necesidades formativas de las personas de más de 50 o 55 años. Como señala Orte (2006), estos programas para personas mayores han venido dando respuesta a una demanda creciente de formación de nivel superior y suponen el desarrollo de un nuevo tipo de oferta formativa no profesionalizadora, con programas específicos, pero de carácter similar al universitario.

Si bien estos programas de formación no están orientados en un sentido profesionalizador, sí suponen en cualquier caso un acercamiento a la problemática específica de la formación de personas mayores. Por lo tanto, la experiencia que se adquiera en esos programas debe ser considerada como una prueba piloto que permita avanzar en la metodología óptima de formar a adultos de edad avanzada. De hecho, los programas universitarios de formación destinados a personas de edad avanzada no están enfocados únicamente como una fuente de reciclaje formativo, sino más bien en un sentido de integración e interacción social. Pero bien sea para formar a personas mayores o para que esas personas experimenten una mejora en su estado personal, ambos enfoques revierten en un beneficio social, pues la cultura y la integración son sinónimos de progreso y bienestar. Para las personas mayores, la formación universitaria puede representar una oportunidad de desarrollo personal y social, convirtiéndose así en una alternativa atractiva generando sentimientos de utilidad, emociones y motivaciones positivas. Algunas investigaciones han mencionado que actividades estructuradas y significativas, como la docencia universitaria, son particularmente importantes para el bienestar subjetivo de aquellas personas que se enfrentan con cada vez más impedimentos en su vida diaria, como lo son quienes se jubilan o jubilan (Collins, Sarkisian & Winner, 2009; Heo, Lee, McCormick & Pedersen, 2010). A modo de ejemplo, se ha demostrado empíricamente la correlación de la edad y el nivel cultural con diferentes variables socialmente relevantes como son: el mal uso de los servicios de sanidad (Bradley, 2002), la detección precoz de enfermedades, (Charry, Carrasquilla, & Roca, 2008), o la racionalización de pensiones de viudedad (Ahn, 2007).

Sin embargo, esta nueva oferta formativa supone en sí misma un nuevo reto para la comunidad docente, dado que el alumnado de mayor edad presenta ciertas necesidades y características específicas. En este sentido, Alcalá (2000) ha sugerido diferentes principios que explican la participación de las personas mayores en estos programas de enseñanza y aprendizaje universitarias (Ver Tabla 1).

Así, esta oferta formativa implica el desarrollo de metodologías y estrategias docentes distintas a las habitualmente aplicadas en la población de jóvenes estudiantes (Alonso y Martín, 2011). De hecho, en un estudio cualitativo con profesores de la universidad de mayores de la universidad de Valencia (la Nau Gran) se mostró como estos profesores universitarios describían los cambios metodológicos y retos que un alumnado más participativo, activo, e intrínsecamente motivados les aportaba en comparación con los estudiantes universitarios de las licenciaturas y grados (Villar, Celdrán, Pinazo & Triadó, 2010). En consecuencia, en el actual contexto socio-histórico, la educación para adultos está siendo repensada y las propias



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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



teorías pedagógicas vienen enfatizando que no tiene porqué formarse a los adultos del mismo modo que se forma a los jóvenes. Alonso y Martín (2011) han denunciado la necesidad de desterrar el mito según el cual los mayores no son capaces de aprender, ya que la investigación científica ha demostrado que tales alumnos son perfectamente capaces de aprender, y que únicamente necesitan estrategias distintas de aprendizaje, que estén adaptadas a sus características propias

| <b>Principios Básicos</b> |  |
|---------------------------|--|
| <i>Actividad</i>          | Los mayores que deciden estudiar se encuentran física y psíquicamente mejor  |
| <i>Utilidad</i>           | Los mayores en Programas Universitarios específicos para ellos sienten que pueden seguir aportando socialmente, fomentando su autoconcepto.  |
| <i>No-Desvinculación</i>  | En algunos casos, especialmente aquellos en donde se produce la jubilación, la participación en este tipo de actividades educativas previenen la exclusión y el aislamiento social.            |
| <i>Opcionalidad</i>       | La libre elección de esta formación continua en función de sus necesidades e intereses puede influenciar en su implicación.  |
| <i>Independencia</i>      | El compromiso e implicación con este tipo de programas es una forma de reafirmar su autonomía e independencia, sintiéndose responsables de sus acciones y protagonistas activos de las mismas. |

Tabla 1. Cinco principios básicos de la participación de los adultos en las aulas de mayores o "Universidad de l'Experiència" (Adaptado de Alcalá, 2000).

La concepción del aprendizaje como una capacidad cognitiva exclusiva de personas jóvenes, ha sido refutada a nivel científico, pues está ampliamente demostrada la plasticidad cerebral hasta las edades más avanzadas (Marik, Yamahachi, McManus, Szabo, & Gilbert, 2010). En este sentido, no sólo se cuenta con el apoyo de las investigaciones psicométricas específicas, sino que la hipótesis ha sido validada desde el punto de vista estrictamente biológico pudiéndose observar cambios en la distribución y composición de las diferentes áreas cerebrales mediante tomografía de masas. La capacidad de adaptación cerebral hasta edades muy avanzadas no es una posibilidad, es un axioma. Ahora bien, es igualmente conocida la necesidad de adaptación idiosincrática de cada edad en la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades.

Factores determinantes en la capacidad de aprender vinculados al factor edad que deben ser considerados son:

- Aversión al cambio. Nuevos conocimientos pueden generar conflicto con antiguos conocimientos. Esto es, la evolución técnica o científica puede llegar incluso a refutar dogmas preconcebidos, lo que implica el desarrollo paralelo de la capacidad de desaprender para aprender. Este proceso implica a su vez un doble recorrido cognitivo que efectivamente puede ralentizar el proceso de aprendizaje, pero que en ningún caso lo imposibilita. (Marik, et al., 2010).
- Motivación. El desempeño intelectual de una persona predispuesta a la adquisición de nuevos conocimientos será completamente asimétrico al de una persona con aversión al cambio, escéptica o simplemente desmotivada. (Marik, et al., 2010).
- Creencias limitativas. Correlacionado con la motivación, si una persona se considera no apta para adquirir nuevos conocimientos, ella misma crea una fuerte barrera que la puede enconar a posiciones de falta de predisposición al aprendizaje (Gómez Chacón, 2002).
- Trastornos psicológicos. Las patologías de carácter psicológico como el estrés, la ansiedad o las depresiones menores, se concentran de forma asimétrica entre los distintos grupos de edad (Gispert, 2006). Ese tipo de patologías está correlacionada con el desempeño intelectual, factor que en términos promedios también sería explicativo del sistema binario edad-capacidad de aprendizaje).



Teniendo en cuenta estas específicas características del alumnado de mayor edad, en el presente trabajo sugerimos que el marco teórico del flow o experiencias óptimas podría asentar las bases para abordar la problemática relativa al nuevo enfoque docente que resulta necesario en la docencia de estos alumnos.

### ***El modelo de Flow como base de la metodología docente***

El modelo de “flow” integra aspectos cognitivos, motivacionales y emocionales, y asume que las experiencias de aprendizaje óptimo vienen intrínsecamente motivadas y están relacionadas con emociones positivas y la mejora de los procesos cognitivos. Se trata, por tanto, de una teoría de motivación que enfatiza los aspectos intrínsecos, proponiéndose como dimensiones nucleares el disfrute, interés y absorción (Csikszentmihalyi, 1975, 1996). En otras palabras, el flow se refiere a los estados de máximo disfrute en los cuales las personas se encuentran tan involucradas en una actividad que nada más parece importarles, y en donde la experiencia por sí misma es sumamente placentera y les lleva a utilizar sus fortalezas hasta el máximo de su capacidad, creando una sensación de enorme disfrute (Csikszentmihalyi, 1996).

Esta teoría contribuyó substancialmente al entendimiento de las condiciones que promueven experiencias óptimas. La teoría del flow es uno de los modelos de mayor tradición, el denominado *experience fluctuation model* (EFM; Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988; Delle Fave, Massimini y Bassi, 2011) considera como determinante clave de esta experiencia (la denominada como *golden rule of flow* según Jackson y Csikszentmihalyi, 1999) al ajuste entre los altos desafíos o retos planteados por la actividad y el alto nivel de habilidades que la persona dispone para afrontarlos. En otras palabras, el flow enfatiza la idea de la motivación intrínseca ya que, en general, cuando un estudiante encuentra una clase desafiante e interesante, entonces éste suele experimentar flow, lo cual, puede ayudarle a aprender mejor, y posteriormente a tener un mejor rendimiento.

Así pues, este modelo tiene una distribución en base a cuatro cuadrantes (Delle Fave y Bassi, 2000; Delle Fave, Massimini y Bassi, 2011), siendo el cuadrante de mucho reto y mucha habilidad el que muestra experiencias de flow. Por el contrario, cuando se producen otras relaciones entre los niveles de reto y habilidades otros estados de conciencia aparecen (Csikszentmihalyi y Csikszentmihalyi, 1988), en concreto, la ansiedad (en situaciones de alto reto y bajas habilidades), la relajación (bajo reto y altas habilidades) y la apatía (bajo reto y bajas habilidades) (Gráfico 1).

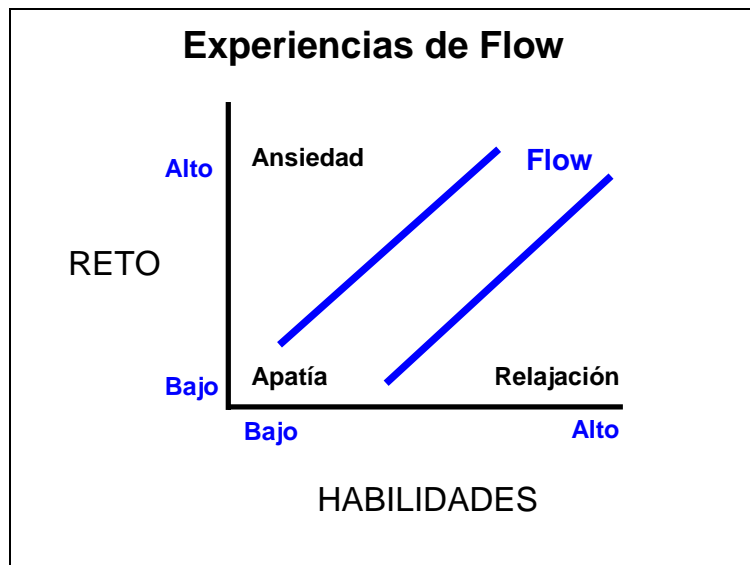


Gráfico 1. Adaptación del modelo de Flow (Csikszentmihalyi, 1990)

Numerosos estudios han mostrado que las experiencias de flow están positivamente relacionadas con el compromiso y el desempeño académico así como con un sentimiento de bienestar y satisfacción (Asakawa, 2010). Y es que el hecho de experimentar flow en entornos académicos aumenta el disfrute, el interés y la absorción, todo lo cual puede conducir a mejores resultados académicos (Guo & Ro, 2008) (Ver Gráfico 2 para una representación del modelo de flow y aprendizaje vinculado a desempeño).

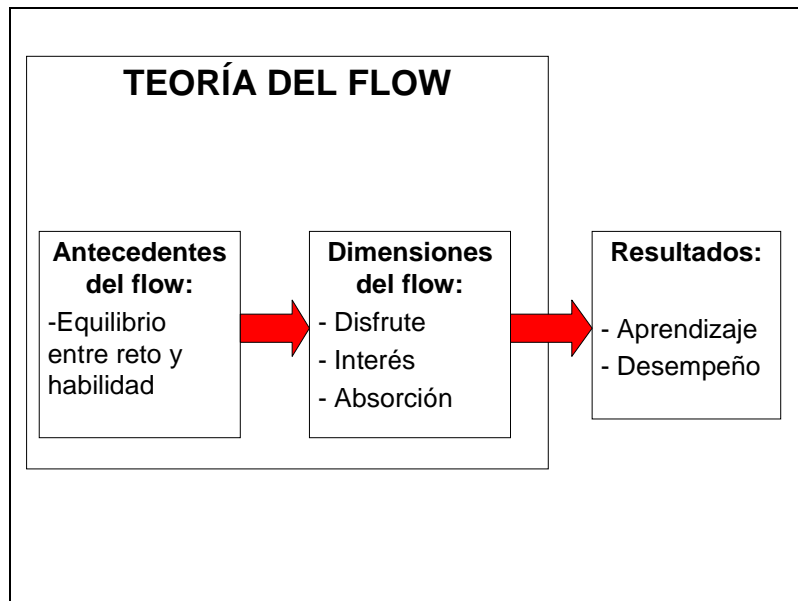


Gráfico 2. Modelo del flow y el aprendizaje (simplificado y adaptado de Guo y Ro, 2008)

Sin embargo, existe una escasa evidencia empírica en relación a este equilibrio entre reto y habilidad como precursor de las experiencias de flow (Baumann & Scheffer, 2010), especialmente en contextos académicos en España, y especialmente en el caso de la población de adultos. El flow ha sido estudiado extensivamente en estudiantes jóvenes, pero muy pocos o prácticamente ningún estudio se ha centrado en examinar los estados y experiencias de flow en estudiantes mayores (Collins et al., 2009).

Considerando de forma conjunta los beneficios de las experiencias de aprendizaje, el flow, y los factores determinantes de la capacidad de aprendizaje vinculados a la edad ya señalados, puede establecerse que dinámicas de aprendizaje fundamentadas en el enfoque del flow no sólo pueden ayudar a mejorar los citados factores, sino que además, pueden mejorar el estado anímico y personal de aquellas personas de edad avanzada que opten por el aprendizaje como camino de interacción social y formación personal. De esta forma, se ha demostrado la influencia positiva del flow en los procesos de adaptación al cambio, como factor motivacional (Csikszentmihalyi, 1975, 1996), como factor de refuerzo del autoconcepto (Mesurado, 2009a, 2009b) y la mejora de determinadas patologías como el estrés o la ansiedad (López, 2006).

Si se asumen como ciertas las proposiciones que afirman que el nivel educativo de las personas mayores mejora el sistema social, y que el flow mejora la capacidad de aprendizaje de las personas mayores, se asume por lo tanto que el flow mejora el sistema social, hecho que evidencia la relevancia y trascendencia de este campo de investigación.

### **El presente estudio**

Teniendo en cuenta las específicas demandas de estos programas docentes en base a las necesidades e intereses de sus alumnos, el presente estudio se dirige a evaluar la calidad de



los procesos de enseñanza y aprendizaje en adultos desde la perspectiva de la teoría de flow. Concretamente, este estudio se llevó a cabo en el curso de Psicología Social del programa "Universitat de l'Experiència", de la Universitat de Barcelona. Así pues, se plantean los siguientes objetivos de estudio:

*Objetivo 1:* Analizar la posible relación positiva entre el cuadrante del flow (alto reto y alta habilidad) y un mayor número de experiencias de disfrute, interés, absorción, así como un mejor desempeño académico.

*Objetivo 2:* Examinar la calidad de las experiencias de los estudiantes adultos en las diferentes sesiones de clase en función de la temática estudiada.

*Objetivo 3:* Analizar la posible influencia de la edad de los estudiantes adultos en los diferentes estados de consciencia (flow, ansiedad, apatía y relajación).

## **Método**

### *Participantes*

Los participantes en el estudio fueron 38 estudiantes adultos que participaron en la asignatura de Psicología Social, asignatura de formación básica ofertada por primera vez en los estudios de Psicología del programa "Universitat de l'Experiència" de la Universidad de Barcelona (curso 2010/2011). La clase constaba de 25 alumnas (66%) y 13 alumnos (34%), con una media de edad de 62 años y una desviación típica de 6, siendo el estudiante más joven 55 y el más mayor 78.

### *Procedimiento*

El semestre estuvo compuesto por un total de 24 sesiones. En un total de 12 de ellas, se administraron y registraron al final de clase unas breves preguntas para recabar información acerca de la información más destacada por los estudiantes adultos así como acerca del disfrute, interés y absorción que habían experimentado (ver Gráfico 3) (con estas tres puntuaciones se generó la variable latente "flow"). Concretamente las temáticas correspondientes a cada una de estas 12 sesiones fueron: (1) Comunicación no verbal, (2) Atribuciones de causalidad (ambas de la temática de Percepción Social), (3) marcos mentales, (4) fuentes potenciales de error en la cognición social (ambas de Cognición Social), (5) la formación de actitudes, (6) cambio de actitudes (ambas de Actitudes), (7) el poder de la situación, (8) técnicas de aceptación o condescendencia (ambas de Influencia Social), (9) factores que influyen en la atracción, (10) explicaciones psicosociales de la atracción (ambas de Atracción Interpersonal), y finalmente, (11) relaciones románticas, (12) el modelo triangular del amor (ambas de Relaciones Íntimas).

Cada alumno contestó a esta serie de cuestiones doce veces, por lo que los datos obtenidos e utilizados de los 38 estudiantes representaron un total de 456 (38 x 12) puntuaciones directas a lo largo de todo el semestre. Por lo tanto, la investigación desarrollada ha sido longitudinal mediante el uso de medidas repetidas. En concreto, se utilizó el muestreo de experiencias (Hektner, Schmidt y Csikszentmihalyi, 2007), un método que ha sido definido como un potente instrumento educativo cuando se vincula a otras variables, como el desempeño académico (Hektner et al., 2007), y es que más que proporcionar información acerca de cómo pasan los alumnos el tiempo en clase, permite entender como los estudiantes se sienten a lo largo de las sesiones y el curso.

**Psicología Social**

Nombre: \_\_\_\_\_  
 Tema de la **Psicología Social** tratado hoy en clase: \_\_\_\_\_

Respecto a la clase de hoy, escribe brevemente en el siguiente recuadro las ideas que te han parecido más interesantes y relevantes:

Por favor, responde a las siguientes cuestiones marcando con una X en la casilla que creas más conveniente:

1. ¿En la clase de hoy, cuánto RETO me ha supuesto la temática tratada?

|      |      |          |       |           |
|------|------|----------|-------|-----------|
| NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO | DEMASIADO |
| 0    | 1    | 2        | 3     | 4         |

2. ¿Cuál ha sido mi nivel de HABILIDADES para seguir la temática tratada correctamente?

|         |       |         |        |       |
|---------|-------|---------|--------|-------|
| NINGUNA | POCAS | ALGUNAS | MUCHAS | TODAS |
| 0       | 1     | 2       | 3      | 4     |

3. ¿Cuánto he DISFRUTADO con la temática tratada?

|      |      |          |       |           |
|------|------|----------|-------|-----------|
| NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO | AL MAXIMO |
| 0    | 1    | 2        | 3     | 4         |

4. ¿Cuán INTERESANTE me ha resultado la temática tratada?

|      |      |          |       |           |
|------|------|----------|-------|-----------|
| NADA | POCO | BASTANTE | MUCHO | AL MAXIMO |
| 0    | 1    | 2        | 3     | 4         |

5. ¿He perdido la noción del tiempo?

|                 |      |          |       |            |
|-----------------|------|----------|-------|------------|
| NO, EN ABSOLUTO | POCO | BASTANTE | MUCHO | TOTALMENTE |
| 0               | 1    | 2        | 3     | 4          |

Gráfico 3. Instrumento utilizado para la recogida de información

Respecto al desempeño académico, la “Universitat de l’Experiència” no tiene como criterio evaluar a los alumnos mayores de 55 años matriculados. No obstante, los autores de este trabajo evaluaron al final del semestre con una prueba de auto-aprendizaje los conocimientos adquiridos por los estudiantes adultos en el marco de esta investigación. Para ello, se realizó una prueba objetiva tipo test con cuatro alternativas de respuesta y dónde la prueba fue valorada con un rango de puntuaciones que osciló entre el 0 (mínima nota) y el 10 (máxima nota), considerándose el 5 virtualmente un aprobado.

### Análisis

Para examinar los objetivos de este estudio, se llevaron a cabo pruebas de Chi-cuadrado así como diversos análisis de correspondencias múltiples (ACM; Benzécri, 1992; Ceja & Navarro, 2011). Para el primer objetivo, y de forma preliminar al resto de objetivos, se estandarizaron las variables del estudio y se analizó descriptivamente la relación entre tales variables (disfrute, interés, absorción y desempeño) y los diferentes estados de conciencia (flow, ansiedad, apatía y relajación) (Gráfico 4). El ACM es apropiado para captar relaciones de covarianza entre diferentes variables independientemente de su tipología y del tamaño muestral. Debe tenerse presente que en los resultados gráficos del ACM la cercanía física se interpreta como una relación de covarianza. Por otro lado, dado que el ACM permite identificar la existencia de relación entre variables, pero no su nivel de significación, se realizó una prueba Chi cuadrado con aquellas variables que en el ACM aparecieron claramente asociadas.

Para facilitar su interpretación se han llevado a cabo diversas representaciones gráficas, que a continuación se presentan organizadas en agrupaciones temáticas. Primero se analiza la relación con los diferentes cuadrantes (flow, ansiedad, apatía y relajación) y los diferentes niveles de disfrute, interés, absorción y desempeño académico. Después se lleva a cabo el mismo procedimiento para la relación entre los diferentes cuadrantes y las 12 sesiones académicas de este estudio. Finalmente, se analiza la relación de los distintos cuadrantes con los diferentes rangos de edad presentados por los alumnos.

## Resultados

El primer objetivo pretendía analizar la posible relación positiva entre el cuadrante del flow (alto reto y alta habilidad) y un mayor número de experiencias de disfrute, interés, absorción, así como un mejor desempeño académico. Nuestros resultados preliminares mostraron que la calidad de la experiencia de los adultos es más positiva, en términos de disfrute, interés, absorción y desempeño en el cuadrante del flow en comparación con el resto de los cuadrantes (relajación, apatía y ansiedad) (Gráfico 4).

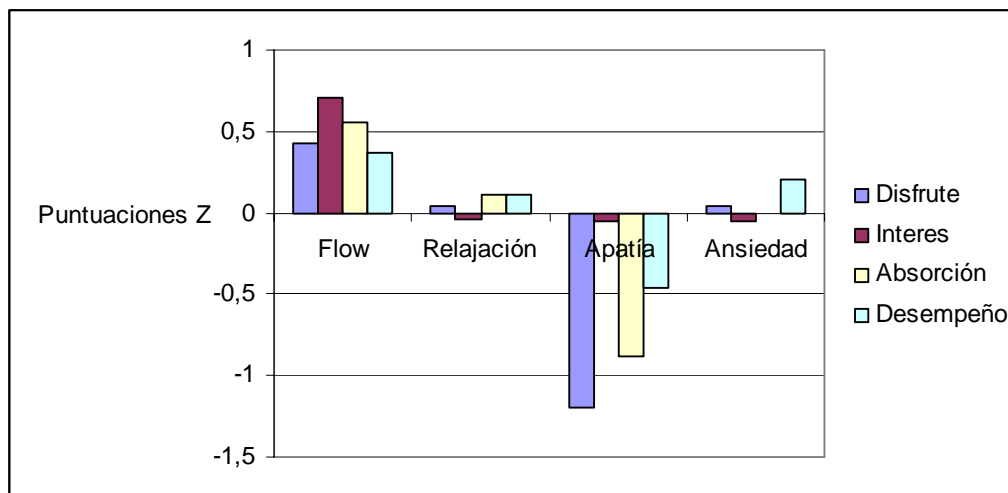


Gráfico 4. Calidad de la experiencia de los alumnos adultos en relación con los diferentes cuadrantes (flow, relajación, apatía y ansiedad).

Específicamente, los resultados obtenidos en los análisis de correspondencias múltiples (ACM) en relación al primer objetivo de estudio, aparecen reflejados en los gráficos 5, 6, 7 y 8. Específicamente, en estos gráficos se observa cómo se comportan los diferentes niveles de las variables disfrute, interés, absorción y desempeño, en relación con los diferentes estados de conciencia. La trayectoria que siguen los valores de las variables confirma el primer objetivo. Los valores altos de disfrute, interés, absorción así como los altos niveles de desempeño académico se sitúan en torno al cuadrante de flow. Los participantes que mostraron niveles medio-altos de las mismas variables se ubican cerca del cuadrante de la relajación. Los valores medio-bajos de disfrute, interés, absorción y desempeño se sitúan relativamente cerca del cuadrante de la ansiedad y de la apatía.

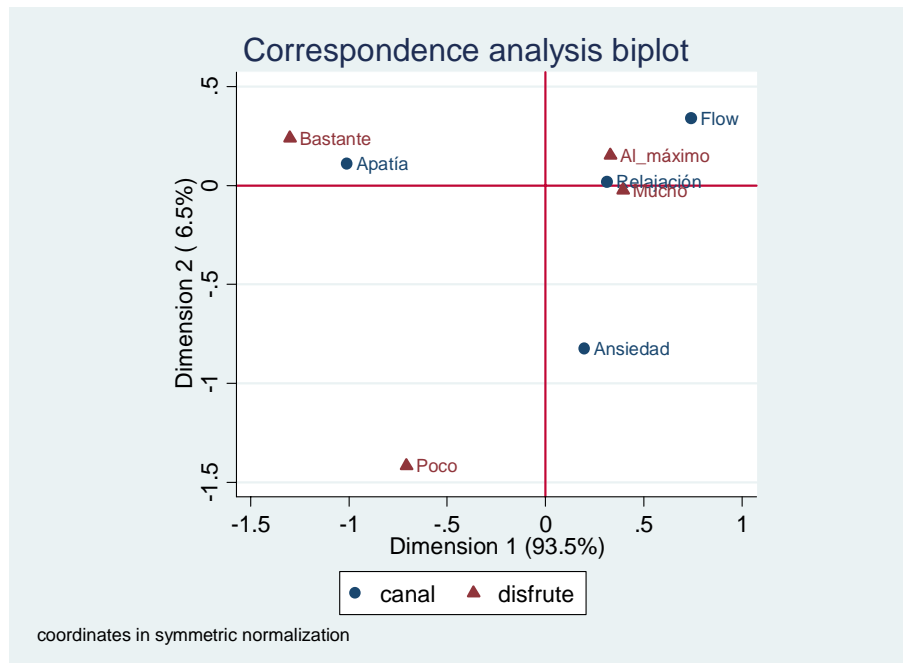


Gráfico 5. Relación entre cuadrantes y la variable disfrute. (Nota. Chi-Cuadrado = 47.3925  $p < .001$ )

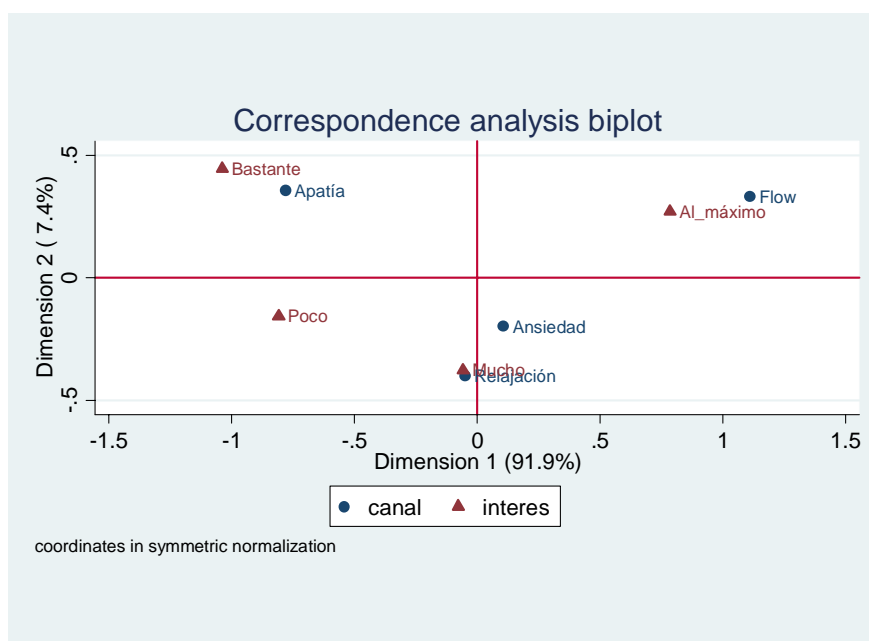


Gráfico 6. Relación entre cuadrantes y la variable interés. (Nota. Chi-Cuadrado = 47.3925  $p < .001$ )

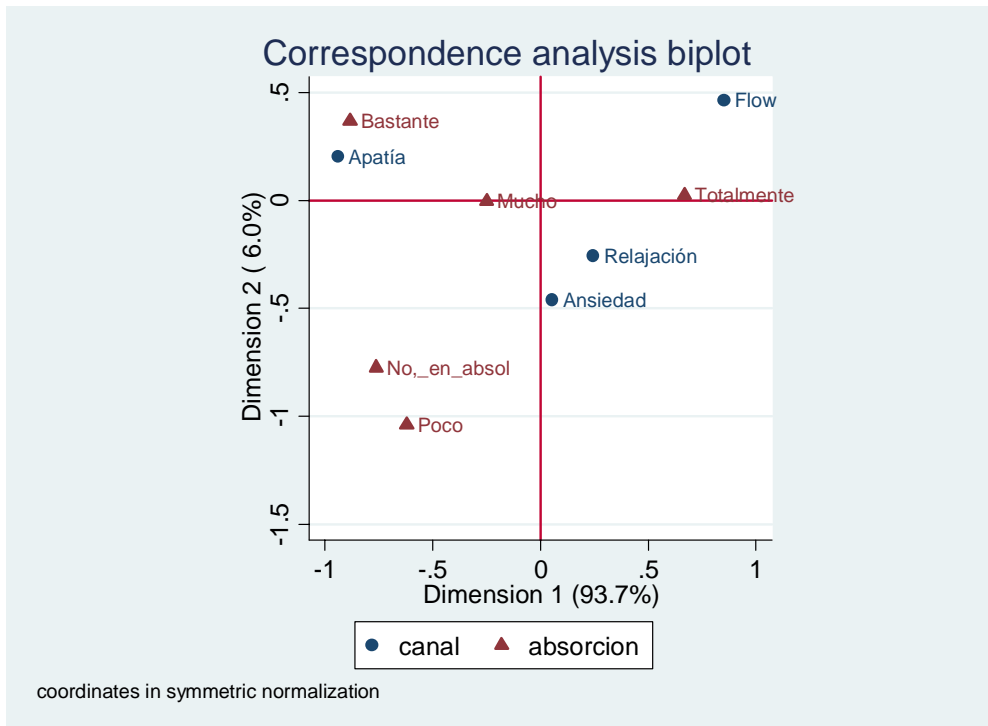


Gráfico 7. Relación entre cuadrantes y la variable absorción. (Nota. Chi-Cuadrado = 44.9651  $p < .001$ )

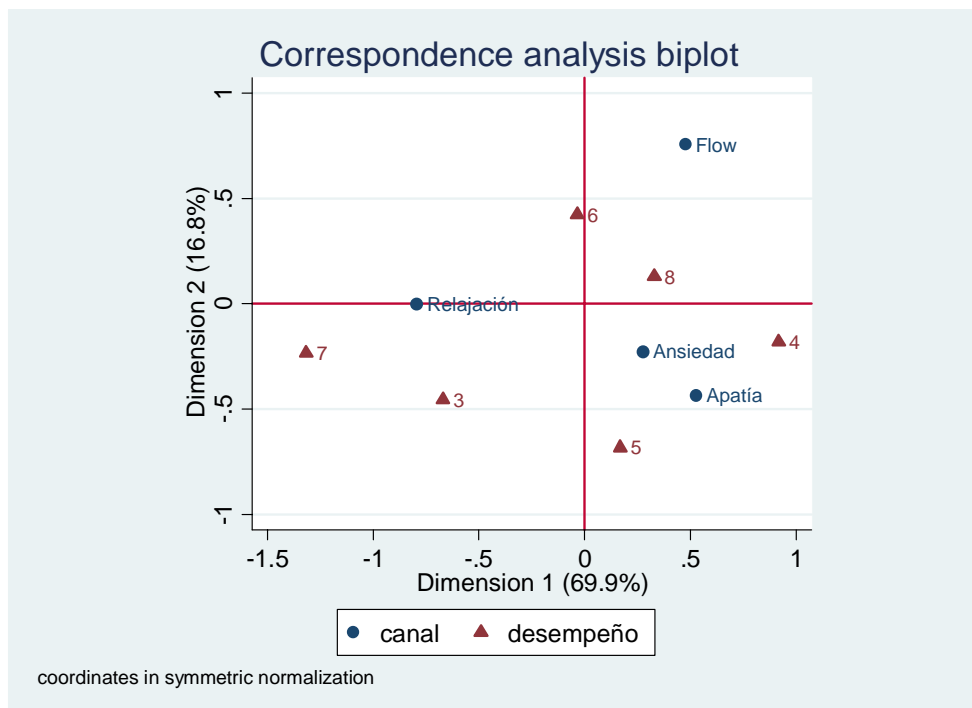


Gráfico 8. Relación entre cuadrantes y la variable desempeño. (Nota. Chi-Cuadrado = 42.1281  $p < .001$ )

Con respecto al segundo objetivo de este estudio, que pretendía analizar la calidad de las experiencias de los estudiantes adultos en las diferentes sesiones de clase en función de la temática estudiada, sus resultados se presentan en el gráfico 9. Concretamente, se puede





observar cómo las 12 sesiones se vinculan a distintos estados de consciencia. El cuadrante de flow se encuentra asociado con las sesiones de (2) atribuciones de causalidad, (3) marcos mentales, (7) el poder de la situación, y (8) técnicas de aceptación o condescendencia. La ansiedad se encuentra estrechamente asociada con la sesión (5), formación de actitudes. Por último, el cuadrante de la apatía y la relajación se hallan relacionadas con las sesiones restantes: (1) comunicación no verbal, (4) fuentes potenciales de error en la cognición social, (6) cambio de actitudes, (9) factores que influyen en la atracción, (10) explicaciones psicosociales de la atracción, (11) relaciones románticas y (12) el modelo triangular del amor.

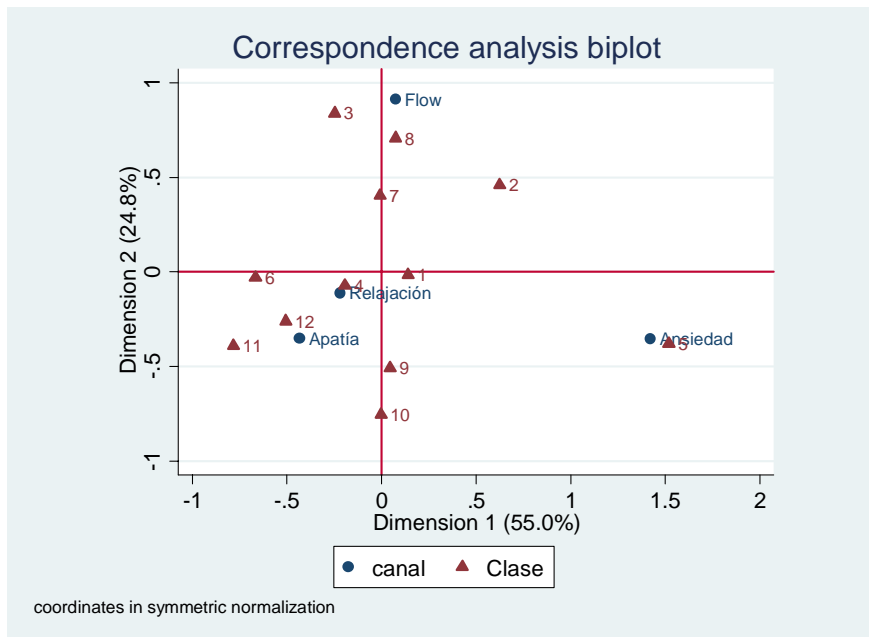


Gráfico 9. Relación entre cuadrantes y sesión académica. (Nota. Chi-Cuadrado = 46.5965 \*  $p < .05$ )

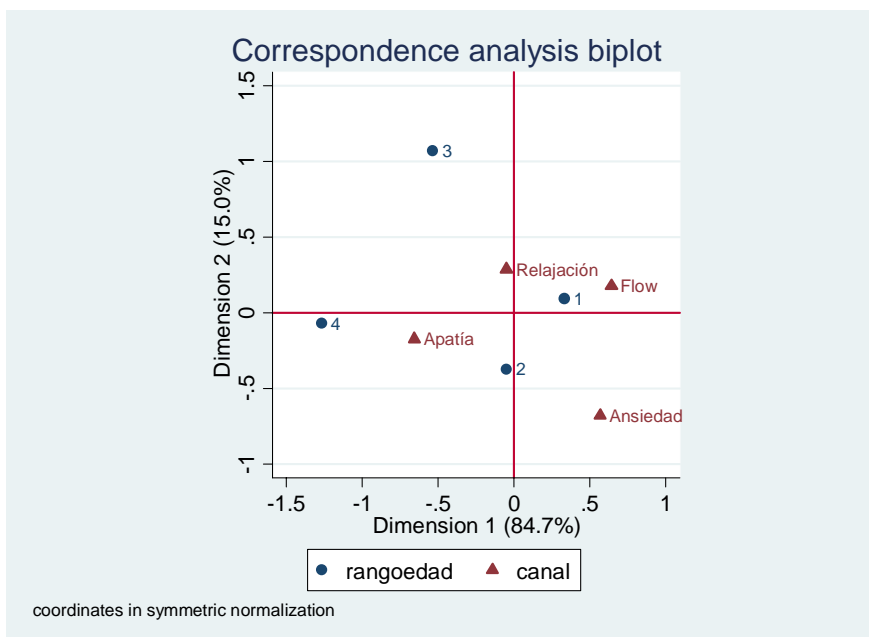


Gráfico 10. Relación entre cuadrantes y edad. (Nota. Chi-Cuadrado = 16.70 \*  $p < .05$ ). (Grupo edad 1 = 55-59 años / Grupo edad 2 = 60-64 años / Grupo edad 3 = 65-69 años / Grupo edad 4 = 70 años o más)



El tercer objetivo pretendía analizar la posible influencia de la edad de los estudiantes adultos en los diferentes estados de consciencia (flow, ansiedad, apatía y relajación). En el gráfico 10 se observa la relación que mantienen los diferentes cuadrantes con los diferentes rangos de edad presentados por los alumnos. En concreto, el cuadrante del flow aparece relacionado con aquellos alumnos entre 55 y 59 años, mientras que la apatía se vincula con aquellos alumnos de entre 60 y 64 años y 70 años o más. Ninguno de los rangos de edad se asoció al cuadrante de la ansiedad.

Por último, mencionar que todas las asociaciones presentadas en el ACM mostraron diferencias estadísticamente significativas (ver debajo de cada gráfico).

### Discusión

El presente estudio se llevó a cabo con el objetivo de evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje en adultos desde la perspectiva de la teoría de flow. En este sentido, este estudio evidencia que el equilibrio entre la dificultad de las actividades planteadas en los planes docentes de los cursos y los recursos de los estudiantes resulta necesario para alcanzar un mayor nivel de flow (disfrute, interés y absorción) entre el alumnado de mayor edad, y un mayor rendimiento académico. La constatación de la existencia de experiencias óptimas o de flow en los alumnos adultos, sumado a las consecuencias que ello tiene para la mejora de la salud y el bienestar, permite considerar en la planificación docente el esfuerzo por potenciar experiencias positivas a lo largo del curso así como un ambiente de aprendizaje más orientado hacia el éxito académico (Collins et al., 2009). En definitiva, los resultados aquí obtenidos pueden interpretarse a la luz de la teoría del flow, la cual sugiere que es posible sentirse bien y aprender algo útil y significativo al mismo tiempo en la edad adulta (Guo & Ro, 2008).

Por otro lado, parece ser que en función de la temática tratada en el curso, los alumnos adultos presentan distintos estados, siendo las temáticas de (2) atribuciones de causalidad, (3) marcos mentales, (7) el poder de la situación, y (8) técnicas de aceptación o condescendencia las más asociadas a las experiencias de flow; de manera que las distintas temáticas tratadas en los cursos pueden facilitar o empeorar las experiencias positivas de flow y por lo tanto el aprendizaje. Estos resultados son parecidos a los encontrados en otras investigaciones con jóvenes alumnos, en donde en función de los estudios, las actividades de clase o los contenidos, las experiencias de flow son diferentes (Hektner et al., 2007; Mesurado, 2009).

Por último, los estudiantes de menor edad (55-59 años) se asociaron a mayores experiencias de flow. Este dato podría explicarse en base al hecho de que esta edad esté asociada a una mejor salud física y a la norma social de que en este rango de edad los estudiantes todavía pueden percibirse así mismo como "empleables" en el sector laboral, dado que todavía no han alcanzado la edad oficial de jubilación. De hecho, es probable, que muchos de ellos todavía se encuentren activos laboralmente. Futura investigación sería necesaria para responder esta cuestión.

Además, este estudio plantea varias implicaciones prácticas para los docentes de programas de educación superior dirigidos a personas mayores. Por un lado, en las metodologías docentes se debe considerar no solo el diseño de las actividades en función de sus demandas, sino también el perfil y recursos del alumnado. Por otro lado, el aprendizaje puede verse dificultado en función de las temáticas tratadas. Sin embargo, es posible también que esto no sea únicamente debido a la dificultad o demandas de éstas, sino que factores culturales y sociales pueden estar desempeñando un importante papel aquí, y se deba considerar romper ciertos patrones para poder llegar a motivar a estos alumnos en el aprendizaje de ciertas temáticas concretas.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AHN, N. (2007). Adecuación de la pensión de viudedad ante el cambio demográfico y socio-económico. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Consultado el 13 de Junio de 2011: <http://www.seg-social.es/prdi00/groups/public/documents/binario/100603.pdf>.
- ALCALÁ, M.E. (2000). La participación como estrategia de integración social. En M.E. ALCALÁ; E. VALENZUELA (Ed.), *El aprendizaje de los mayores ante el reto del nuevo milenio*. Madrid: Dykinson.
- ALONSO, L.; MARTÍN, M.A. (2011). Es posible, deseable y positivo continuar aprendiendo durante la tercera edad. En J.J. MAQUILÓN; A.B. MIRETE; A. ESCARBAJAL; A.M. GIMÉNEZ (Coords.), *Cambios educativos y formativos para el desarrollo humano y sostenible* (pp. 619-628). Murcia: Editum.
- ARELLANO, A.E. (2010). *Crisis económica y sostenibilidad de las pensiones de jubilación y los sistemas de provisión privadas*. Ministerio de Trabajo e Inmigración. Consultado el 13 de Junio de 2011: <http://www.seg-social.es/prdi00/groups/public/documents/binario/144087.pdf>.
- ASAKAWA, K. (2010). Flow experience, culture, and well-being: How do autotelic Japanese college students feel, behave and think in their daily lives? *Journal of Happiness Studies*, 11, 205-223.
- BRADLEY, E. H.; MCGRAW, S.A.; CURRY, L.; BUCKSER, A.; KING, K.L.; KASL, S.V.; ANDERSEN, R. (2002). Expanding the Andersen model: the role of psychosocial factors in long-term care use. *Health Services Research*, 37 (5), 1221-1242. Consultado el 13 de Junio de 2011: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m4149/is\\_5\\_37/ai\\_95105506/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m4149/is_5_37/ai_95105506/).
- BAUMANN, N.; SCHEFFER, D. (2010). Seeing and mastering difficulty: the role of affective change in achievement flow. *Cognition and Emotion*, 24 (8), 1304-1328.
- BENZÉCRI, J.P. (1992). *Correspondence analysis handbook*. New York, NY: Marcel Dekker.
- CABRÉ, A.; DOMINGO, A.; MENACHO, T. (2002). Demografía y crecimiento de la población española durante el siglo XX. En M. PIMENTEL SILES (Coord.), *Mediterráneo Económico*, 1, *Monográfico: Procesos Migratorios, economía y personas* (pp. 121-138). Almería: Caja Rural Mediterránea, Cajamar.
- CEJA, L.; NAVARRO, J. (2011). Dynamic patterns of flow in the workplace: characterizing within-individual variability using a complexity science approach. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 627-651.
- CHARRY, L.C.; CARRASQUILLA, G.; ROCA, S. (2008). Equidad en la Detección del Cáncer de Seno en Colombia. *Revista de salud pública*, 10 (4), 571-582.
- COLLINS, A.L.; SARKISIAN, N.; WINNER, E. (2009). Flow and happiness in later life: An investigation into the role of daily and weekly flow experiences. *Journal of Happiness Studies*, 10, 703-719.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1996). *Fluir (flow). Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.
- (1997). Flow and Education. *NAMTA Journal*, 22 (2), 2-35.
- CSIKSZENTMIHALYI, M.; CSIKSZENTMIHALYI, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: University Press.
- DELLE FAVE, A.; BASSI, M. (2000). The quality of experience in adolescents' daily lives: Developmental perspectives. *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 126, 347-367.
- DELLE FAVE, A.; MASSIMINI, F.; BASSI, M. (2011). *Psychological selection and optimal experience across cultures*. Dordrecht: Springer Science.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- ESCARTÍN, J.; FERRER, V.; PALLÀS, J.; RUIZ, C. (2008). *El docente novel, aprendiendo a enseñar*. Barcelona: Octaedro.
- GISPERT, R. (2006). Factores individuales y del entorno asociados a la variabilidad geográfica de los trastornos psicológicos entre áreas pequeñas: un análisis multinivel. *Revista Española de Salud Pública*, 80 (4), 335-347.
- GÓMEZ CHACÓN, I.M. (2002). Cuestiones afectivas en la enseñanza de las matemáticas : una perspectiva para el profesor. En L. C. CONTRERAS Y L. J. BLANCO, *Aportaciones a la formación inicial de maestros en el área de matemáticas: Una mirada a la práctica docente*, (pp. 23-58). Cáceres: Universidad de Extremadura.
- GUO, Y.M.; RO, Y.K. (2008). Capturing flow in the Business classroom. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 6 (2), 437-462.
- HEKTNER, J.M.; SCHMIDT, J.A.; CSIKSZENTMIHALYI, M. (2007). *Experience sampling method. Measuring the quality of everyday life*. London: Sage Publications.
- HEO, J.; LEE, Y.; MCCORMICK, B.P.; PEDERSEN, P.M. (2010). Daily experience of serious leisure, flow and subjective well-being of older adults. *Leisure Studies*, 29 (2), 207-225.
- JACKSON, S.A.; CSIKSZENTMIHALYI, M. (1999). *Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- LÓPEZ, M.R.; (2006). *Características y Relaciones de "Flow", Ansiedad y Estado Emocional con el Rendimiento Deportivo en Deportistas de Elite*. Tesis Doctoral. Consultado el 13 de Junio de 2011 en, <http://www.tdx.cat/handle/10803/4757>.
- MARIK, S.A.; YAMAHACHI, H.; MCMANUS, J.N.J.; SZABO, G.; GILBERT, C.D. (2010). Axonal Dynamics of Excitatory and Inhibitory Neurons in Somatosensory Cortex. *PLoS Biol*, 8 (6), 1-16.
- MESURADO, B. (2009a). Actividad estructurada vs. Actividad desestructurada, realizado en solitario vs en compañía de otros y la experiencia óptima. *Anales de psicología*, 25 (2), 308-315.
- (2009b). Comparación de tres modelos teóricos explicativos del constructo experiencia óptima o flow. *Interdisciplinaria*, 26 (1), 121-137.
- ORTE, C. (Coord.) (2006). *El aprendizaje a lo largo de toda la vida. Los programas universitarios de mayores*. Madrid: Dykinson.
- VILLAR, F.; CELDRÁN, M.; PINAZO, S.; TRIADÓ, C. (2010). The teacher's perspective in older education: the experience of teaching in a university for older people in Spain. *Educational Gerontology*, 36 (10), 951-967.



---

## **LECTURA Y ESCRITURA ACADÉMICA. PROCESOS REFLEXIVOS EN UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN DOCENTE.**

ACADEMIC READING AND WRITING. REFLEXIVE PROCESSES IN AN EDUCATIONAL EXPERIENCE.

Martínez Arroyo, A.; [araceli\\_arroyo@hotmail.es](mailto:araceli_arroyo@hotmail.es) - Universidad Complutense de Madrid – España.

### **RESUMEN**

La comprensión de lectura y la producción de textos ocupan un lugar sustantivo no sólo en el aprendizaje de las disciplinas sino también en la apropiación de las formas y prácticas de lenguaje propias de una identidad o cultura académica específica.

Este trabajo describe una experiencia de formación en modalidad virtual con profesores universitarios cuya convocatoria fue intercambiar prácticas y generar propuestas concretas para la propia asignatura en relación con la lectura y la producción de textos.

La propuesta de formación no sólo consideró aspectos sobre el proceso de lectura y escritura, sobre los géneros académicos o su tratamiento didáctico en el aula, entre otros, sino que estuvo orientada a la práctica reflexiva de la propia docencia. Desde esta perspectiva, lo teórico y lo instrumental se enriquece con lo personal.

### **PALABRAS CLAVE**

Lectura, escritura, educación superior, práctica reflexiva, formación docente.

### **Abstract**

Reading comprehension and text production occupy a substantial place not only for academic learning but also for the appropriation of the language forms and practices in a specific academic culture or identity.

This research describes an educational experience with university teachers whose purpose was to exchange experiences and generate concrete proposals for the own assignments in relation with the reading and the production of texts.

This experience not only took into consideration aspects of the reading and writing processes, or the academic genders and their treatment in the classroom. It was also oriented to the reflexive practice of the own teaching. From this perspective, both theoretical and instrumental perspectives, enrich participants' personal perspectives.

### **Key words**

Reading, writing, education, reflexive practice

### **DESARROLLO**

#### **Introducción**

Es un hecho que en la actualidad la escuela enfrenta el reto de responder a una sociedad cada vez más compleja: un contexto en el que el desarrollo de la tecnología de la información y el conocimiento alternan con el aprendizaje y aplicación de saberes básicos tales como la lectura y la escritura.



Las evaluaciones internacionales que sondan el progreso lector o escritor no hacen otra cosa que constatar lo que en repetidas ocasiones vemos en el aula: la dificultad de nuestros alumnos para realizar una composición escrita o para comprender e interpretar algún texto.

Esta situación no es exclusiva de la educación básica. En los alumnos de nivel universitario también podemos observar dificultades similares para involucrarse con la bibliografía propia de un curso o con la composición de textos académicos.

Diversas hipótesis han intentado explicar el origen de esta problemática. Una de ellas, la más común, es señalar que el alumno está “mal formado”; es decir, que en los ciclos anteriores no adquirió las habilidades propias para la lectura y la escritura. No es mi propósito negar las evidentes fracturas de formación en nuestros alumnos, lo que es un hecho es que esta respuesta nos deja con una enorme “bola de nieve” en la que los profesores universitarios responsabilizan a los profesores del bachillerato; los profesores de bachillerato, a su vez, inquieran a los de secundaria; los de secundaria a los de primaria; y los de primaria, quizá, al capital cultural del estudiante o a factores innatos.

Poner la mirada en las prácticas de lectura y escritura en el ámbito universitario podría considerarse un asunto de menor importancia si en dichas prácticas no se construyeran los aprendizajes propios de una disciplina. Es decir, es a través de los textos que el estudiante accede a la cultura académica y sus discursos. No hay independencia entre el dominio de una disciplina y sus prácticas letradas.

En ese sentido, investigaciones sobre alfabetización académica (Carlino, 2005, p. 14). “advierten contra la tendencia a considerar que leer y escribir son habilidades que se aprenden de una vez y para siempre” y cuestionan que dicho aprendizaje ocurra únicamente en los niveles básicos. Saber leer y escribir, no implica necesariamente, saber hacerlo para un contexto académico donde el discurso, prácticas, diversidad de temas, clases de textos, propósitos, destinatarios y reflexión implicada es distinta de aquella que ocurre en los niveles educativos antecedentes. El estudiante ingresa a una cultura de la que desconoce sus exigencias y, en este proceso, el docente universitario juega un papel fundamental mediando, acompañando y dirigiendo esta *alfabetización académica*. Como especialista está familiarizado con las convenciones de su disciplina y su materia y puede entonces, retroalimentar el proceso de lectura y escritura en los alumnos.

No obstante ello, los docentes no siempre consideran enseñar a leer y a escribir como un propósito en el contexto de la asignatura que imparten, sobre todo si dicha asignatura no es de lengua. Incluso, aún cuando consideran hacerlo (a través de la revisión o corrección personalizada de producciones escritas, por ejemplo) encuentran numerosas limitaciones en la administración del tiempo o en los resultados a los que llegan sus alumnos. Es así, como llegados a este punto, se reproduce un círculo vicioso de manera velada e inconciente: por un lado, los alumnos siguen “*sin comprender lo que leen, cometiendo faltas de ortografía y gramática, escribiendo trabajos con un pobre vocabulario o bien, sin coherencia o estructura*”, etcétera; y, por otra parte, los docentes lamentan esa “mala formación del alumnado” y llevan consigo la interrogación sobre qué hacer y si otros profesores lidian con problemas similares al suyo.

El aislamiento o individualismo como característica de ejercicio profesional del docente universitario, limita la posibilidad de intercambiar con sus pares esas dificultades experimentadas al interior del aula –más allá de una comunicación entre pasillos con algún colega con quien se comparte una preocupación–.

¿Es posible generar espacios de colaboración y búsqueda de acciones propositivas en relación con esta inquietud compartida? ¿Qué implica hacerlo? ¿Qué contenidos y habilidades deben ponerse en juego para hacerse cargo de la lectura y escritura en el aula? ¿Qué procesos



reflexivos deben gestarse para reconocer la implicación docente en las situaciones didácticas relacionadas con el tratamiento de textos académicos?

En este contexto y en el marco del proceso de la tesis doctoral *Alfabetización académica en la formación de profesionales del área de Ciencias Sociales y Humanidades. Entornos presenciales y virtuales*, inscrita en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid y dirigida por la Dra. Estela D'Angelo Menéndez, surge el diseño de la propuesta formativa en modalidad virtual que a continuación se describe.

### Objetivos

La experiencia de formación con profesores universitarios tuvo como convocatoria y propósito central intercambiar experiencias y generar propuestas concretas para la propia asignatura en relación con la lectura y escritura de textos académicos.

Dicha propuesta formativa no sólo consideró aspectos sobre el proceso de lectura y producción de textos, sobre los géneros académicos o su tratamiento didáctico en el aula, entre otros, sino que estuvo orientada a la práctica reflexiva de la propia docencia.

### Descripción del trabajo

Bajo el título "Seminario: Lectura y escritura académica. Modalidad virtual" esta experiencia convocó a 15 profesores universitarios de diversas instituciones, carreras y asignaturas con el objetivo de promover un intercambio de experiencias y generar propuestas para responder a una preocupación compartida: la dificultad de sus alumnos para leer o escribir textos académicos.

Este Seminario comenzó hace cuatro meses y aún se encuentra en proceso de seguimiento de las propuestas finales. Durante este tiempo, el trabajo se organizó en cuatro módulos cuyo contenido abordó, entre otros aspectos, el proceso de lectura y producción de textos así como las características y objetivos de los géneros académicos. El eje transversal al contenido fue la reflexión de la práctica docente, de tal suerte que lo ocurrido en el aula se convirtiera en el punto de partida y llegada de las actividades del Seminario y del intercambio entre los docentes. La elección de la modalidad virtual para dicho proceso formativo fue necesaria en virtud de la distancia que separa a los participantes (los docentes se encuentran en las ciudades de México, Madrid y Quito; los coordinadores se encuentran en la ciudad de Madrid).

Una característica distintiva en este curso fue la diversidad de los participantes. Además de la distancia física mencionada, estuvieron presentes otros rasgos que conformaron un grupo heterogéneo: la profesión de origen (pedagogía, bibliotecología, historia, antropología y ciencias políticas), los años de experiencia docente (de profesor adjunto a profesor pensionado), el grado de manejo y familiaridad con herramientas TIC (entre ellas las plataformas virtuales) y, obviamente, todas aquellas características personales y de estilo de aprendizaje. Esta diversidad, por su parte, fue complementada con aquellos aspectos que identificaron a los docentes entre sí y motivaron el encuentro formativo. A saber, una problemática común y la inquietud de comprenderla, la necesidad de compartir con otros docentes dichas dificultades y, finalmente, el deseo manifiesto de buscar alternativas de solución o manejo.

### 1. Fundamento teórico de la propuesta

El marco teórico de la experiencia formativa consideró tres ejes en su diseño. El primero, referente a la *lectura y la escritura* como *prácticas sociales*; el segundo, relacionado con la *formación del profesorado* como una *práctica reflexiva* y, finalmente, el tercero, concerniente a la *modalidad virtual* de formación en la que la pedagogía se ubica antes que la tecnología.



En cuanto al primer eje teórico, el referente a la lectura y escritura académica como objetos de estudio, la propuesta de formación sostiene que leer y escribir son *prácticas sociales* que se insertan en un contexto y buscan alcanzar objetivos específicos. Es decir, “leer y escribir no son fines en sí mismos: uno no lee o escribe para leer y escribir” (Zavala, V., 2009, p. 23), sino para participar de las prácticas de una comunidad determinada. Leer y escribir textos académicos no implica solamente el hecho de explorar y decodificar el código de un texto; supone construir un significado y reconocer el contexto en el que el texto fue producido, las convenciones para su elaboración y los usos, finalidades, lectores y escritores a los que se dirige. Apropiarse de una disciplina es el resultado de apropiarse de sus prácticas letradas. Las propuestas de *alfabetización académica* o *escribir a través del currículum* han adelantado camino al reconocer la importancia de la escritura en el contexto de cada asignatura como potenciadores epistémicos y a su vez, como recursos que conforman una identidad profesional. En complemento a esto, D’Angelo (2011, p.3) sostiene que si bien es en el aula donde principalmente ocurre esta apropiación de la cultura académica, la lectura y la escritura se conceptualizan como procesos permanentes de transformación y aprendizaje que no quedan circunscritos a unos determinados cursos escolares sino a lo largo y ancho de la vida.

En relación con el segundo eje, el de la formación del profesorado como una *práctica reflexiva* (Perrenoud, 2004) asumimos que cualquier modalidad formativa requiere “provocar la reflexión *en, sobre y para la práctica* en las situaciones concretas y complejas de la vida del aula, del centro y de la comunidad educativa donde interviene el docente”. (Pérez Gómez, A.I, 2010, p.23). Esta modalidad de formación implica reconocer las propias prácticas y las motivaciones, creencias y supuestos en que se inspiran, como un requisito indispensable para la reconstrucción y la búsqueda de alternativas que las mejoren. (Smyth, J., 1991).

Finalmente, en cuanto a la modalidad virtual para la formación, adherimos a García Aretio (agosto 2002) quien sostiene que un grupo humano no exige compartir, necesariamente, un espacio físico para conformar una comunidad de aprendizaje. El énfasis de dicha interacción debe estar sustentado en los *intereses* más que en el espacio. Por tanto, el entorno virtual de aprendizaje de esta experiencia formativa se concibe como un espacio que implica innovación y como un contexto social que genera sus propios textos y formas de comunicación. Tenemos presente que, como señala Bautista (2006, p. 37), “lo virtual es el aula, porque a la vez que pretende ser un lugar de encuentro de la misma forma que un aula física, es también intangible, dada su naturaleza electrónica. Sin embargo, el docente, el estudiante, la comunicación y el aprendizaje no son virtuales, sino bien reales”.

## 2. Desarrollo del proceso formativo

*Una cosa es describir y reflexionar sobre la enseñanza que impartimos, y otra adoptar nosotros mismos una posición que nos haga cuestionar el cómodo mundo que conocemos y en el que vivimos: esa una tarea mucho más difícil.*  
(John Smyth)

Como hemos dicho en apartados anteriores, los contenidos del Seminario (relativos a la planificación, producción y revisión de textos académicos) fueron vinculados a preguntas específicas que motivaron la reflexión de la práctica docente. Siguiendo el planteamiento de Smyth (1991) este proceso reflexivo se produjo en tres tipos de acción<sup>20</sup>:

- a) *Describir qué es lo que hago*: Esta fase tuvo el propósito de observar la propia práctica, los hechos relevantes, los incidentes y sus protagonistas. Es decir, formarse una visión general de lo que acontece en el aula. Al emprender esta experiencia formativa, el docente partió de una claridad en cuanto a las dificultades a que él mismo se enfrenta con sus alumnos en el manejo de los textos académicos. Sin embargo, ¿tenía conocimiento de las dificultades

<sup>20</sup> La propuesta de Smyth describe cuatro acciones diferenciadas en este proceso reflexivo de la práctica: descripción, inspiración, confrontación y reconstrucción. Para efectos de esta experiencia formativa, las fases de inspiración y confrontación fueron consideradas en una misma fase.





que sus alumnos afrontan al leer o escribir? La necesidad de mirar y dar voz a los alumnos fue el primer paso para buscar la comprensión de dicho panorama. Luego de ello y, como una conssecuencia natural, hubo que responder a las preguntas *¿cuáles son mis prácticas?, ¿cómo se lee y se escribe en mi aula?*

- b) *Reconocer qué inspira mis prácticas (inspiración) y cuáles son sus causas (confrontación):* La posibilidad de explorar los supuestos, teorías, creencias o valores que se expresan en las prácticas se buscó en la combinación de tres componentes: la propia escritura de la práctica a través de textos narrativos, el intercambio con otros docentes y la revisión teórica que inciden en las situaciones didácticas. Vale la pena destacar en este aspecto, que al participar de una modalidad virtual de enseñanza, la palabra escrita se convirtió en el medio por excelencia de interacción. De tal suerte que, al tiempo de realizar una reflexión sobre la práctica docente, también se gestó una reflexión sobre el propio proceso como lector y escritor.
- c) *Reconstruir alternativas propositivas:* Esta última fase apuntó a la búsqueda conciente de propuestas relacionadas con el tratamiento de textos académicos, las cuales se orientaron en dos sentidos: profundizar en el análisis de las prácticas de lectura y escritura propios de la disciplina o bien, experimentar una secuencia didáctica enfocada a la producción de textos.

En este momento están llevándose a cabo las propuestas generadas en el marco de este proceso formativo. La diferencia en cuanto a los calendarios escolares y las condiciones institucionales determinaron este aspecto. No obstante y lo que aún falta por caminar, el recuento de lo ocurrido hasta ahora, permite apuntar consideraciones relacionadas con el tratamiento didáctico de los textos académicos y con la práctica reflexiva docente en una modalidad virtual de formación.

## Resultados

Es difícil determinar si la complejidad de una propuesta formativa mediada por una plataforma virtual y el ejercicio reflexivo de la práctica docente pueda valorarse por sus logros o, bien, por los procesos que en ella se generaron. En términos objetivos, señalar que del 100% de participantes, el 60% tuvo un ingreso regular y permanente a la plataforma virtual y, cerca del 30% desarrollaron una propuesta concreta para la propia asignatura en relación con la lectura y producción de textos académicos.

Por otra parte, en relación con aquellos aspectos generados durante el proceso de formación se enuncian a continuación aquellos relativos al el tratamiento de textos académicos en el aula, la modalidad virtual para la formación y la práctica reflexiva del docente.

- a) *Del tratamiento de textos académicos en el aula:* Entre los puntos destacados y exteriorizados por los docentes se observan los siguientes:
- El proceso formativo condujo no solamente a una reflexión como docente sino como lector y escritor de una comunidad académica específica. Esto significa que la propia identidad que tiene el profesor de sí mismo como lector, escritor y parte de una comunidad académica, determina en buena medida sus prácticas en el aula y con el manejo de textos.
  - Reconocimiento que en el proceso de producción de textos se ponen en juego saberes y emociones que la limitan o lo potencian.
  - Las prácticas lectoras –y su enseñanza- no sólo responden a un contexto determinado sino a un tiempo histórico. En la actualidad, los recursos de las TIC modifican los contextos y soportes en que se inscriben los textos.
  - Necesidad de enseñar a leer y a escribir en un proceso de acompañamiento en el que se debe conocer las necesidades del alumno, socializar las producciones escritas,



asignar un tiempo de la clase para la reflexión sobre el proceso lector, explicar las características y estructuras de los textos disciplinares y vincular las prácticas y contenidos a una visión ética de la profesión.

- El hecho de dar voz a los alumnos y conocer sus propias dificultades permite comprobar hipótesis que se intuyen o bien, descubrir aspectos del alumnado que no se habían considerado.
  - La lectura y escritura de textos académicos es un bien necesario y se convierte en una habilidad especial diferente de la que hacemos comúnmente.
- b) *De la modalidad virtual para la formación:* Si bien, el hecho de participar en un proceso formativo demanda del participante una dosis de motivación, hacerlo en un entorno virtual requiere de un doble esfuerzo pues al tiempo que se abordan los contenidos correspondientes, se aprende las exigencias que el propio entorno virtual demanda. En este aspecto, se observó un permanente desconcierto para la interacción dentro de la plataforma (no saber qué hacer, qué decir o la forma de hacerlo) lo cual limitó la disposición a compartir experiencias.

Al interior de la organización del Seminario, se adoptó una visión flexible de las actividades de aprendizaje, ajustándolas, en la medida de lo posible, a la respuesta del grupo. Ante la dificultad de conseguir una interacción en el grupo, se optó por sugerir el trabajo en parejas o tríos, de manera tal que cada participante tuviera la certeza de tener un lector-receptor.

- c) *De la práctica reflexiva del docente:* La posibilidad de pensar la propia práctica fue valorada como uno de los aspectos más valiosos del proyecto formativo. Si bien se advierte de entrada un desconcierto ante la reflexión (“Tengo la impresión de estar en un curso para conducir y ocuparme de saber cuál es el impacto social de la industria automotriz”), ésta se va asumiendo como parte del proyecto formativo y conduce a una gama de respuestas al interior del grupo. Por un lado, quien manifiesta resistencia o rechazo a concebirla como un proceso formativo. Por otro lado, quien la integra como un descubrimiento, como un proceso de búsqueda.

Es importante destacar, que la confrontación a que la reflexión conduce, puede en algunos casos paralizar la acción (aquella acción objetivable en productos concretos) y generar emociones difíciles de manejar por los participantes. Dichas emociones o pensamientos requieren un tiempo determinado para ser procesadas y continuar con el proceso formativo. Es, en este punto que se manifiesta el vínculo indisoluble entre lo que hacemos y lo que somos, y cómo lo que hacemos afecta lo que somos. (“No quiero justificarme pero voy lento porque el seminario me ha confrontado duramente. Y me gusta. Me reencontré nuevamente con la docencia.”).

Es un hecho que la práctica reflexiva –y su mediación en un entorno virtual- ofrece un horizonte de posibilidades de acción que vale la pena explorar. El *pensarse a sí* y el intercambio entre pares confronta al sujeto consigo mismo, haciendo evidentes los recursos y posibilidades puestos en juego en procesos de innovación educativa. Desde nuestra perspectiva, esta modalidad formativa permite un reencuentro con la noción fundamental de la educación y del aprendizaje vistas como un proceso permanente; como una actitud de situarse ante un mundo que nos asombra (*thauma*) y nos permite conocerlo –conocernos- (*aletheia*). En este sentido, todo lo que sucede en el proyecto formativo es parte del análisis y la búsqueda.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁLVAREZ, T. (2010). *Competencias básicas en escritura*. Madrid: Octaedro.
- BAUTISTA, G.; BORGES, F.; FORÉS, A. (2006). *Didáctica universitaria en Entornos Virtuales de Enseñanza Aprendizaje*. Madrid: Narcea.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- CARLINO, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario. Alternativas posibles. *Revista EDUCERE*. 6 (20), 409-420. Consultado el 10 de mayo de 2010 en [http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion\\_carlino.pdf](http://www.unne.edu.ar/institucional/documentos/lecturayescritura08/alfabetizacion_carlino.pdf)
- (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Argentina: FCE.
- CASSANY, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona: Paidós.
- D'ANGELO, E. (2002). Continúa en vigencia un gran desencuentro: las placenteras intenciones de enseñar a leer y escribir frente al displacer de aprender a leer y escribir. *La lectura*, 6 (5). Consultado el 12 de Julio de 2010 en [http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o\\_6\\_Nro.\\_5/Proceso\\_de\\_alfabetizaci%C3%B3n](http://aal.idoneos.com/index.php/Revista/A%C3%B1o_6_Nro._5/Proceso_de_alfabetizaci%C3%B3n)
- (2011). Prácticas sociales de lectura y escritura en contextos escolares. *Clave XXI. Reflexiones y experiencias en educación*, 4. Consultado el 27 de junio de 2011 en [http://www.clave21.es/files/articulos/C29\\_PracticasSociales.pdf](http://www.clave21.es/files/articulos/C29_PracticasSociales.pdf)
- GARCÍA ARETIO, L. (2002) Comunidades y entornos virtuales. Editorial. *Boletín Electrónico de Noticias de Educación a Distancia (BENED)*. Consultado el 6 de marzo de 2011 en [http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/ext/practica\\_comunidades\\_actv\\_comunidadesentornos.pdf](http://docencia.izt.uam.mx/sgpe/files/users/virtuami/file/ext/practica_comunidades_actv_comunidadesentornos.pdf)
- PÉREZ ESTEVE, P. (2007). *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid: Alianza.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2010). Reinventar la profesión docente. Nuevas exigencias y escenarios en la era de la información y la incertidumbre. Monográfico de la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24,2).
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- POZO, J.I.; PÉREZ ECHEVERRÍA, M. DEL P. (2009). *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- RUE, J.; LODEIRO, L. (Edits.) (2010). *Equipos docentes y nuevas identidades académicas en Educación Superior*. Madrid: Narcea.
- SMYTH, J. (1991). Una pedagogía crítica de la práctica en el aula. *Revista de educación*, 294, 275-300.
- ZAVALA, V. (2009). La literacidad o lo que la gente *hace* con la lectura y la escritura. En D. CASSANY, *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura* (pp. 23-35). Barcelona: Paidós.



---

**LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO IMPLICADO EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. ANÁLISIS DE UN CASO EN SEVILLA.**

FOCUS GROUPS AS A STRATEGY FOR TRAINING OF TEACHERS INVOLVED IN EDUCATION FOR CITIZENSHIP PARTICIPATION PROGRAMS. ANALYSIS OF A CASE IN SEVILLE.

De Alba Fernández, N.; [ndealba@us.es](mailto:ndealba@us.es)- Universidad de Sevilla – España.  
García Pérez, F.F.; - [ffgarcia@us.es](mailto:ffgarcia@us.es) - Universidad de Sevilla.

**RESUMEN**

La participación es una de las dimensiones básicas de la educación para la ciudadanía, como se recoge en las finalidades y objetivos del currículum en las diversas etapas educativas. Sin embargo, la función de educar para la participación no ha tenido una presencia explícita dentro de la cultura profesional de los docentes. De hecho, los profesores suelen encontrar importantes dificultades cuando participan en programas de educación para la participación. Por ello resulta cada vez más necesario atender específicamente a la formación del profesorado en este campo.

En una investigación desarrollada en Sevilla se ha analizado el papel del profesorado que colaboraba en un proyecto de educación para la participación de alumnado de Educación Secundaria –denominado “Parlamento Joven”- y se ha constatado que el desarrollo de las actividades de “grupos de discusión” con dicho profesorado, además de proporcionar información relevante para evaluar la marcha del programa, constituía una interesante estrategia de formación de los profesores y profesoras implicados.

**PALABRAS CLAVE**

Formación del profesorado, Participación ciudadana, Grupos de discusión.

**Abstract**

Participation is one of the basic dimensions of citizenship education, as reflected in the aims and objectives of the curriculum in the various stages of education. However, the role of educating for participation has not had an explicit presence in the professional culture of teachers. In fact, teachers often encounter serious difficulties when they participate in education for participation programs. It is therefore increasingly necessary to specifically address teacher training in this field.

In a research carried out in Seville we have analyzed the role of the teachers who worked in an education project for the participation of secondary school students, - called ‘The Parliament of the Youngs’ - and we have found that the development of the activities of ‘focus groups’ with the teachers, have provided relevant information to evaluate the progress of the program and it has been an interesting strategy for training of teachers involved.

**Key words**

Teachers Training, Citizenship Participation, Focus Groups.



## DESARROLLO

### Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto I+D+i dedicado a la formación de los docentes en relación con la educación para la participación ciudadana<sup>21</sup>. En este contexto, se desarrolló una estrategia de investigación que contemplaba diferentes muestras de diversos programas educativos vinculados a la enseñanza de la participación ciudadana. Todos ellos tenían en común el hecho de tratarse de programas que, si bien procedían de instituciones o colectivos extraescolares, se desarrollaban en el contexto de la escuela. Así, pues, se trataba de experiencias que estaban a caballo entre lo escolar y lo extraescolar. Esto fue así porque partíamos de la hipótesis de que esta característica podría suponer una oportunidad para desarrollar estrategias de inclusión de prácticas innovadoras en el contexto escolar formal. Una de ellas era la constituida por el programa educativo desarrollado por la Diputación de Sevilla en numerosas localidades de la provincia, denominado *Parlamento Joven*, que constituye la muestra fundamental a partir de la cual hemos realizado el análisis y, a partir del mismo, elaborado las conclusiones que se presentan en este trabajo.

Los objetivos iniciales de la investigación fueron los siguientes:

- 1º. Contribuir a la construcción de un currículum de Educación para la Ciudadanía, en la educación obligatoria, especialmente en relación con la idea de participación ciudadana, definiendo las grandes dimensiones que integrarían dicha idea.
- 2º. Generar orientaciones didácticas y pautas de diseño para la elaboración de materiales curriculares de Educación para la Ciudadanía.
- 3º. Fomentar la interacción y la permeabilidad entre las propuestas de educación para la ciudadanía producidas en la educación escolar y las producidas en la educación extraescolar.
- 4º. Diagnosticar las dificultades y posibilidades de los profesores en relación con el tratamiento de este ámbito de contenidos en la enseñanza.
- 5º. Desarrollar estrategias de formación del profesorado, que faciliten su evolución hacia modelos más adecuados al perfil de docente que la educación de hoy requiere.

A pesar de que, como se verá un poco más adelante, es necesario tener en cuenta todos los objetivos que se acaban de enunciar para comprender el desarrollo y los resultados de la investigación, en este trabajo nos centraremos fundamentalmente en los dos últimos, relacionados directamente con la formación del profesorado, y en los resultados a los que se llegó al final del proceso de investigación.

### Descripción del trabajo

El programa Parlamento Joven tiene una estructura de funcionamiento bastante compleja, que, por razones de espacio, no podemos describir en este trabajo<sup>22</sup>. Muy sintéticamente, podemos decir que se trata de un proyecto que pretende la formación de los estudiantes de primer ciclo de Educación Secundaria en relación con la participación a través de la discusión y análisis por parte de sus representantes de los principales problemas de su localidad. Estas discusiones dan lugar a propuestas que, posteriormente, son elevadas de un modo formal al Ayuntamiento, cuyo alcalde se compromete a que se lleve a cabo realmente al menos una de ellas.

<sup>21</sup> Este trabajo es resultado parcial del proyecto I+D, con referencia SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) y por Fondos FEDER, titulado "Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana".

<sup>22</sup> Para una información más detallada sobre el proyecto del Parlamento Joven puede consultarse: Ferreras et. al., 2006. También, para una descripción y valoración de diversos aspectos de la experiencia, puede verse: De Alba y García Pérez, 2009; García Pérez y De Alba, 2007; García Pérez et al., 2009.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Como puede suponerse, en dicha estructura hay muchos actores, tanto personales como institucionales, implicados. De entre ellos, para la investigación consideramos fundamentalmente tres, que, por su nivel de implicación y protagonismo, son especialmente claves en el desarrollo y éxito del proceso en términos educativos, y, por lo tanto, dignos de ser tenidos especialmente en cuenta a la hora de realizar un estudio de carácter cualitativo. Se trata de los propios estudiantes, los técnicos de juventud (ADJ) de los Ayuntamientos y, finalmente, los profesores.

Considerando estos tres actores fundamentales, se diseñó una estrategia de investigación que se orientaba por una especie de progresión, en tres momentos, que, sin abandonar una perspectiva cualitativa global, pretendía realizar una aproximación que iba de lo más general, descriptivo y cuantitativo a lo más concreto, analítico y cualitativo. Este proceso fue acompañado y potenciado por una estrategia de focalización de la muestra, de modo que se pasó de investigar a los tres tipos de actores mencionados más arriba a hacerlo fundamentalmente con los docentes, por constituir, según nuestro criterio, la pieza clave para el éxito del proyecto, a medio y largo plazo, en términos de calidad y continuidad de los aprendizajes. Por último, esta aproximación también se fue acotando progresivamente en el espacio, de modo que se pasó de considerar a todos los centros que participaban en el proyecto, a centrarnos finalmente en uno de ellos al final del proceso. Así, se puede concluir que se siguió una estrategia que, si bien se centró en lo cualitativo, partió de una aproximación más general y cuantitativa que permitió con cierta flexibilidad ir afinando tanto la muestra como los instrumentos e incluso el sistema de categorías utilizado para el análisis, a fin de responder del modo más satisfactorio posible a los problemas de la investigación.

La obtención de datos se estructuró en varias fases (dentro del periodo de tiempo total de la investigación, 2006-2009). Las dos primeras de ellas consistieron en la realización de observaciones y en la respuesta a cuestionarios por parte de todos los centros participantes en el programa. A continuación, se pasó a investigar cuatro centros que fueron seleccionados por su significatividad y teniendo en cuenta los resultados arrojados por la anterior fase del proyecto. Así mismo, en este momento fue cuando pasamos a centrarnos exclusivamente en los docentes. Se realizaron tres sesiones de discusión en cada uno de los centros en las que participaron todos los profesores involucrados en el proyecto, junto con el orientador. De este modo, los grupos solían estar formados por cinco componentes. Estos profesores eran los tutores de cada grupo y, en consecuencia, no pertenecían a la misma área de conocimiento del currículum. En cada una de estas sesiones se seguía un guión semiestructurado que atendía a las principales dimensiones y categorías investigadas relacionándolas con muchas de las cuestiones observadas gracias a los anteriores instrumentos. Cada una de las sesiones era grabada y daba lugar a la elaboración de un informe por parte del investigador. Dicho documento era devuelto a los participantes dándoles así la oportunidad de matizar o aclarar algunas cuestiones que pudieran resultar más complejas o problemáticas. A continuación, se realizaron entrevistas a docentes concretos que nos permitieron profundizar y entrar en el detalle de algunas de las conclusiones arrojadas por las anteriores fases.

Dentro de este proceso, se manifestaron como especialmente ricas las sesiones de grupos de discusión. Así, se pasó de cierta resistencia o mero cumplimiento de los docentes para con esta actividad en la primera sesión, al desarrollo progresivo de un claro interés con respecto a las mismas hasta el punto de llegar a demandar su celebración o continuar trabajando en las mismas más allá del tiempo previsto. Este cambio de actitud se debió en gran parte –como sostenemos en este trabajo– a que el grupo de discusión pasó de ser un mero instrumento de la investigación a convertirse, al tiempo que lo anterior, en una buena herramienta de desarrollo profesional de los docentes en relación con los contenidos del programa en particular y con su práctica educativa en general. Creemos que este hecho se debió a diversos motivos, entre los cuales podemos resaltar los que se exponen a continuación.

En primer lugar, el hecho de permitir la interacción y debate de los docentes de manera acompañada y, si se quiere, asesorada, sobre los problemas reales que encontraban en su



aula en el desarrollo del trabajo con los estudiantes. Por lo tanto, no se trató de sesiones de discusión o formación teóricas. Por el contrario, el contenido de las mismas estuvo siempre pegado al trabajo real de aula, aunque sin renunciar a profundizar y dar lugar a reflexiones de otro nivel más teórico animadas y alimentadas por los investigadores que en estos momentos, adoptaban un rol prácticamente de formador de formadores. Además, esto dio lugar a un proceso de construcción colectiva de conocimiento en el que los docentes fueron elaborando conocimiento común que se basaba en los resultados de las discusiones e interacciones.

Por otro lado, el hecho de tratarse de un proceso que se desarrolló en tres sesiones sucesivas separadas por un tiempo de casi un mes dio lugar, a su vez, a un interesante proceso evolutivo. Además, las reuniones, si bien contaban con un guión flexible, que era remitido previamente a los docentes, seguían una dinámica muy abierta de discusión lo que dio lugar a que se fueran definiendo, de un modo prácticamente espontáneo, varios temas centrales sobre los que se fue volviendo en las sucesivas reuniones. Esta posibilidad de visitar los mismos problemas fundamentales después de discusiones anteriores y de contrastar los resultados de las mismas con los problemas de la práctica en los intervalos de tiempo que se daban entre las reuniones, provocó que se pudiera observar una clara evolución en los planteamientos de la mayor parte de los docentes implicados.

Por fin, podemos afirmar que se trató de un proceso participativo en el que, como se ha dicho más arriba, los resultados de las discusiones que fueron recogidos por los investigadores, fueron remitidos posteriormente a los docentes. Esto les permitió reflexionar a posteriori sobre los problemas de discusión e incluso hacer llegar a los investigadores nuevos comentarios fruto de la reflexión sobre el contenido del debate y la práctica cotidiana. Así, podemos decir que el hecho de involucrar a los docentes en la reflexión posterior permitió a muchos de ellos tomar conciencia de sus posiciones con respecto a determinados problemas y a partir de ahí hacerlas evolucionar.

Algunos de los problemas fundamentales en los que se centró la discusión y se observó una evolución más significativa en los docentes investigados fueron los que se exponen a continuación.

### **1. El papel de los estudiantes**

Uno de los problemas en torno al cual los docentes manifestaron una mayor preocupación y que concentró buena parte de los debates fue el del papel de los alumnos y alumnas. Parece evidente que constituye una de las principales preocupaciones del profesorado en general y de los que participan en este tipo de programas en particular, especialmente por el hecho de que dichos programas funcionan con una lógica y rutinas diferentes a las de las asignaturas del currículum establecido.

En relación con esta cuestión se observa una clara evolución en varios aspectos. En primer lugar, se parte de posiciones en las que se considera mayoritariamente a los alumnos como demasiado pequeños –e inmaduros- para el aprendizaje de la participación. Así, se suele afirmar que no han desarrollado aún las capacidades intelectuales necesarias para poder aprender este tipo de contenido. Por lo tanto, aunque de un modo implícito, se niega la idea de que puedan existir diferentes formulaciones del conocimiento que permitan trabajar el mismo en diferentes niveles o grados de profundidad y, en consecuencia, con alumnos de diferentes edades y capacidades. En este momento, se pueden encontrar en los debates ideas del tipo:

*[...] en todo caso, las posibilidades del programa son limitadas, porque los alumnos son pequeños. Esto hace que en algunos momentos "haya que dictarles" lo que tienen que decir en el Parlamento para que no salgan barbaridades [...].*

Al cabo del proceso que se ha descrito más arriba, en cambio, comienzan a aparecer otro tipo de ideas en las que se empieza a reconocer el hecho de que los alumnos y alumnas pueden



comenzar a trabajar este tipo de contenidos desde muy temprano e incluso que este hecho puede resultar beneficioso para conseguir un mejor aprendizaje de los mismos en el futuro:

*[...] sí se ha notado un avance en responsabilidad por parte de los alumnos [...].*

*[...]veo bien que se comience a trabajar en primero porque piensa que así van acostumbrándose inconscientemente a que se puede cambiar algo de la sociedad. Además, a veces tienen grandes ideas, aunque la mayoría de las veces los alumnos se limitan a hacer de portavoces de lo que se piensa en su casa.*

Por otro lado, y también en relación con los estudiantes, se observa una evolución en las expectativas que los profesores tienen sobre el rendimiento de los mismos en términos de aprendizaje. Así se parte desde posiciones en las que los profesores tratan el contenido de la participación como similar a los contenidos convencionales, en consecuencia, intentan promover su aprendizaje sobre todo por parte de los alumnos que normalmente tienen éxito en el contexto escolar y de los que esperan obtener mejores resultados de aprendizaje. Así, hablando sobre el tipo de alumno que puede participar en el programa como representante de sus compañeros se realizan afirmaciones como:

*[...] tiene que ser alguien “responsable y que tenga cierta consideración en el grupo” [...].*

Al cabo del trabajo de las sesiones de grupos de discusión comienzan a aparecer posiciones en las que se resalta el valor del contenido de la participación en particular y, en general, de este tipo de contenidos y de los programas educativos destinados a promover aprendizajes de calidad entre estudiantes que habitualmente fracasan en el contexto de las asignaturas “tradicionales”, estudiantes que, sin embargo, manifiestan resultados más satisfactorios en este contexto menos “escolar”. Así, por ejemplo:

*[...] ha sido increíble cómo N ha funcionado en el Parlamento, su capacidad para comunicar cosas y para responsabilizarse [...] cuando es un alumno que en clase no hacía nada más que molestar [...].*

Por lo demás -y más en conexión con el contenido concreto de la participación ciudadana-, en los primeros momentos de desarrollo del plan de trabajo anual del programa, después de las actividades destinadas a reflexionar sobre los problemas de su localidad, los estudiantes suelen limitarse a pedir soluciones al alcalde sin hacer propuestas constructivas por su parte. En general, este comportamiento suele, a su vez, provocar que los profesores tengan, de momento, una imagen algo devaluada de sus propios alumnos y de su aprovechamiento en dicho programa. Esto se manifiesta en expresiones del tipo:

*[...] se les da todo hecho y no son autosuficientes ni responsables [...] piden pero no se implican.*

Sin embargo la constatación de esta situación hace que los docentes reaccionen y comiencen a trabajar, en sus alumnos, la capacidad de participación, corresponsabilidad e implicación en la búsqueda de respuestas a los problemas detectados. Dicha reacción de los docentes surge de un modo prácticamente individual y espontáneo en cada aula, pero el hecho de poder compartirla con los compañeros y verse en gran medida identificados con las reacciones de esos compañeros, hace que se refuerce esta posición, hasta el punto de convertirse en uno de los pilares fundamentales en el que se apoyará el trabajo educativo con los alumnos de ahí en adelante.

Parece, por lo demás, que este tipo de evolución en los alumnos se ve muy favorecida por el cambio en los espacios. Así, el hecho de que parte de las actividades se realicen en espacios externos a la escuela – en este caso, el ayuntamiento de la localidad – hace que los alumnos cambien completamente de registro y adopten comportamientos más positivos e incluso actitudes mucho más receptivas en relación con el contenido trabajado, lo que es, asimismo, reconocido y valorado por los profesores y profesoras participantes en el programa:





*[...] es interesante ver cómo los alumnos en el Ayuntamiento se comportan “de otra manera”; se descubre otra faceta en ellos/as [...].*

Esto provoca que los docentes comiencen a plantearse los problemas espaciales y las influencias en los mismos en las condiciones del aprendizaje y a valorar los cambios de contexto como estrategia para favorecer el trabajo con sus estudiantes.

## **2. El contenido de la participación, su papel en el currículum escolar y su relación con otros contenidos escolares**

En primer lugar se aprecia que los contenidos del tipo de los que se trabajan en este programa, como es el caso de la participación ciudadana, son considerados por el profesorado como bastante alejados con respecto a los contenidos que conforman el currículum de las asignaturas. Así, se considera que dichos contenidos están constituidos básicamente por una serie de habilidades genéricas que tienen que ver de un modo amplio con el desarrollo de la vida en sociedad:

*[...] saber estar, saber decidir, respetar las decisiones de los demás [...] saber escuchar, saber vivir en grupo, darse cuenta de que no viven solos [...]; además de que el profesor les puede explicar cosas como, por ejemplo, qué es un Ayuntamiento, cómo funciona [...].*

En todo caso, se trata de contenidos que no tienen una relación muy directa con los que se trabajan en las asignaturas, o, como mucho, comparten algo con ellas, pero de un modo muy difuso, que se define como “transversal”. Dicha calificación sería atribuible al hecho de que, para ellos, en ese momento, se trata de contenidos que consistirían fundamentalmente en valores o actitudes:

*[...] las Ciencias Sociales es, en ese sentido, “un área privilegiada” para trabajar estas cuestiones [...] no ocurre así con las Ciencias Naturales [...] en el caso, de su asignatura, se podría conectar con el contenido de algunos textos, pero de forma muy indirecta [...] en todo caso, es un programa dedicado al desarrollo de “los valores”, a las “cuestiones transversales [...] trabaja, sobre todo, “contenidos actitudinales”, que afectan, por lo tanto, “a todas las áreas”, es decir, que son transversales [...].*

Sin embargo, en la última sesión de grupo de debate nos encontramos con posiciones en las que se manifiesta que todos los tipos o dimensiones de los contenidos están relacionados en cierto modo, o incluso que este tipo de contenidos debería estar más presente en el currículum de las asignaturas tradicionales:

*[... ] tanto lo que se hace en el Parlamento Joven como lo que se hace en el currículo de las asignaturas se asemeja, en cuanto a la dinámica educativa y en cuanto a los contenidos (esto sobre todo en algunas áreas, como Sociales) [...].*

Por lo demás, se constata por parte de los propios docentes que, cuando surgen dificultades para incluir este tipo de contenidos en las asignaturas al uso, se debe a:

*[...] la propia rutina interna y específica de las materias.*

En todo caso, se observa una interesantísima evolución de los docentes que, gracias al interés manifestado por los alumnos, llegan a valorar cada vez más los contenidos relacionados directamente con los problemas reales de la localidad frente a aquellos que pertenecen exclusivamente al campo de las disciplinas tradicionales del currículum y que tienen poca o ninguna relación con la vida cotidiana:

*Los chavales se implican más si las mismas tienen sentido en el contexto del pueblo, como en el caso de los pasos elevados que, de hecho, fue una propuesta que salió del propio Parlamento Joven.*



Por otro lado, la ausencia de evaluación se considera un problema en torno al cual parece no haber evolución a lo largo de las fases de los grupos de discusión. Se suele pensar que los alumnos prestan menos atención y se implican menos en el desarrollo de la clase cuando, como ocurre en este tipo de programas, saben que no van a ser calificados:

*[...] la hora de tutoría es ya como una “hora maría” o una “hora libre”... y además no hay notas [...].*

*[...] los chicos/as no se toman la actividad de tutoría del programa Parlamento Joven con seriedad “porque no se tienen que examinar”; por tanto “no es lo mismo” [...].*

### **3. La identidad profesional de los docentes**

Se aprecian opiniones en las que los docentes manifiestan que las características y el contenido de su trabajo son diferentes en función de si están desempeñando su labor en el contexto de la asignatura de la que son especialistas o si lo están haciendo en el del Parlamento Joven en una sesión de tutoría:

*[...] los objetivos (educativos) son los mismos, pero “actuamos” de forma diferente, por ejemplo, respecto al relajo con que se actúa, por parte de los chicos/as, en las sesiones de tutoría sobre el Parlamento Joven, en contraste con la actitud más disciplinada que tienen en las clases de las diversas asignaturas [...].*

Este hecho, a lo largo de los debates, lleva a cuestionar la propia identidad profesional a partir de perfiles más próximos a la figura del profesor como especialista de una determinada área del saber -que constituye el contenido fundamental de su asignatura-, y, en esa medida, su trabajo consiste fundamentalmente en la enseñanza de ese tipo de contenido. De ahí se va evolucionando hacia posiciones en las que se concibe la identidad profesional como más próxima a la de un educador más general encargado de la formación integral de los estudiantes y, en ese sentido, de su formación como ciudadano participativo.

*[...] el programa es una forma de educación integral y que, por tanto, también forma parte de la educación del niño, por lo que lo vivo como plenamente vinculado a mi trabajo.*

### **Resultados y Conclusiones**

A modo de conclusiones generales sobre la evolución que se constata, en el profesorado implicado, a lo largo del desarrollo de las fases de grupos de discusión, podemos decir lo que sigue.

Las actitudes detectadas en el profesorado en relación con el interés educativo de los programas de educación para la participación son, en general, positivas, desde el punto de vista de la disposición personal, pero reticentes desde la perspectiva profesional. En ese sentido, existe una clara conciencia de las dificultades reales para llevar adelante las actividades del programa cuando éstas han de realizarse o compatibilizarse con las actividades escolares convencionales. A lo largo del proceso investigado, estas actitudes se hacen más favorables hacia las potencialidades del programa Parlamento Joven e incluso se abre paso a la asunción de una concepción profesional que contempla las dimensiones de “educador” inherentes al profesorado participante como componentes de la propia identidad profesional.

De cualquier forma, se puede afirmar que predomina en el profesorado de las diversas muestras una concepción de la participación como actividad que se desarrolla a través de los cauces convencionales, institucionalizados, existiendo cierta desconfianza en la capacidad del alumnado para desarrollar tareas que impliquen un ejercicio comprometido de la participación, según se ha señalado. A ello se une la influencia de la propia estructura escolar, que constituye una especie de “dificultad marco” que condiciona también al profesorado, como agente esencial de los procesos educativos. Los docentes se ven, así, constreñidos por las características de una cultura escolar dominante, con la que, en todo caso, sintoniza la cultura



profesional mayoritaria. Esta contradictoria relación entre constreñimiento y acomodo nos ayuda a entender muchas de las posiciones de los docentes en relación con el desarrollo de proyectos de participación ciudadana en los centros escolares. Durante el desarrollo el programa, no obstante, mejora la concepción que tiene el profesorado acerca de la capacidad del alumnado para participar responsablemente y empiezan, asimismo, a verse posibilidades de superar los obstáculos espaciotemporales que condicionan la actividad educativa en el centro escolar.

Por lo demás, los profesores se sienten inseguros ante situaciones que les resultan desconocidas; de ahí su resistencia a implicarse de forma plena y su incapacidad para integrar adecuadamente estos programas en el currículum (Oulton et al., 2004), porque sienten que tienen poco que ver con su “identidad profesional”; quizás son los profesores y profesoras del área de Ciencias Sociales –por la conexión con los contenidos del área- quienes tienden a asumir de forma más “natural” este encargo. Por otra parte, muchos profesores –ellos mismos- tienen experiencias directas en participación como ciudadanos, lo cual dificulta aún más la asunción de un rol comprometido con la educación para la participación (Schugurensky y Myers, 2003). Este, concretamente, es un aspecto, en el que no se pudo apreciar, específicamente, evolución en las posiciones del profesorado implicado; y sin embargo se trata de un asunto clave para que dicho profesorado se implique significativamente en este tipo de programas educativos.

Por tanto, aparece cada vez como más necesario poner en marcha estrategias de formación que ayuden al profesorado a conectar mejor las propuestas –no escolares- de educación para la participación con el desarrollo habitual de las actividades escolares en las diversas áreas del currículum. En todo caso, las sesiones de grupos de discusión podrían cumplir –además de la función explícita de mecanismo de toma de información- una interesante función formativa, en cuanto que –como hemos expuesto- permiten desvelar, mediante un diálogo bien orientado, las dificultades y posibilidades profesionales de los docentes en relación con esta temática, así como sugerir otras diversas posibilidades de actividades formativas.

En este sentido, se constata que a través de la estrategia empleada con las sucesivas reuniones de grupo de discusión no sólo se obtuvieron resultados relacionados con las posiciones que los docentes manifestaban en relación a las principales cuestiones del programa investigado, sino que, sobre todo, se observó un claro –aunque lento- proceso de desarrollo profesional. Así se detectó una evolución real de los participantes hacia posiciones más complejas en relación con diversos ámbitos de este campo de la participación ciudadana. Más concretamente, podemos recordar lo que sigue:

- En relación con el alumnado, hubo una evolución hacia una mayor consideración de las posibilidades y desarrollo de las capacidades del mismo, especialmente en el caso de aquellos estudiantes considerados habitualmente como más problemáticos.
- Se observó una concepción del contenido progresivamente más abierta y ligada a los problemas sociales y ambientales del mundo actual. Este aspecto apareció unido a la valoración de la introducción de temáticas actuales en el trabajo del aula no necesariamente ligadas al trabajo de contenidos provenientes de manera directa de las disciplinas científicas de referencia.
- En lo que se refiere a cuestiones metodológicas, se apreció una mayor tendencia hacia la introducción de dinámicas menos transmisivas y más participativas dentro en el funcionamiento habitual de las sesiones de clase. Los profesores y profesoras implicados manifestaron una mayor libertad tanto en la introducción de las mismas de modo individual como en el desarrollo de iniciativas que implicaban el trabajo colectivo y colaborativo tanto entre ellos como con la secretaría técnica del programa Parlamento Joven.
- Finalmente, se manifestó una clara evolución actitudinal y enriquecimiento en cuanto a la concepción de la propia identidad profesional pasando de posiciones en las que había un predominio de planteamientos academicistas hacia otras en las que había un mayor



compromiso social y profesional, unido al desarrollo de una mayor identidad de educador frente a la de especialista en una determinada materia. Unido a esto se dio lugar a un proceso de toma progresiva de conciencia en relación con las propias carencias y las necesidades de formación, fundamentalmente en lo relacionado con el trabajo de temáticas ciudadanas, por lo general ausentes en su formación inicial del profesorado.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, 75-86.
- FERRERAS, J.; HERRERO, T.; ESTADA, P.; MONTERO, M.; GARCÍA, V. (2006). Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 185-202.
- GARCÍA PÉREZ, F.F.; DE ALBA, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 243-258.
- (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol XII, 270(122). Consultado el 14 de mayo de 2011 en <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>.
- 2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En R.M. Ávila; B. Borghi; I. Matozzi, *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"* (pp. 515-521) Bologna: Patrón Editore.
- GARCÍA PÉREZ, F.F.; DE ALBA, N.; ESTADA, P.; HERRERO, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : expériences à Seville. *Carrefours de l'éducation*, 28, 111-122.
- OULTON, CH.; DAY, V.; DILLON, J.; GRACE, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, 30 (4). Consultado el 15 de mayo de 2011 en <http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973>.
- SCHUGURENSKY, D.; MIERS, J.P. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166.



## LOS PROCESOS DE FACILITACIÓN EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA.

### THE FACILITATION PROCESS IN EDUCATIONAL INNOVATION.

García Campos, M. D.; [lola.garcia@uah.es](mailto:lola.garcia@uah.es) - Universidad de Alcalá – España.  
Canabal García, C.; [cristina.canabal@uah.es](mailto:cristina.canabal@uah.es) - Universidad de Alcalá.  
Gavaldón Hernández, G.; [guillernina.gavaldon@uah.es](mailto:guillernina.gavaldon@uah.es) - Universidad de Alcalá.

#### RESUMEN

La sociedad de la Información y el conocimiento conlleva nuevas formas de aprender y de enseñar. En educación superior se están llevando a cabo diversas acciones formativas, muchas de ellas orientadas a producir profundos cambios en los modelos de enseñanza universitaria. Numerosas universidades españolas están transformando su propia estructura organizativa mostrándose sensibles a las actuales circunstancias y demandas sociales auspiciadas por el modelo de convergencia europea, organizaciones universitarias que impulsan y realizan el seguimiento de estos procesos de cambio. Sin embargo, para que se dé una profunda y duradera transformación de la práctica docente universitaria es imprescindible implicar y comprometer al docente en la reconstrucción de su propio modelo de enseñanza, lo que supone la importancia de una figura de apoyo a los docentes en estos procesos de cambio. Con el trabajo que presentamos pretendemos ahondar en el rol del *facilitador(a)* y cómo su acción puede contribuir al fortalecimiento, al interior de las comunidades de aprendizaje, de los procesos de innovación de las prácticas docentes universitarias.

#### PALABRAS CLAVE

Facilitación, comunidades de aprendizaje, conocimiento reflexivo docente.

#### Abstract

The Information and Knowledge Society is linked to new ways of learning and teaching. Different staff development activities in higher education are being implemented at the moment, many of them designed to produce deep changes in the pattern of university education. Within the framework of the European Convergence model, many Spanish universities are undergoing a fundamental institutional change that can be related to the current circumstances and social demands. However, in order to achieve a deep and lasting transformation of the university teaching practices, it is essential to involve and positively engage the teacher in the adaptation of his(her) own teaching model. Given the difficulties involved in this process of change, the importance of offering the teachers the required support cannot be overlooked. The aim of this paper is therefore to analyze in some detail the role of the *facilitator* in this process, and to assess how his/her activities can contribute to strengthen learning communities within the University, and to develop processes of innovative teaching practices.

#### Key words

Facilitation, learning communities, teachers reflective knowledge.

#### DESARROLLO

##### Objetivos

Las autoras de este trabajo pertenecemos al Grupo de Investigación e Innovación Docente *Formar, Indagar y Transformar* (FIT) compuesto por docentes de los Departamentos de



Didáctica y Psicopedagogía y Educación Física de la Universidad de Alcalá (UAH)<sup>23</sup>. La mayoría de las(os) integrantes del FIT formamos parte del Equipo de Formación del Profesorado de la UAH, por lo que participamos como docentes en el Master Universitario en Docencia Universitaria<sup>24</sup>, como facilitadoras(es) en los Grupos de Innovación<sup>25</sup>, en la organización de los Encuentros de Innovación en Docencia Universitaria<sup>26</sup>, así como en otras actividades formativas puntuales dirigidas al profesorado universitario (evaluación continua, planificación docente, etc.). Esta posibilidad nos permite conocer de cerca los procesos relacionados con la creación y consolidación de grupos de trabajo que conforman comunidades de aprendizaje en el ámbito de la formación universitaria<sup>27</sup>.

Con el objetivo de ahondar en el fortalecimiento de los procesos de colaboración del profesorado universitario en su desarrollo profesional, en el curso 2009/2010 el FIT inició el proyecto de Investigación "El rol del facilitador en los procesos de innovación educativa" que si bien no cuenta con financiación externa a la UAH, nos ha proporcionado solidez en lo que respecta al tema de estudio, ya que nos está permitiendo construir una base teórica compartida, profundizar en el rol del facilitador y en los procesos de innovación educativa, al tiempo que ahondar en la comprensión y el desarrollo de nuestra tarea como una comunidad de profesoras y profesores para el desarrollo profesional.

### Descripción del trabajo

El desarrollo del proyecto de investigación está estructurado en torno a una serie de seminarios de investigación que, con una frecuencia quincenal o mensual, nos introducen en una serie de estudios e investigaciones relacionadas con las comunidades de aprendizaje para el desarrollo profesional. En estos *Seminarios Reflexivos* compartimos nuestras interpretaciones, profundizamos en las lecturas y ponemos en común nuestras experiencias vividas como facilitadores(as) y a su vez, trasferimos lo incorporado en este proceso a las reuniones y al seguimiento de los diversos grupos de docentes con los que trabajamos, en sus distintas modalidades de organización, como son los *Grupos de Innovación*<sup>28</sup> con los que mantenemos reuniones periódicas y las *Tríadas*<sup>29</sup>, constituidos entre los(as) participantes en el Master Universitario en Docencia Universitaria, todos(as) docentes universitarios.

De esta manera, el proceso se nutre continuamente con las nuevas situaciones generadas en los grupos, que proporcionan nuevos retos e interrogantes a los sucesivos seminarios y nos permiten continuar reflexionando en la acción. Este proceso cíclico que nos permite reconstruir

<sup>23</sup> El grupo FIT dispone de una web en la que consultar sus líneas de trabajo (consultado el 9 de julio de 2011): <http://www2.uah.es/fit/programa2.htm>

<sup>24</sup> El Master Universitario en Docencia Universitaria, dependiente del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, es una de las acciones formativas del Programa de Formación del Profesorado y Desarrollo de la Innovación Docente de la UAH que pretende fortalecer al profesorado en su aspecto formativo y facilitar el apoyo pedagógico. Tiene como finalidad generar un espacio de aprendizaje que permita actualizar los conocimientos didácticos del profesorado, profundizar en los sistemas de enseñanza, modelos y paradigmas emergentes, conocer distintos casos de innovación para mejorar las prácticas universitarias y conseguir un mejor aprendizaje de los estudiantes universitarios. Puede consultarse más información en Canabal (2011). También puede visitar la web del master (consultado el 9 de julio de 2011): <http://www2.uah.es/madu>

<sup>25</sup> Las tres autoras pertenecientes al Grupo Innovación curricular y aprendizaje crítico, registrado con la referencia UAH-GI07-06 en el Registro de Grupos de innovación de la Universidad de Alcalá.

<sup>26</sup> Los encuentros de innovación son espacios de encuentro tanto para el profesorado que constituye los grupos de innovación, como para la comunidad universitaria, ya que en ellos se pretende indagar líneas de acción futura y compartir las experiencias desarrolladas y en constante evolución (Canabal y García, 2011). Pueden consultarse las conclusiones de los cinco encuentros celebrados hasta el momento en (consultado el 9 de julio de 2011): <http://www2.uah.es/ice/FP/encuentros.html>

<sup>27</sup> Un primer acercamiento a este trabajo puede consultarse en Canabal y García (2010).

<sup>28</sup> El primer Grupo de Innovación de la UAH se registró en octubre de 2006. Se puede consultar la lista actualizada de grupos en (consultado el 9 de julio de 2011): [http://www2.uah.es/formacion\\_profesorado\\_universitario/?page\\_id=28](http://www2.uah.es/formacion_profesorado_universitario/?page_id=28)

<sup>29</sup> En los trabajos de Margalef, Canabal e Iborra (2006; 2007) se describen en profundidad en qué consisten las tríadas, entendidas como grupos de trabajo que han de implementar una experiencia innovadora en el ámbito de la formación docente orientada a favorecer la transformación de las prácticas docentes a través de procesos de reflexión colectiva, entendida como parte integrante del desarrollo profesional, en el marco del Programa de Formación del Profesorado de la UAH en sus distintas ediciones.



nuestro conocimiento profesional, está intrínsecamente conectado a la práctica, enraizado en ella (Grundy, 1998), en un intento de describir cómo y qué estamos aprendiendo sobre el apoyo a docentes constituidos en grupos de trabajo, que genéricamente denominaremos comunidades de aprendizaje, comprometidos en innovaciones docentes, en la línea de las propuestas de trabajo de Nelson y otros (2008), por tanto, con la intención de aprender sobre la facilitación al tiempo que nosotras mismas lo hacíamos.

Siguiendo uno de los trabajos de Levine (2010: 122), en el que muestra las distinciones entre varias nociones sobre comunidades de profesores (comunidades de indagación, Cochran-Smith y Lytle, 1992; comunidades de prácticas, Wenger, 1998; comunidades de aprendices, Barth, 1984; y comunidades de profesores para el desarrollo profesional, MacLaughlin y Talbert, 2001), tratamos de incardinar los distintos grupos docentes con los que colaboramos en los procesos de innovación como facilitadoras(es). Para ello hemos conformado lo que este autor denomina '*a teacher professional community*', esto es, una comunidad de profesores para el desarrollo profesional, que aprende a partir del conocimiento reflexivo *en y a través* de la acción. Coincidimos en señalar que el concepto de comunidad de aprendizaje corre el riesgo de perder su sentido y significado (DuFour, 2004) ya que se utiliza de manera imprecisa, al margen de los objetivos que persiga dicha comunidad, los tipos de aprendizaje y estilos colaborativos que se pongan en marcha, los resultados que tanto a nivel individual como grupal se produzcan, o los mecanismos a través de los cuales "los profesores aprendiendo juntos pueden finalmente incrementar su habilidad para mejorar las escuelas" (Levine, 2010: 127).

Para profundizar en los procesos que favorecen la colaboración con otros docentes como recursos para el desarrollo individual y colectivo, nos centramos en la figura del *facilitador* entendida como coordinador del trabajo colaborativo y guía del aprendizaje del profesorado (McLaughlin y Talbert, 2006; Talbert y McLaughlin, 2006) cuyas funciones principales giran alrededor de la organización del trabajo del grupo y la de crear un contexto de aprendizaje. Nos planteamos ¿cómo contribuir a la realización de ambas funciones?, llegado el momento ¿cómo reforzar el tránsito de la mera organización del trabajo a la búsqueda de experiencias propicias para el aprendizaje del grupo?, ¿qué tipo de interacciones lo refuerzan?, ¿qué modelos de facilitación emergen?, ¿cómo favorecer progresivamente la autogestión del equipo y de sus componentes?

Se ha partido del estudio de casos, analizando en profundidad los patrones de interacción que se promueven en cinco de los 34 Grupos de Innovación registrados en la UAH. Los Grupos de Innovación constituyen una de las alternativas de formación que ofrece la universidad, entendidos como equipos estables en los que se pretende promover la participación activa del profesorado para la implementación de experiencias innovadoras en su práctica docente, que contribuyan a generar una cultura colaborativa de formación permanente para su desarrollo profesional<sup>30</sup>.

La necesidad de implicar a los propios participantes de las comunidades de aprendizaje en la generación del conocimiento sobre sus procesos y productos, se ha concretado en el enfoque metodológico de investigación-acción.

Las técnicas empleadas para la obtención de datos son de naturaleza cualitativa debido a los objetivos planteados, lo que nos permite identificar el punto de vista de los participantes, indagar en sus percepciones y creencias, observar e interpretar sus acciones y avanzar en la generación de su propio conocimiento. Los métodos y recursos concretamente son: la observación participante, entrevistas en profundidad, diarios de campo, recurriendo también al análisis de documentos. Actualmente nos encontramos en la fase de análisis de la información, llevando a cabo un análisis vertical y horizontal del contenido obtenido.

<sup>30</sup> Para profundizar en la composición y estructura de los Grupos de Innovación de la UAH consultar (9 de julio de 2011): <http://www2.uah.es/ice/FP/innovacion.html>



## Conclusiones

La fase de desarrollo en la que se encuentra el estudio nos permite aportar al debate sobre las posibilidades que ofrecen los procesos de colaboración en el desarrollo profesional del profesorado universitario fortalecidos a través de los procesos de facilitación con las cuestiones planteadas a continuación, desde una perspectiva que entiende la *profesionalidad como una forma de ser, de pensar y de sentir, una posición ante el mundo de la educación* (Gimeno, 2010: 249).

Es importante valorar cómo se produce la transición de los miembros en el interior de las comunidades más que esperar a una transformación lineal y homogénea: los factores que el(la) facilitador(a) debe considerar como condicionantes del proceso de maduración del grupo hacia el cambio son diversos, lo que produce una gran heterogeneidad para el cambio dentro de los grupos. Debemos tener presente que, como señala Gimeno (2010: 246), “ni como personas, ni tampoco como profesionales -en este caso, de la docencia- dejamos de experimentar constantemente cambios de todo tipo (biológicos, psicológicos, cognitivos, en las relaciones con los demás, en nuestra relación con el medio, con el ejercicio de cualquier actividad -el ejercicio de una profesión, por ejemplo, como es la docente- o por el efecto de influencias externas). Ocurre en la vida normal y también en el ejercicio de la actividad profesional.” Por ello es necesario considerar esta dinámica personal y relacional al tiempo que nosotras(os) mismas(os) como facilitadoras(es) las vivenciamos.

El aprendizaje colaborativo contribuye a las comunidades profesionales: el intercambio de conocimientos, el contraste de perspectivas favorece la reconstrucción y la transferencia de lo aprendido a situaciones nuevas (Iborra y otros, 2010).

La “facilitación distribuida” fortalece el trabajo colaborativo y facilita los procesos de autonomía del grupo, fortaleciendo, como señala Elliot (2010: 240), la introducción en la enseñanza de “competencias asociadas a tomar una postura autocrítica y una disposición a someter el trabajo al escrutinio de otros y a utilizar un vocabulario conceptual común y una sintaxis teórica en la que captar y compartir las percepciones de la enseñanza y el aprendizaje.”

El(a) facilitador(a) como promotor de la comprensión del docente a través de la investigación-acción: el conocimiento generado en los(as) docentes debe estar enraizado en su propia práctica, no es suficiente un sistema basado en la mera transmisión de la teoría para que los(as) docentes la pongan en práctica. En palabras de Zeichner (2010) la investigación-acción lleva a los docentes a “ampliar su campo de reflexión para incluir las dimensiones social y política de la enseñanza, y un análisis de las condiciones sociales de su práctica”.

Debe prestarse atención al clima de aprendizaje: el grupo responde ante el ambiente de trabajo propicio en el que deben poderse manifestar libremente sobre sus prácticas, sin que haya espacio para la descalificación o la evaluación no formativa de las mismas. Ello debe sumarse a unas condiciones organizativas facilitadoras que hagan viable la transformación y la mejora de la racionalidad y de la justicia de la práctica educativa (Santos Guerra, 2009) desde una dimensión colaborativa en la que primen el diálogo y la participación, enriqueciendo la comprensión y el desarrollo de las propuestas de innovación. Y en un nivel macro, como nos recuerda Arnaus (2010: 158) ha de reconstruirse una “universidad creativa y viva capaz de vivificar el conocimiento y las relaciones educativas” entre todos sus agentes.

La actitud indagatoria como constante del(la) facilitador(a) sobre lo que hacen en sus prácticas docentes ayudará a los integrantes del grupo a realizar la reflexión conjunta y colaborativa, a establecer un diálogo reflexivo con el(la) facilitador(a) hasta ser capaces de extrapolarlo al resto de los integrantes de la comunidad que aprende. Si queremos que las instituciones educativas, en cualquier nivel, desde infantil a educación superior, se conviertan en comunidades de prácticas, con docentes que desarrollen juntos su propia habilidad, deberemos facilitar estos procesos de aprendizaje colaborativo y cooperativo, constituyéndose en





integrantes activos de dicha comunidad, responsabilizándose del proyecto colectivo y de su propio y permanente desarrollo profesional (Korthagen, 2010; Pérez Gómez, 2010).

La indagación del(la) facilitador(a) sobre su propio quehacer es otra pauta a considerar para llevar a cabo procesos de fortalecimiento de los procesos; el mismo proceso de aprendizaje en colaboración es aplicable para el equipo de facilitadores. Debemos cuestionarnos constantemente nuestros propios conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes, los modos de pensar, sentir y actuar como personas y como docentes. De esta reflexión manarán tanto propuestas de mejora como contribuciones al propio conocimiento, no sólo pedagógico, sino relativo además a la cultura profesional.

Estas son algunas de las cuestiones sobre las que seguir indagando para el fortalecimiento de la facilitación en los procesos de cambio.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAUS, R. (2010). El sentido libre de la diferencia sexual en la investigación educativa. En J. CONTRERAS; N. PÉREZ DE LARA (Comps.), *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- BARTH, R.S. (1984). The principalship. *Educational Leadership*, 4 (2), 93.
- CANABAL, C. (2011). El Master Universitario en Docencia Universitaria: una oportunidad para mejorar la calidad. *uah.esnoticia*. Consultado el 9 de junio de 2011 en [http://www2.uah.es/diariodigital/index.php?option=com\\_content&task=view&id=4968&Itemid=1](http://www2.uah.es/diariodigital/index.php?option=com_content&task=view&id=4968&Itemid=1)
- CANABAL, C.; GARCÍA, L. (2010). Comunidades de aprendizaje: ¿es posible un cambio de cultura profesional? *I Congreso Internacional: reinventar la profesión docente* (pp. 114-125). Málaga, 8 al 10 de noviembre. Consultado el 9 de julio de 2011 en [http://www.doe.uma.es/contenidos/otros.action?id=5&wrapper=otros&request\\_locale=es](http://www.doe.uma.es/contenidos/otros.action?id=5&wrapper=otros&request_locale=es)
- CANABAL, C.; GARCÍA, M.D. (2011). *La creación de espacios comunes de aprendizaje: experiencias de innovación*. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la universidad de Alcalá.
- COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. (1992). Communities for teacher research: Fringe or forefront? *American Journal of Education*, 62 (4), 298-324.
- DUFOUR, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61 (8), 6-11.
- ELLIOT, J. (2010). El "estudio de la enseñanza y del aprendizaje": una forma globalizadora de investigación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 223-242.
- GIMENO, J. (2010). La carrera profesional para el profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68 (24, 2), 243-260.
- GRUNDY, S. (1998). Research Partnerships. En B. ATWEH; S. KEMMIS; P. WEEKS (Eds.). *Action Research in Practice*. London: Routledge.
- IBORRA, A.; GARCÍA, D.; MARGALEF, L.; PÉREZ, V. (2010). Generating Collaborative Contexts to promote learning and development. En E. LUZZATTO; G. DIMARCO (Ed.), *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques* (pp. 47-80). New York: Nova Science Publishers.
- LEVINE, T. H. (2010). Tools for the Study and Design of Collaborative Teacher Learning: The Affordances of Different Conceptions of Teacher Community and Activity Theory. *Teacher Education Quarterly*, 37 (1), 109-130.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- 
- MARGALEF, L.; CANABAL, C.; IBORRA, A. (2006). Transformar la docencia universitaria: una propuesta de desarrollo profesional basada en estrategias reflexivas. *Perspectiva Educativa*, 1, 73-89.
- (2007). Repensar la formación del profesorado Universitario: estrategias para la indagación y el desarrollo profesional. *V Jornadas de Redes de Investigación en Docencia Universitaria*. Alicante, 4 y 5 de junio.
- MCLAUGHLIN, M.; TALBERT, J. (2001). *Professional communities and the work of high school teaching*. Chicago: University of Chicago Press.
- (2006). *Building school-based teacher learning communities*. Nueva York: Teachers College Press.
- NELSON, T.H.; SLAVIT, D.; PERKINS, M.; HATHORN, T. (2008). A culture of collaborative inquiry: Learning to develop and support professional learning communities. *Teachers College Record*, 110 (6), 1269-1303.
- SANTOS GUERRA, M.A. (2009). *Escuelas para la democracia. Cultura, organización y dirección escolar*. Madrid: Wolter Kluwer.
- TALBERT, J.; MCLAUGHLIN, M. (2006). Professional communities and the artisan model of teaching. *Teachers and teaching: theory and practice*, 8, 5-28.
- WENGER, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- ZEICHMER, K.M. (2010). *La formación del profesorado y la lucha por la justicia social*. Madrid: Morata



---

## **LOS PROCESOS REFLEXIVOS EN EL DESARROLLO DE LA MADUREZ PERSONAL Y PROFESIONAL DEL DOCENTE.**

Ramírez Vallejo, M<sup>a</sup>.S.; [mramirez@beceneslp.edu.mx](mailto:mramirez@beceneslp.edu.mx) - Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

### **RESUMEN**

El presente trabajo muestra los resultados de la investigación cuyo foco de interés es la generación de propuestas para impulsar la madurez personal de los profesores. El estudio plantea dos fases: en la primera se realizó un diagnóstico que incluyó la evaluación del programa de la maestría en educación primaria respecto al impacto del enfoque reflexivo en la mejora personal y un sondeo a 109 docentes. Los resultados de la primera fase de la investigación empírica y documental reflejan una insuficiencia del enfoque reflexivo-técnico para lograr la transformación de la práctica de los profesores en servicio.

Esta conclusión nos impulsó a extender las coordenadas de reflexión del maestro sobre su práctica en el sentido de sí mismo. Por ello, en la segunda fase de investigación se diseñaron y aplicaron estrategias que integran el componente personal, las cuales complementan y enriquecen el modelo técnico-reflexivo del programa de maestría. Los resultados de la segunda fase de investigación muestran que los docentes pueden lograr diferentes niveles de madurez personal a través de procesos reflexivos sistemáticos, individuales y colectivos, que integren las diferentes dimensiones de la persona vinculándolos al campo profesional y dentro de programas formativos de larga duración.

### **PALABRAS CLAVE**

Madurez, formación, reflexión.

### **DESARROLLO**

#### **Objetivos**

El principal objetivo de esta comunicación es dar a conocer los resultados de la investigación vinculados con el aprendizaje reflexivo a fin de contribuir al desarrollo de la madurez personal de los docentes. Entre los objetivos planteados para dicho estudio estuvieron los siguientes:

- Conocer las concepciones de los profesores y profesoras de diferentes niveles educativos respecto a la madurez personal y sus implicaciones en la formación docente.
- Diseñar y poner a prueba un modelo de formación de docentes que contribuya al desarrollo de la madurez personal de los profesores de educación primaria.
- Identificar qué cambios docentes vinculados con la madurez personal se atribuyen al proceso formativo de la maestría.
- Argumentar la interrelación y dependencia entre la madurez personal y el desarrollo profesional del docente.

#### **Descripción del trabajo**

El mundo moderno exige del profesor cualidades personales, indispensables para su misión de educador, que van más allá de la simple función de enseñante. Hoy por hoy se hace necesario querer perfeccionarnos como seres humanos y estar al día de las innovaciones, acompañar los cambios, actualizarnos y revisar continuamente nuestros conceptos. "No sólo se requieren profesores con más experiencia, formación y conocimiento que el alumno, sino docentes con

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



un nivel de conciencia más alto, que además sean más maduros o con el menor egocentrismo docente posible” (Herrán y González, 2002:146).

Generalmente los problemas dificultosos y la manera de afrontarlos, no se reflexionan en los espacios de formación, y los profesores o futuros docentes se encuentran indefensos, desplazados por la fuerza de los acontecimientos que llevan a pensar que sus competencias profesionales han caducado. No significa que todos los problemas que vive la sociedad deban ser tratados en la formación de docentes, y mucho menos se tendría que dar recetas a los maestros sobre cómo tratarlos, porque se debe que considerar cada situación desde el contexto en que surge. Sin embargo, la formación para la madurez personal, en la que se incluye los aspectos intelectuales, afectivos y volitivos de la persona del docente, provoca que los profesores no se queden estáticos, sin iniciativa ante los conflictos que viven, sino que emprendan acciones creativas de solución fundamentadas. Veamos lo que dice una de las maestras en relación con este aspecto:

Los elementos implicados en la madurez personal como la coherencia, los sentimientos de trascendencia y de autenticidad, la reflexión sobre sí mismo, el conocimiento personal o los valores personales, son poco frecuentes desde los diversos medios formativos e informativos, pero además, son tergiversadas en muchas ocasiones. También es común encontrar que el currículo escolar privilegie los procedimientos educativos orientados a entrenar a los estudiantes en las habilidades intelectuales y bloquear posibilidades no competenciales destinadas al desarrollo del “ser”. La priorización de la racionalidad por encima de otras competencias refleja una visión muy corta de la naturaleza humana que no permite ver al ser humano en toda su complejidad. La educación dejaría de serlo si sólo se ocupa de lo demandado; es necesario trabajar en aspectos concretos de la persona como la conciencia profunda y la madurez personal, entre otros, que son la base para la edificación de la madurez social.

El tema de la madurez personal del docente y otros tópicos relacionados con la parte interna del sujeto decididamente no forman parte de la enseñanza tradicional, siendo fuentes condicionantes de primer orden. No se han sabido integrar en la práctica, entre otras cosas porque la ‘reflexión de’ y ‘sobre la práctica’ es insuficiente. Pero como decía el viejo chino: “No es que el pozo sea demasiado profundo; es que la cuerda es demasiado corta”. Y sin embargo, una percepción compleja de la formación del profesorado no puede dejar de intentar, aceptando toda la complejidad derivada del fenómeno, que el ser y el no-ser del docente formen parte, naturalmente de la indagación didáctica o autocrítica. Tanto más cuanto que la Didáctica “no es sólo una forma de hacer, es una forma de darse.” (González Jiménez, cit. por Herrán, 2008).

Por otro lado, el discurso educativo actual prioriza –desde hace ya treinta años- el aspecto técnico-reflexivo de la formación hasta el consenso científico normalizado y a veces cerril, y de manera retórica alude al ‘ser del docente’. Sin embargo, ni lo acaba de concretar ni este aspecto se investiga directamente, ni está en los planes y programas de estudio, alejándose de facto de las pretensiones curriculares. Cualquier buen profesor en ejercicio reconoce que su madurez incide en su práctica. ¿Cómo puede ser que no se reflexione sobre ella al menos desde la Didáctica General y el Prácticum durante la formación inicial y permanente? Es más, en la medida en que ‘enseñar’ es ‘comunicarse desde la ejemplaridad’, también influye –y esto es más grave- en la madurez y desde ella en la formación de sus alumnos. Siendo así, ¿cómo puede contribuir un educador al desarrollo de la madurez personal del niño si él mismo no es un sujeto maduro? Así pues, ¿qué estamos haciendo?

En la sociedad actual la mayoría de los problemas son derivados de egoísmo imperante, de inmadurez asociada al infantilismo de los adultos. Esta realidad es preocupante. Los docentes tendrían que hacer conciencia de que falta de cultivo de las competencias personales relacionadas con las dimensiones emocionales y de valores, deja al ser humano sin las bases necesarias para no ser fácilmente sacudido en los conflictos, las situaciones difíciles y en las

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



agitaciones de la propia existencia. La formación de docentes tendría que apoyar a los profesores en la adquisición de esas herramientas que le den norte y seguridad para gobernar la propia vida y lleguen a ser personas plenas.

La práctica del docente atraviesa también por diversas situaciones problemáticas que se ven influidas por factores como: el sistema educativo, el entorno político, económico y sociocultural, la cultura escolar, las limitantes personales para el aprendizaje de los alumnos, entre otros. Para afrontar estos problemas y atenderlos adecuadamente, los profesores deben disponer de las competencias profesionales sólidas, pero principalmente una madurez personal que lo impulse a tomar decisiones derivadas de un proceso de reflexión personal.

Estas competencias básicas requieren un dominio eminentemente práctico que alcance a todo el profesorado, pues están en la raíz tanto de los éxitos y fracasos profesionales como de muchos de los problemas psicológicos típicos, asociados a la profesión docente. Es la madurez socioemocional la que nos permite conseguir logros de largo alcance y superar situaciones complicadas por encima de obstáculos y contrariedades (Vaello, 2009:10).

El futuro de las generaciones que van surgiendo está sujeto a los mecanismos utilizados para la resolución de los conflictos y el grado de evolución de las situaciones sociales. Es aquí donde la educación juega un rol muy importante, que es el de preparar a las generaciones futuras para enfrentar adecuadamente los problemas, los conflictos, “para soportar las tensiones sin que la personalidad se rompa en los momentos difíciles, para sentirse miembro de un único grupo, la humanidad, siendo solidarios con todos sus integrantes sin exclusión alguna.” (Pérez, 2004:27 y 28).

El cumplimiento de esas funciones presupone que el profesor en primer lugar esté preparado para enfrentar las situaciones conflictivas y difíciles, es decir requiere de una madurez profunda que incluye la coherencia de vida y de palabra. “Es la madurez socioemocional la que nos permite conseguir logros de largo alcance y superar situaciones complicadas por encima de obstáculos y contrariedades.” (Vaello, 2009:10). Un permanente cuestionamiento de la práctica pedagógica que incluya el componente personal y la reflexión sobre el propio proyecto de vida, acompañado de la autoformación para el desarrollo personal contribuirán a que el docente viva su tarea diaria de acuerdo a sus valores, a su propio ser.

Con base en los planteamientos anteriores y a partir de los resultados de un estudio diagnóstico, diseñamos y llevamos a cabo una investigación cuyo foco de interés fue mostrar una propuesta de formación que contribuyera a impulsar la madurez personal de los profesores para alcanzar su desarrollo profesional.

El diseño metodológico planteó dos etapas orientadas a la obtención de información sobre los procesos formativos para la madurez personal del docente. En la primera se realizó un estudio exploratorio que comprendió un diagnóstico sobre la situación que guardaba el programa de maestría en educación primaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí, respecto al logro de sus propósitos y su contribución al desarrollo personal de los docentes. También se realizó un sondeo para conocer la opinión de los profesores de diferentes niveles educativos sobre la inclusión del componente personal en la formación y su influencia en el desarrollo profesional de los docentes.

La investigación realizada se acoge a un diseño investigativo con métodos mixtos y énfasis en el cualitativo. Este enfoque plantea algunos retos como hacer análisis de la información cualitativa como de la numérica, y encontrar el punto de engarce entre los dos tipos de datos, de tal manera que converjan para lograr una mayor comprensión o confirmación de los hallazgos a partir de las dos visiones complementarias. El interés en combinar investigación cualitativa y cuantitativa se centró en tener un conocimiento mayor (más amplio, mejor y más completo) sobre el problema en cuestión, de esta manera, los resultados y finalmente las



conclusiones fueran más útiles. Este tipo de diseño implicó la dedicación de mayor tiempo debido a la necesidad de obtener y de analizar tanto datos cuantitativos como cualitativos.

Dada la predominancia del enfoque cualitativo, consideramos necesario retomar la perspectiva fenomenológica e interpretativa que sustentan este tipo de investigación. Desde esta visión teórica, los sujetos en desarrollo son los que dan cuenta de su experiencia interna, dada su capacidad que poseen para la autoobservación, aunque no siempre sea muy precisa. Los sujetos pueden dar cuenta de su experiencia subjetiva de cambio en ellos mismos. Algunos de estos cambios son parte de un proceso de maduración conducente a un mayor nivel de madurez personal: cómo se veía antes de la maestría, cómo se ve durante ella, después de ella y cómo perciben su perspectiva futura. En esta valoración cada sujeto presta atención a cuestiones de mayor preocupación, selecciona lo que considera más importante en su pasado y su presente y lo que espera de sí mismo y del futuro.

Las preguntas que se plantean a los sujetos bajo la perspectiva fenomenológica se centran en la experiencia personal de cambio en su forma de ser y actuar como docente, lo cuales van reconstruyendo su propia personalidad, así como el significado de tales cambios, si fueron para empeorar o mejorar, en qué sentido esos cambios conducen a su madurez personal y en qué medida el proceso formativo se constituyó en uno de los factores que contribuyó a la supuesta maduración. Indagar sobre los aspectos cambiantes, para la mejora o el retroceso, es el principal centro de interés de este estudio, frente a los percibidos como estables. Las experiencias de cambio positivo unidas a sucesos vitales, entre ellos los estudios de maestría, permitieron a los sujetos exponer sus sentimientos de madurez personal.

El sondeo con profesores de educación básica permitió obtener información relacionada con las concepciones de los profesores respecto al desarrollo personal, su inclusión en la educación formal, las características del profesor con un alto nivel de madurez y las estrategias para su desarrollo. El estudio cualitativo con el grupo de la Maestría en educación primaria de la generación 2006-2008 hizo evidente la insuficiencia del enfoque reflexivo centrado en los aspectos técnicos de la enseñanza, dejando fuera el componente principal que es el ser del profesor. Los resultados de esta primera etapa fueron el insumo para la reconstrucción del objeto de estudio y la definición de una propuesta para el fortalecimiento del programa de maestría en educación primaria orientada a desarrollar en los docentes su madurez personal. Se diseñó la propuesta formativa y se llevó a cabo la segunda etapa de investigación que consistió en recabar información sobre la operación de la propuesta y su contribución a la mejora personal y profesional de los docentes.

En el campo de la Pedagogía y Didáctica aplicada a la formación del profesorado desarrollamos una propuesta en este sentido, dentro del triángulo de vértices: a) Reflexión sobre la práctica, b) Madurez personal y c) Conciencia docente (Herrán, 2011). Estos tres componentes se trabajaron mediante un proceso que integró las siguientes etapas:

Algunas de las estrategias que se trabajaron y que engloban los enfoques anteriores son las siguientes:

1. El autoconocimiento a partir de tres vías interrelacionadas entre sí.

- Acceso 'en negativo': Superación o disolución del egocentrismo como parte de la formación.
- Acceso directo: Tomar plena conciencia de lo esencial de la persona.

2. Reflexión individual y conjunta sobre su propio ser y quehacer

Manifestación de las satisfacciones y carencias que como personas experimentan en sus aulas: qué aspectos de la propia persona le están generando mayores satisfacciones, qué



aspectos consideran necesarios y útiles, qué aspectos les están provocando insatisfacciones, por qué razones, qué aspectos les gustaría cambiar, qué apoyos formativos necesitan.

### 3. Indagación crítica mediante dos ámbitos de análisis:

- Presentación de las técnicas, instrumentos y procedimientos de análisis del propio ser, para la obtención y sistematización de la información generada a partir de la indagación-acción, tales como: la autoobservación de las propias limitaciones y la diferenciación ego-nosotros, relajación y meditación.
- Análisis de la información que van generando las técnicas y procedimientos de recogida de información en las sesiones de trabajo, donde se dialoga y profundiza en aquellas cuestiones cruciales para la mejora como seres humanos en el ejercicio de la docencia.

### 4. Búsqueda de soluciones:

Identificación de las necesidades de mejora en relación con el *desempeoramiento egótico*. Los profesores poseen elementos para reconocer los aspectos de su persona que quieren mejorar a través de un plan de autoformación.

### 5. Reconocimiento de alguna mejora:

En los equipos de cotutoría los profesores compartieron algunos logros, en donde los equipos actuaron de interlocutores y animadores de su proceso de crecimiento, aunque se enfatizó más en lo pedagógico.

Este proceso formativo implicó, además de estrategias didácticas, una serie de actividades y recursos potenciadores de la reflexión y el desarrollo continuo de los profesores en formación, como los siguientes:

- La autoevaluación

La autoevaluación docente, se trabajó como una actividad permanente con la finalidad de constituirla un hábito asociado a la responsabilidad profesional. Los instrumentos de autoevaluación se caracterizaron “por los aspectos positivos para la mejora y en los negativos para la suelta de lastres.” (Herrán, 2011:16).

A través de la autoevaluación se pretendía que los profesores identificaran aspectos de una mala praxis didáctica, pero también aquellos que denotaban una competencia profesional acorde con los modelos educativos actuales. Este proceso de autoevaluación de la práctica, desde los errores, requiere primero de la sinceridad para reconocerlos y verlos, y una verdadera humildad científica para aprender de ellos y erradicarlos. La autocritica surgida de esta actividad implicó flexibilidad, reconocimiento de los errores en la vida profesional y la necesidad de una mayor preparación para conquistar prácticas exitosas.

- El portafolio temático

Trabajar el desarrollo personal requiere de la soledad, del silencio, pero también de la interacción con los demás. Los profesores se fueron formando como personas al estar en relación con ellos mismos y con otros. El uso del portafolio temático se implementó como un recurso para la formación y desarrollo profesional y personal, además de ser un instrumento mediante el cual se obtuvo información sobre la autobiografía y el proceso de crecimiento de los profesores de la Maestría en educación primaria.

El portafolio temático tenía como propósito lograr que los profesores se examinaran a sí mismos con una mirada crítica y valoraran en profundidad las competencias necesarias para cambiar lo que pudieran mejorar en el conocimiento, las habilidades y las actitudes profesionales. La confección de este documento pasó por un proceso de deliberación, reflexión



y conversación en donde las concepciones de la enseñanza y el aprendizaje, la intervención y la forma de proceder evolucionaron en el transcurso del tiempo en los diferentes escenarios y contextos reales, a medida que los profesores iban obteniendo mayor información sobre ellos mismos y su práctica.

La autoevaluación, la tutoría de sí, así como la cotutoría o trabajo colaborativo se constituyeron en procedimientos didácticos fundamentales para potenciar la autoobservación, el análisis y la reflexión de práctica docente desde los componentes personal y profesional. En la fase de cotutoría las conversaciones son esenciales para la reflexión. En estas conversaciones los profesores sometieron a evaluación su pensamiento y las decisiones pedagógicas que sustentaban su enseñanza documentada. De estas conversaciones se derivaban comentarios reflexivos encaminados a fortalecer la enseñanza y mejorar la construcción del portafolio.

Este proceso reflexivo integra las fases de construcción del portafolio temático (recolección, selección, análisis y reconstrucción). A través de la recolección de las evidencias (videos, fotografías, audiograbaciones, trabajos de los alumnos, diario del profesor, etc.), la revisión sistemática y el análisis cuidadoso de los elementos del portafolio, los profesores identificaron aspectos recurrentes en sus experiencias educativas y establecieron conexiones entre ellas. El análisis y la reflexión son el corazón del portafolio temático. A través de este proceso se toma conciencia de las limitaciones, pero también de los logros como personas y como profesionales.

Otro elemento importante del portafolio es el mejoramiento continuo. En el proceso de construcción del portafolio el docente se reconoce como ser humano inacabado y en continuo desarrollo, susceptible de cometer errores y de enmendarlos, con un potencial de capacidades por conocer y ponerlas en acción para el servicio de otros.

- La autobiografía

Tomando en cuenta que “toda propuesta formativa ha de comenzar recuperando, biográfico-narrativamente al sujeto en desarrollo, desde sus experiencias y recuerdos de su pasado en el presente.” (Segovia y Fernández, 1999), los estudiantes iniciaron la construcción de su portafolio temático contando su historia de vida personal y profesional. El examen de las experiencias personales y profesionales fue una ventana a través de la cual los profesores regresaron a los orígenes de sus creencias, de su profesión, ahí encontraron información que les ayudó a entender cómo influye su historia “en sus teorías y prácticas habituales del ejercicio docente. La reflexión de sus experiencias pasadas y los contextos en las que se produjeron se convierten en ocasión de cambiar el rumbo, redoblar esfuerzos y superarse a sí mismos” (Day, 2005:55).

La autobiografía como parte del proceso formativo se torna en una generación de sentido, de toma de conciencia, que posibilita la reconstrucción profesional del profesor y de su propia práctica. El proceso formativo a través del portafolio, parte de la recuperación biográfico-narrativa del profesor como sujeto en desarrollo desde experiencias y recuerdos de su pasado en el presente.

- Taller

El taller denominado “Autoindagación” fue una actividad que se realizó fuera del horario de la maestría (de 13:30 a 14:30 Hrs.), por ello se dio la libertad de participación a los profesores pero alentándolos a asistir. El objetivo prioritario del taller fue que los docentes logran un mayor autoconocimiento a través de diversas estrategias que favorecían la reflexión del ser y quehacer docente y el uso de técnicas como: la respiración, la visualización, la meditación, el silencio, la autosugestión, entre otras. Esta actividad fue el pretexto que movilizó una buena parte de las actividades de investigación y brindó la oportunidad de acercarnos a nuestro objeto de estudio.





La dimensión personal se planteó en el diseño de la propuesta formativa como un factor estratégico y medular por la forma como los docentes llegan a vivir y dar sentido a su profesión, siendo la base del desarrollo profesional. En este sentido, la reflexión más allá de la dimensión técnica de la práctica se constituyó como una de las estrategias que se implementaron en algunos espacios curriculares y en los grupos de tutoría. De acuerdo a lo que señala Vicente (citado por Segovia y Fernández, 1999):

El desarrollo profesional del docente es posible dentro de la formación permanente cuando los programas educativos toman en cuenta las necesidades del sujeto, principalmente en el ámbito personal. La propuesta formativa que se implementó dentro del currículo de la Maestría en educación primaria tenía un carácter integrador de corrientes, autores y enfoques educativos interesados en favorecer en los profesores procesos de elaboración consciente de los elementos que constituyen los ámbitos de la persona:

- Desde una concepción humanista constructivista se parte de la idea de que el componente personal es complejo. La madurez personal se concibe como un proceso permanente que dura toda la vida, que demanda esfuerzo y evaluación constante. Los profesores en formación tienen muchos conocimientos previos que están en constante proceso de desarrollo y mejora. Para ello se requiere trabajo, dedicación y reflexión. Una de las aportaciones del enfoque humanista constructivista de gran relevancia para el tema de la madurez es el concepto “self”, entendido como sí mismo, el núcleo de la persona misma.
- La propuesta asume la idea de construcción de la propia persona. El proceso de madurez personal implica, no únicamente el entrenamiento de técnicas para el desarrollo de habilidades personales, sino la firme decisión de crecer y asumirse como persona en desarrollo, con una serie de elementos de sí misma, como valores, elecciones de formas de vida, modelos, concepciones, representaciones propias, compromisos personales, etc.
- Se relaciona con el enfoque cognitivo-evolutivo del desarrollo humano. La madurez personal es un proceso que actúa a lo largo del ciclo de vida cuyo protagonista es el propio sujeto que lo realiza. Se asume que la persona posee una inmensa cantidad de elaboraciones, construcciones, rupturas y reconstrucciones progresistas de las ideas sobre sí mismo, la vida, la realidad, los valores, las metas personales, los otros, etc.
- Retoma elementos de la psicología de la autorrealización de Antonio Blay, que combina la visión occidental de cómo se vive plenamente el docente en relación del sujeto con el mundo; y la visión oriental enfocada al descubrimiento del ser, de la propia identidad última, que se mantiene idéntica aún, aún cuando se presenten dificultades en el camino.

La visión holística de la propuesta formativa requirió de diversas situaciones didácticas que integraran distintos enfoques a fin de constituirse en un dispositivo de formación y autoformación impulsor de la madurez personal. Asimismo, para reforzar el equilibrio entre el dentro y el fuera que generalmente se da de manera dual, se plantearon líneas de acción potenciadoras de los aspectos subjetivos, emocionales y existenciales del docente, como elementos que están en la base del propio desarrollo profesional. (Cases, 2007:120).

## **Resultados**

El concepto de madurez posee un significado dinámico; es un proceso en el que intervienen factores educativos, psicológicos, biológico y éticos que se interrelacionan entre sí. Este proceso es continuo y le toca a cada individuo velar por él, de tal manera que llegue a ser una persona plena y equilibrada. No todos los individuos alcanzan la madurez en la medida en que no todos los individuos consiguen poner en movimiento su propio proceso de maduración. Los profesores maduros son capaces de sentir, de conocer qué sienten, y tomar postura frente al



sentimiento; son capaces de conocerse a sí mismo y poner en juego ese conocimiento actuando libremente en la realidad que lo rodea.

Los resultados de la investigación reflejan que la educación para la madurez personal es poco atendida en las instituciones formadoras de docentes. La mayoría de las escuelas se centran en competencias asociadas al rendimiento, pero no inciden en mejorar la situación personal de los profesores, ni en su desarrollo profesional. Pensar la formación continua y el desarrollo profesional desde la construcción y reconstrucción del sujeto es algo urgente y necesario ya que la teoría y la práctica indican que uno de los elementos que más influyen en el proceso de aprendizaje, tiene que ver con el componente personal del docente, con “lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los maestros.” (Vaillant, 2005:9). El paradigma del profesor reflexivo dominante en los programas de formación de profesores resulta insuficiente para la transformación de la educación porque sólo atiende la formación y la enseñanza en sentido estricto, dejando de lado la interioridad, la esencia del ser humano para la mejora continua.

Cada vez resulta más evidente en la actualidad que el desarrollo profesional tiene que ir unido a un desarrollo personal. Son más los autores que colocan en el centro de todo crecimiento profesional la madurez personal y no conciben que el desarrollo profesional se pueda dar sin el desarrollo personal. Como docentes podemos poseer todos los conocimientos propios de la asignatura, dominar la planeación didáctica, conocer a la perfección diferentes técnicas didácticas participativas, etc., pero si somos personas inmaduras, con una personalidad conflictiva, incapaz de trabajar en equipo y de comunicarnos adecuadamente con los alumnos, nuestro crecimiento profesional y personal se verá afectado (Fernández, 2008)

La enseñanza se planteó en esta investigación como una actividad humana que surge del propio interior. Cuando los docentes enseñan, proyectan la condición de su alma sobre sus alumnos, su asignatura y su forma de estar juntos. La enseñanza es el espejo del yo interno. Si el docente está dispuesto a mirar el espejo, adquiere la oportunidad de construir conocimientos sobre sí mismo. Conocerse es fundamental para una buena enseñanza, al igual que conocer a los alumnos y mejorar sus conocimientos. De acuerdo con Sanches (2008:17) “el autoconocimiento es un ejercicio mental”. En este ejercicio sugiere el cuestionamiento frecuente de preguntas como: ¿Qué he hecho hoy? ¿Hice mal a alguien? ¿Ayudé a alguna persona? ¿Conseguí controlarme?

La tarea de educar pasa por el propio camino y trabajo personal, mucho antes y mucho después que la formación técnico-reflexiva. Este trabajo no sólo tiene que ver con la formación o, mejor aún, con la “autoformación”, como decía Gadamer (2000). Desde nuestra perspectiva, resulta imprescindible que la comunidad científica interesada en formación inicial y permanente de profesores reconozca y apoye enfoques, temas, procesos y proyectos orientados a que el profesor viva lo que le conduzca a ser más profesional, más consciente y más humano y a desarrollar adecuadamente todas sus potencialidades.

Cuando la educación conduce al hombre a ser más persona, a ser más pleno y más dueño de sí, entonces se puede hablar de una auténtica educación pues ha logrado su cometido: la madurez del ser humano. Una persona madura es capaz de responsabilizarse tanto de sus actos como de sus omisiones, sabe asumir y rectificar sus errores y sabe actuar de forma autónoma. En este trayecto de humanización la reflexión se torna un acto imprescindible, no sólo sobre aspectos técnicos y dialécticos de la enseñanza, sino además del componente personal y transpersonal, de relación con el yo interno y externo para alcanzar la madurez personal. “Ser mejores personas y mejores maestros exige un desvelamiento y reconstrucción de nuestras prácticas y de nuestras actitudes egóticas, sólo así podremos alcanzar mayor calidad educativa que incida en los aprendizajes de los alumnos” (Fernández, 2008:3).

Hacer conscientes los lastres de la propia práctica es uno de los recursos de la “didáctica negativa” (Herrán, 2011) que se utilizaron durante los estudios de la maestría. Algunos ejercicios como verse y escucharse a través del video, favorecieron algunos hallazgos en los profesores respecto a sus actuaciones y comportamientos errados y una toma de conciencia



que deriva un compromiso de evitar su reincidencia en la práctica y encausar sus acciones hacia los propósitos planteados. En algunos casos se observa por ejemplo, lo incoherente que es subestimar las capacidades de sus alumnos, ponerlos en evidencia, resaltar los aspectos negativos, mostrar actitudes de autoritarismo, o caer en explosiones emocionales, etc. Al tomar conciencia de algunos de estos sesgos en su práctica, los profesores reflexionaron sobre sus efectos en los alumnos y sus posibilidades de cambio, como lo podemos observar en los siguientes ejemplos:

Durante el proceso de reflexión, los profesores en formación lograron tomar conciencia de algunas acciones pedagógicas que estaban influidas por el 'ego' docente, tales como: la costumbre por la comodidad de continuar con el mismo método que aparentemente "ha funcionado", no tomar en cuenta los comentarios ni opiniones de los niños por concebirlos con poca capacidad de hacerlo, pretender que los alumnos aprendan igual y vayan al mismo ritmo; evidenciar a los niños que no cumplen con las expectativas del profesor, entre otros. La modificación de estas actitudes se fue dando durante los estudios de la maestría, como lo expresa uno de los profesores:

La reflexión profunda desde la didáctica negativa está orientada a que el profesor tome conciencia de acciones pedagógicas que están influidas por el 'ego' docente, tales como: la costumbre por la comodidad de continuar con el mismo método que aparentemente "ha funcionado", no tomar en cuenta los comentarios ni opiniones de los niños por concebirlos con poca capacidad de hacerlo, pretender que los alumnos aprendan igual y vayan al mismo ritmo; evidenciar a los niños que no cumplen con las expectativas del profesor, entre otros. Para lograr el verdadero cambio hay que partir de reconocer esos lastres y las propias inercias, "el verdadero referente del cambio no son los demás, sino las propias inercias. Y sus posibilidades dependen del conocimiento, comprendido aquí desde la dialéctica "presencia de duda sobre nuestro condicionamiento" y "ausencia de miedo al cambio". (Herrán, 2011:15).

Los resultados de la investigación ponen de manifiesto que los profesores son capaces de reflexionar críticamente ante actitudes de egocentrismo en su práctica, cuando se les dan pautas que favorecen ese proceso reflexivo. El cambio de actitud empieza con el cambio de la mentalidad que se produce mediante un proceso de concienciación que implica: auto-observación de los sentimientos, pensamientos y acciones; reconocimiento de los pensamientos y actitudes egóticas; búsqueda de razones de por qué se hace lo que se hace; deseo y voluntad de cambio; trabajo por conseguir la meta deseada, logro de las virtudes y la puesta en práctica de los principios pedagógicos.

El autoconocimiento del propio "ser" es posible en un proceso de formación individual y colectiva. El trabajo con el "ser" requiere momentos de soledad, de silencio, de quietud interior y exterior. En el colectivo se ponen en práctica las virtudes generadas a través de la reflexión profunda con el verdadero yo. Es a través del colectivo, de la alteridad (Cases, 2007), que la persona del profesor toma conciencia de los 'egos' que continúan en él, las virtudes que ha logrado potenciar y lo que le falta por lograr para ser mejor como persona y profesional.

Al incursionar en los procesos de formación permanente, los profesores llegan con un bagaje de conocimiento pedagógico importante, adquirido mediante la vía de su formación inicial, pero principalmente en su trayectoria laboral, a través de la socialización de la experiencia. Tomar en cuenta esos conocimientos en los espacios de formación ayuda a que el docente los valore, los modifique, los resignifique y fortalezca, o en su caso, los desaprenda. Por otro lado, el identificar esos conocimientos, habilidades, valores y actitudes en la propia práctica da la posibilidad al docente en formación de monitorear su aprendizaje en el ámbito personal y profesional para valorar su progreso de mejora durante el trayecto formativo.

Evitar el cotilleo, las críticas malsanas y destructivas es un rasgo de un profesor maduro. Cuando se entra en ese proceso de autoconocimiento, se van identificando los sentimientos que se experimentan en el sentido positivo y negativo. Cuando se daña a las personas con



insultos, críticas, etc., surgen sentimientos que difícilmente pueden hacer feliz a la persona. En cambio cuando se reconocen las cualidades de los demás, se les da un trato amable y se procura construir ambientes favorables, los sentimientos que se experimentan son de una gran satisfacción y felicidad. La decisión de vivir en una u otra situación ya depende de cada persona. En ese autoconocerse el profesor va descubriendo su propia identidad, conformada por inteligencia, amor, felicidad, energía, no como atributo, sino como substancia.

El acto pedagógico es una acción caracterizada por la alteridad, dado que la interacción y el diálogo entre el docente y el alumno son básicos para que logren los propósitos educativos. En la medida que el profesor se da cuenta del tipo de relación que lleva con los actores de la escuela y se concientiza de los 'egos' que limitan su acercamiento e interacción con el otro, tiene mayor posibilidad de replantear su actuar y emprender el camino de la evolución, así como el cambio en sí mismo y en sus alumnos. Esta es la principal motivación que impulsa al docente a continuar y mantenerse en el camino de la superación.

Considerando los niveles de relación que refiere Almacellas (2009), los profesores avanzaron hacia un nivel de relación en el que descubrieron las posibilidades que implica para su desarrollo personal. Las condiciones de este encuentro se revelan como valores de respeto, estima, colaboración, que conducen hacia su propio crecimiento, el cual sólo es posible en la relación activa con las realidades del entorno. "Estas formas de unidad podemos crearlas si aumentamos nuestros conocimientos de tales realidades y ajustamos nuestra conducta a sus exigencias. *"Nuestro desarrollo personal implica un incremento de los conocimientos y una progresiva transformación de las actitudes."* (M.A. Almacellas, 2009:15).

El progresivo avance en el nivel de relación se observó también en el trabajo colaborativo para la reflexión y la mejora. El equipo de cotutoría en todos los casos se convirtió en un encuentro fundamentalmente humano que supone principalmente:

- Aceptar al otro como alguien distinto, con una historia y circunstancias propias. Cuando los miembros del equipo se sienten aceptados, crecen en confianza mutua y se hace posible una relación de compañerismo y de camaradería.
- Prescindir de cualquier actitud de imposición, manipulación, o de dominio.
- Capacidad de escucha, de penetrar el pensamiento del otro y tratar de entenderlo.
- Adquirir la capacidad de sorprenderse y admirarse con lo que el otro expresa y no darlo como algo que ya se conoce.
- Descubrir al otro como persona, más allá de sus apariencias. Eso conlleva que el propio yo entre de manera profunda en comunicación con los otros.

La descripción de la práctica dentro del ciclo de reflexión y análisis es una acción insuficiente para tener una visión más cercana a la realidad. Las concepciones, prácticas y puntos de vista sobre lo que se hace en el aula al confrontarlos con las opiniones de otros docentes, tienden a modificarse, enriquecerse o desecharse. En ese proceso de análisis y reflexión los sujetos juegan diversos roles: reciben y dan realimentación mediante comentarios que contribuyan a la movilización de esquemas; escuchan y disciernen entre los diversos comentarios, aquellos que tienen mayor fundamento y que contrasten con la propia percepción, todo en un clima de diálogo y de respeto mutuo.

La didáctica para la madurez personal implica como principal acción, el desafío de los profesores en formación a reflexionar, y ésta sólo es posible a través de considerar diversas posturas teóricas de manera flexible, con una mente abierta, reconociendo que no son poseedores de la verdad y que no lo saben todo. Coincidimos con Riso (2005) en que

el principio de la formación no es llenar las mentes, sino abrirlas. Mientras más conocimientos tenemos, más nos damos cuenta de lo mucho que no sabemos. Eso es tener una mentalidad



abierta. Nos ayuda a ver todos los aspectos o lados, ser más comprensivos y ser conscientes de nuestras propias limitaciones. Las mentes flexibles crecen y desarrollan su potencial humano porque no están interesadas en verdades consumadas. (pp. 40-41).

El análisis de diversas situaciones a partir de la selección de evidencias de la práctica, así como la identificación de los valores subyacentes, y la reflexión sobre las intenciones, motivaciones y los propósitos del accionar docente, contribuyeron en la formación del espíritu crítico, la apertura a diferentes puntos de vista y a tomar conciencia de la responsabilidad de sus actos (Fernández, 2000).

Dentro del proceso reflexivo se incluyó la coherencia entre la filosofía docente declarada y las acciones realizadas. El reconocimiento de la propia filosofía, no sólo a través del discurso, sino mediante una declaración escrita, los profesores realizaron un ejercicio de autoevaluación y de esfuerzo cognitivo por descubrir el conjunto de creencias, concepciones, teorías, principios y valores que sustentan su práctica a partir de evidencias empíricas. Éste es un primer paso para entrar en un proceso reflexivo. El siguiente consistió en analizar la propia práctica y valorar el nivel de coherencia entre lo que se dice y se hace realmente en el aula. En este sentido, la filosofía docente que rige la vida profesional del educador, se planteó como una vía posible para valorar la coherencia de la propia práctica con los principios y valores que le ennoblecen y dan sentido a su quehacer como docente.

El recurso de la videograbación de clases fue la mejor evidencia de la forma de ser del docente en su práctica, el cual se analizaba en las sesiones de cotutoría para ayudar al profesor a reflexionar a través de preguntas y comentarios cálidos y críticos. La entrevista focalizada después de la grabación de clase de los profesores por parte del asesor del portafolio temático, fue otra herramienta que generó la toma de conciencia de los conocimientos, habilidades y actitudes de los profesores en el aula. Estas acciones creaban en los docentes el compromiso por la mejora, el cual se tradujo en acciones para superar los lastres y convertirlos en virtudes docentes.

Para crecer en el ámbito personal, no basta con que el docente se haga consciente de sus sentimientos, actitudes y acciones en el aula, se requiere de su involucramiento activo y un gran compromiso por su construcción. Éste se ve reflejado en el trabajo interior para lograr este fin, como la reflexión constante para clarificar los valores, pensamientos, sentimientos, deseos, motivaciones, intereses y necesidades. Es una tarea que, a decir de Fuentes (2003:107) “requiere poner en juego numerosos repertorios de aprendizaje sobre sí mismo, la vida y la realidad”. La reflexión trascendió el formalismo técnico y dialéctico de la enseñanza e integró el ámbito transpersonal, de relación con el yo interno y externo para alcanzar la madurez personal. Este proceso de autorreflexión provocó conflictos de todo tipo: emocional, social, cognitivo y moral debido a que confrontó a los docentes con los lastres que habían permanecido ignorados sin redimensionar sus efectos en su propio desarrollo profesional y en los alumnos con los que trabaja.

Con la inclusión de la propuesta de educación para la madurez en el programa de Maestría en educación primaria, el estudio realizado mostró que existe un cambio gradual en los profesores que se vincula con la nueva profesionalidad, a la que refiere Hargreaves (2005). Hay una cierta tendencia según la cual los profesores fueron haciendo su trabajo menos aislado y más colaborativo; su actuar se orientaba hacia nuevas formas de unirse a la realidad del entorno, de relacionarse con sus alumnos, sus colegas y los padres de familia. Al establecer una relación con los demás reforzaban su personalidad, además de que crecían y se desarrollaban personal y profesionalmente. Alcanzar estos niveles de mejora implicó por parte de los profesores un proceso reflexivo y una gran disposición por el cambio.

El ser humano, como señala Pérez (2004) tiene una vocación que pertenece a su naturaleza que es llegar a ser persona. Para ello es necesario autodesarrollarse, dotarse de los recursos necesarios para ser creador de sí mismo. La enseñanza es el reflejo del yo interno del docente.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Cuando éste está dispuesto a observarse a sí mismo, a verse en el espejo de su interior, adquiere mayores oportunidades de construir conocimientos sobre sí mismo. Conocerse es fundamental para una buena enseñanza.

De acuerdo con Herrán (2011), una variable básica que potencia el desarrollo personal y profesional es la conciencia que se produce a través de la autoobservación y la autoindagación. La conciencia evoluciona desde estadios de mayor complejidad, a través de la acción de los profesores sobre las circunstancias o sucesos que se precisen. La relación dialéctica práctica-teoría-práctica, en donde hay una dinámica permanente de la práctica a la teoría y de ésta a una nueva práctica, se constituye como una condición necesaria para favorecer la transformación de la conciencia. Sin embargo, afirma Herrán (2011:9), ni siquiera la conciencia es suficiente. Ésta adquiere su valía por la acción que se deriva de ella. El cambio interior tiene que ir acompañado del cambio exterior para que haya una formación plena.

Los profesores como personas se construyen en el tiempo haciendo uso de su libertad, de manera autónoma y mediante la relación e intervención con los otros, en un esfuerzo continuo de llegar al conocimiento del verdadero yo. Como personas, se van haciendo, no del devenir, sino como producto de la conciencia, de la libertad, de su historia, de la autoformación. Pérez (2004:57), plantea que los seres humanos tenemos la vocación de llegar a ser personas maduras, autorrealizadas, por lo tanto tenemos una tarea que cumplir, que es la de descubrir en nuestra propia naturaleza el llamado y deseo de llegar a ser lo que no somos todavía, a proporcionarnos lo necesario para nacer a nosotros mismos como sujetos, ser autocreadores de nosotros mismos.

“En la lógica del tener, si damos perdemos; en la lógica del ser, si damos, somos más. Cuanto más nos damos, más ricos nos hacemos. Cuanto más amamos, más somos.” (Pérez, 2004:63). Cuando profesores de nuestro estudio proporcionaban más confianza a sus alumnos, los escuchaban y los comprendían, provocaban cambios en su comportamiento. En la medida que los profesores se daban más a sus alumnos, se fortalecían también a sí mismos como personas, sentían la satisfacción de estar realizando la misión que les correspondía como maestros. Los frutos del esfuerzo se observaron en el cambio de los alumnos y la alegría inmensa que los profesores experimentaron al ver concretadas sus metas educativas. La calidad de la relación maestro-alumno es un factor crucial en el desarrollo y aprendizaje de los niños, puesto que la disposición conductiva y rendimiento del estudiante depende en gran medida de esta relación (Zúñiga y León, Zúñiga y Álvarez, cit. por León, 2007:107).

El estudio evidencia que el trabajo interior tiene un grado de mayor dificultad para operarse y más aún para identificar sus resultados, comparándolo con las acciones vinculadas a los aspectos técnico-pedagógicos. La mejora se busca, es intencionada, y quien busca, encuentra. La mayoría de los profesores que asistieron al taller buscaban su crecimiento personal y profesional y vieron en esta actividad una oportunidad de lograrlo, no se conformaron con lo propiamente establecido de manera formal en el plan de estudios de la maestría.

El docente es un ser único, con apertura a la experiencia, al cambio, al aprendizaje, con capacidades reales y potenciales factibles de descubrir en un proceso de auto(formación) que lo impulse a su autorrealización. La formación puede proveer de ambientes favorables a los docentes para que se desarrollen, pero es el docente quien tiene la responsabilidad de hacer acto ese potencial en sus diferentes dimensiones: físicas, mentales, emocionales, psíquicas y espirituales. Cuando el docente más practique y trabaje sobre sí mismo, más y mejores resultados obtendrá en su desarrollo.

El enfoque del programa de posgrado, vinculado a la profesionalización y la puesta en práctica de estrategias para el desarrollo de la madurez personal de los docentes, afectó de manera diferenciada a cada uno de los profesores como personas. A partir de los comentarios de los profesores y la narración de sus experiencias se pueden categorizar cambios de tres tipos:



a) Cambios personales:

- Alcanzaron un mayor nivel de autoconocimiento personal, traducido en el reconocimiento de los lastres que les impiden crecer y la valoración de sus potencialidades.
- Adquirieron una apertura para escuchar a los demás.
- Crecieron en coherencia y ejemplaridad al tratar de armonizar sus sentimientos, pensamientos y acciones. Esto les dio mayor autoridad para enseñar a otros lo que ellos ya habían hecho.
- Aumentaron notoriamente la capacidad de observarse a sí mismos, y de exponerse a la observación de otros colegas, sin miedo a las críticas o recomendaciones.

b) Cambios en el flujo de las interacciones

- Han logrado estar más abiertos a las necesidades de sus alumnos, intentan comprenderlos y atenderlos con base en el conocimiento de sus alumnos, su desarrollo y aprendizaje para tratar a cada uno de ellos como persona.
- Desarrollaron un mejor nivel de comunicación con sus alumnos, desde una perspectiva de respeto didáctico.

c) Cambios técnico-pedagógicos

- Fueron eliminando errores de su intervención didáctica y desarrollaron una variedad de situaciones educativas potenciadoras de competencias en función de las características de sus alumnos, del contexto y de la naturaleza de la asignatura.
- Pusieron a prueba otras formas de evaluación del aprendizaje desde un enfoque formativo y sistemático, involucrando al alumno en este proceso a fin de hacerlo más consciente de su propio proceso formativo.
- Lograron propiciar y mantener relaciones positivas con sus alumnos y compañeros de la escuela logrando un trabajo colaborativo de compromiso con la enseñanza y el aprendizaje.
- Desarrollaron mejores habilidades para planear, ejecutar y evaluar el currículum de manera creativa y flexible.

Hemos concluido en esta investigación que la formación es un proceso de construcción social que promueve y facilita la autoformación en la que existe un mediador o maestro que inspira e influye en el sujeto, que brinda las oportunidades para que identifique todo aquello que impide su crecimiento, ayudándolo a superar sus bloqueos y posibilitándole el descubrimiento de sus potencialidades como ser esencial.

La reflexión tendría que trascender el formalismo técnico y dialéctico de la enseñanza e integrar el ámbito transpersonal, de relación con el yo interno y externo para alcanzar la madurez personal. Este proceso de autorreflexión provoca conflictos de todo tipo: emocional, social, cognitivo y moral porque confronta a los docentes con los lastres que habían permanecido ignorados sin redimensionar sus efectos en el propio docente y en las personas de su alrededor.

Los resultados de la investigación evidencian que el camino hacia la madurez personal requiere de la realización una serie de acciones relacionadas, por un lado, con la formación profesional y personal acompañada de la autoevaluación y reflexión sobre la forma de ser y actuar en el aula; y por el otro lado, con el trabajo sobre la propia naturaleza: física, emocional, mental y espiritual acompañado de un grupo de apoyo que impulse hacia el ejercicio de los valores y las virtudes. El efecto de estas acciones en la madurez personal del docente sólo se podrá dar si se realizan de forma integral.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



El proceso de formación para la madurez personal del docente requiere de acciones en las que el docente concentre su mirada hacia el interior para evitar el estrés, la ansiedad y la angustia, provocadas por vivir exclusivamente pendiente de la vorágine del mundo exterior. La experiencia formativa y de investigación puso de manifiesto que las presiones generadas por el exceso de trabajo académico, aunado a la carga laboral de las escuelas, dificultan la reflexión serena de la mente, así como la autoobservación que penetra en los afectos, sentimientos y actitudes para que haya un equilibrio emocional y se logre la tranquilidad y la paz interior.

El estudio manifiesta que el trabajo interior tiene un grado de mayor dificultad para operarse y más aún para identificar sus resultados, comparándolo con las acciones vinculadas a los aspectos técnico-pedagógicos. La mejora se busca, es intencionada, y quien busca, encuentra. La mayoría de los profesores que asistieron al taller buscaban su crecimiento personal y profesional y vieron en esta actividad una oportunidad de lograrlo, no se conformaron con lo propiamente establecido de manera formal en el plan de estudios de la maestría.

Las estrategias y actividades implementadas para el desarrollo de la madurez personal en el taller generaron dudas en algunos docentes, impresiones de estar perdiendo el tiempo, desestabilización cognitiva y emocional, entre otras dificultades que los llevaron en algún momento a querer claudicar y abandonar el camino que habían emprendido. En la mayoría de los profesores las dudas se fueron reemplazando por la creencia y la conciencia de su potencial y las posibilidades de crecimiento. El beneficio de la duda y los pequeños logros personales y profesionales hicieron que se mantuvieran en el camino, lo que les permitió reforzar su confianza en el desarrollo de su madurez personal.

Una constante en los resultados del estudio, coincide con lo que señala Aldape (2008:43), el propio docente es el principal responsable de su formación “porque es él mismo quien tiene que estar más interesado y preocupado por superarse como persona, y en segundo lugar la administración porque puede programar cursos para que el docente se le faciliten su desarrollo”.

Los rasgos de madurez en los que hubo mayor nivel de logro en los profesores de la maestría fueron los siguientes:

**Apertura y flexibilidad.** Los docentes del grupo de maestría afirman que lograron esta cualidad, lo cual les permitió adoptar una actitud crítica frente a las opiniones y juicios de los demás. Para el desarrollo de estas virtudes se requiere poner en tela de juicio las verdades particulares e institucionales, romper con las verdades absolutas y con la racionalidad como única fuente de conocimiento. (Fernández, 2008).

**Humildad.** Este rasgo se fue dando de manera gradual conforme los profesores se fueron abriendo a la crítica y sugerencias de los otros. Al tomar conciencia de sus debilidades y lastres personales, se descubrieron como sujetos con un gran potencial que habían desaprovechado para bien de su propio desarrollo profesional y la calidad del servicio a sus alumnos.

**Responsabilidad y compromiso.** Los resultados de este estudio ponen de manifiesto que los estudios de maestría proporcionaron a los profesores las competencias profesionales necesarias para infundir en ellos un mayor grado de compromiso con la educación integral de sus alumnos, esto lo afirma el 95% del grupo de maestría. El compromiso se refirió no sólo como un acto moral de la profesión sino también como un acto intelectual, referido a saber reflexionar con una postura crítica respecto al propio actuar y el de los otros, así como ante los acontecimientos de la sociedad. El compromiso consigo mismo es clave para que se dé el compromiso con los demás.

**Coherencia.** Ésta hace referencia a la puesta en sintonía del pensamiento, la palabra y la acción. La formación brindó la oportunidad de fortalecer el valor de la coherencia para hacer de



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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



los profesores unas personas íntegras, con un nivel alto de madurez. Los espacios de reflexión donde hubo intercambio de opiniones entre pares, a través de un clima de confianza mutua, favorecieron y pusieron de manifiesto la virtud de la coherencia como un elemento clave en la madurez de los docentes.

Sensibilidad. Este rasgo es una dimensión que caracteriza al ser humano, pero no siempre se hace acto en la vida cotidiana. La respuesta que dieron los docentes a la atención de la diversidad reflejó su grado de sensibilización hacia las diferencias, y ésta se vio reflejada en las formas de relación con sus alumnos, en sus expresiones y comportamientos.

Cuando hay un nivel alto de madurez, el profesor asume con responsabilidad, honestidad y apertura mental los errores que comete en su acción docente, sin llegar a la depresión o al desánimo. Una actitud optimista, lo conduce a emprender el camino y platearse retos que lo guien al logro de competencias docentes. La investigación demostró que la madurez personal no es un regalo inherente a la naturaleza del ser humano, sino el pago por el arduo trabajo del interior. La formación en este sentido, favoreció la ejercitación de la respiración y la concentración, la práctica del silencio y de las visualizaciones, vinculadas a los principios de la pedagogía, como estrategias apropiadas para el desarrollo personal. La ejercitación de la respiración fue la herramienta que mayores beneficios trajo a los docentes porque fue la más practicada por ellos y puesta en práctica con sus alumnos.

Las actividades del trabajo interior llevaron a los docentes a descubrirse como sujetos con grandes potencialidades, pero éstas estaban atrapadas por su 'ego', reflejado en inseguridad, miedo, desgaste emocional, desconfianza, falta de compromiso con ellos mismos, etc., lo cual ocasionaba que no lograran las metas que se habían propuesto, en relación con la mejora personal y profesional. Una conclusión derivada de los resultados del taller, es que la madurez personal es más factible de alcanzar cuando el sujeto se hace acompañar de otros, que al igual que él, están en la búsqueda de su verdadero yo y van caminando hacia la meta que han asumido como proyecto de vida.

En el ejercicio de la profesión los docentes están expuestos a una serie de situaciones que provocan en ellos pensamientos automáticos, y que a su vez detonan en sentimientos que los llevan a actuar de forma inapropiada. El estudio da cuenta de cómo las actividades realizadas les ayudaron a tomar conciencia de sus pensamientos negativos para irlos cambiando por otros más positivos. Esto también los llevó a tener un mayor equilibrio emocional, y lograr un menor nivel de estrés, lo que favoreció el aumento de la tranquilidad.

Un hallazgo importante es que los profesores que tomaron el taller, se dieron la oportunidad de soltar algunas ataduras que les impedían ser ellos mismos, y vivir con mayor plenitud, como: las preocupaciones en las calificaciones, el darle importancia a incidentes de la práctica o preocuparse por la opinión de los demás, entre otros. El desarrollo de la madurez personal se fue logrando en la medida que los profesores fueron transitando de un nivel de relaciones lineales donde daban primacía a su propio bienestar y a su incremento de gratificaciones superfluas y poco duraderos, a un nivel en donde la prioridad era el respeto, la estima y la colaboración, como parte del encuentro y la interrelación con los demás. El docente necesita momentos de soledad, momentos con su yo interno en donde pueda nutrirse y regresar al otro, para tener mejor relación con el otro y con él mismo para seguir creciendo.

La investigación nos lleva a concluir que la madurez personal es un proceso que implica un trabajo arduo centrado en la reflexión del ser y quehacer del docente a fin de potenciar sus virtudes que están en un estado latente. Al ponerlas en acto y ejercitarlas con la mente y la acción, éstas logran integrarse en la propia personalidad. Como afirma Blay, no se trata de atacar los defectos porque no existen como tales debido a que carecen de naturaleza propia, lo mejor es trabajar por alcanzar las virtudes que se encuentran disminuidas, para alcanzarlas plenamente.



Las actividades del trabajo interior llevaron a los docentes a descubrirse como sujetos con grandes potencialidades, pero éstas estaban atrapadas por su 'ego', reflejado en inseguridad, miedo, desgaste emocional, desconfianza, falta de compromiso con ellos mismos, etc., lo cual ocasionaba que no lograran las metas que se habían propuesto, en relación con la mejora personal y profesional. Una conclusión derivada de los resultado del taller, es que la madurez personal es más factible de alcanzar cuando el sujeto se hace acompañar de otros, que al igual que él, están en la búsqueda de su verdadero yo y van caminando hacia la meta que han asumido como proyecto de vida.

La investigación demostró que la madurez personal no es un regalo inherente a la naturaleza del ser humano, sino el pago por el arduo trabajo del interior. La formación en este sentido, favoreció la ejercitación de la respiración y la concentración, la práctica del silencio y de las visualizaciones, vinculadas a los principios de la pedagogía, como estrategias apropiadas para el desarrollo personal. La ejercitación de la respiración fue la herramienta que mayores beneficios trajo a los docentes porque fue la más practicada por ellos y puesta en práctica con sus alumnos.

El camino hacia el cambio interior requiere de tiempo y esfuerzo. Quien emprende este camino encuentra muchos obstáculos, incluso la vida misma puede aparecer, de acuerdo a Blay, como una constante contradicción porque el 'ego' resurge para dominar a la persona una y otra vez. Sólo a través de una autoformación persistente y eficaz se puede hacer frente a los corrosivos efectos del egoísmo. Adoptar un proceso autoformativo en la vida requiere de la autoobservación, la toma de conciencia, la autorregulación, la fuerza de voluntad, la erradicación de errores, la integración de virtudes y una mejora personal y profesional.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMACELLAS, M.Á. (2009). *Camino hacia la madurez personal*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- CASES, I. (2007). Un estudio de casos sobre el crecimiento personal del profesorado. En F. IMBERNÓN (Coord.), *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa* (pp.119-141). Barcelona: Graó.
- DAY, CH. (2005). *Formar docentes, cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid: Narcea.
- FERNÁNDEZ, A. (2008). El desarrollo profesional del docente y el "perfil del docente". Consultado el 12 de julio de 2009 en [www.reside.org/investigación/edudistancia/unidad10.htm](http://www.reside.org/investigación/edudistancia/unidad10.htm).
- FERNÁNDEZ, G. (2000). Aprender a ser. Espejos del Alma. *Arte, Cultura y Sociedad de la Patagonia*, 2 (11).
- FUENTES, J. (2003). *Educación para la construcción personal. Un enfoque de autorregulación en la formación de profesores y alumnos*. Sevilla: Desclée De Brouwer.
- GADAMER, H.G. (2000). *La educación es educarse*. Barcelona: Paidós
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HERRÁN, A. DE LA (2008). Metodología didáctica en Educación Secundaria: Una perspectiva desde la Didáctica General. En A. DE LA HERRÁN Y J. PAREDES, *Didáctica General: La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: Mc Graw Hill.
- (2010). Para qué enseñar. Significado y sentido de la formación universitaria. En J. PAREDES; A. DE LA HERRÁN, *Cómo enseñar en la universidad*. Madrid: Pirámide.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- 
- (2011). ¿Más Allá del Profesor Reflexivo y de la Reflexión sobre la Práctica? En A. MEDINA; A. DE LA HERRÁN; C. SÁNCHEZ (Coords.), *Formación pedagógica y práctica del profesorado*. Madrid: Ramón Areces.
- HERRÁN, A. DE LA; GONZÁLEZ SÁNCHEZ, I. (2002). *El ego docente, punto ciego de la enseñanza, el desarrollo profesional y la formación del profesorado*. Madrid: Universitas, S.A.
- LEÓN, A.T. (2007). *El maestro y los niños: la humanización del aula*. Costa Rica: EUCR.
- PÉREZ, A. (2004). *Educación para humanizar*. Madrid: Narcea.
- RISO, W. (2008). *Pensar bien, sentirse bien*. México: Grupo Editorial Norma.
- SANCHES, M.A. (2008). *Educación es creer en la persona*. Madrid: Narcea.
- SEGOVIA, D.; FERNÁNDEZ, C. (1999). *Técnicas para el desarrollo personal y profesional y formación del profesorado*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.
- VAELLO, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente. Un puente sobre aulas turbulentas*. Barcelona: Graó.
- VAILLANT, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.



## PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DE PROFESORADO: EL PATRIMONIO CULTURAL DE LOS PUEBLOS A TRAVÉS DE LAS TIC EN EL CENTRO RURAL AGRUPADO Nº 1 DE LLANES (ASTURIAS).

Álvarez, M.T.; Aceroteresaaa@educastur.princast.es- Universidad de Oviedo/ Consejería de Educación de Asturias.

### RESUMEN

El momento cultural que vivimos se caracteriza por la **incertidumbre**. Esto determina las necesidades profesionales de los ciudadanos encargados de formar, desde las instituciones, a las jóvenes generaciones. La formación del profesorado ha de concebirse a lo largo de toda su vida laboral, iniciándose con un cambio radical en la concepción del modelo de maestro actual, continuando con un planteamiento en el que se le da un peso muy importante a la formación humanística y emocional, y finalizando con una atención especial a las TIC.

Ante lo efímero y lo incierto hemos de posicionarnos en la **flexibilidad** concibiendo la tarea docente como labor de equipos reflexivos, colaborativos y versátiles, capaces de generar su propio conocimiento basado en su práctica docente, con el objetivo de incidir directamente y desde la realidad, en las políticas educativas del ámbito geográfico en el que trabajan. Los docentes con ideas claras en este sentido, capaces de una **resistencia** y participación activa y democrática, conseguirán transmitir a la siguiente generación los valores necesarios para edificar una sociedad justa y digna, alejada de la industrialización de la mente y del nuevo analfabetismo.

### PALABRAS CLAVE

Incertidumbre, Flexibilidad, Resistencia.

### DESENVOLUPAMENT

#### Objetivos

El análisis del momento histórico, social, económico y emocional que nos toca vivir, es determinante para comprender las necesidades de los ciudadanos encargados de formar, desde las instituciones, a las personas que serán nuestro futuro: los niños y jóvenes actuales.

Una característica de este momento es la incertidumbre. Es necesario concebir a los profesionales de la enseñanza/educación como ciudadanos implicados en la sociedad en la que viven, comprometidos con sus responsabilidades democráticas, ya que la tarea que se les encomienda, entre otras, es la transmisión de los valores de una generación a otra.

Ante lo efímero y lo incierto hemos de posicionarnos en la flexibilidad y en este momento histórico, se debe concebir la tarea docente como labor de equipos de profesorado colaborativos y versátiles, capaces de generar su propio conocimiento y saber científico basado en su práctica docente. Capaces también de organizarse en grupos transformativos y gestionar su labor reflexionando para orientar las necesidades educativas apoyados y asesorados por las instituciones.

**La propuesta** en relación a la Formación Permanente de Profesorado, se basa en que las instituciones correspondientes, representantes de esta sociedad civil, tengan en cuenta que dentro del sistema educativo, el Patrimonio Cultural ha de ser valorado y debe tener la importancia que se merece de cara a la formación humanística y de la sensibilidad de los niños y jóvenes del futuro. Los ciudadanos, deben conocer sus raíces culturales para poder entender las manifestaciones que se desarrollan en la sociedad en la que viven y son las Administraciones Públicas y el Sistema Educativo, a través de la Red de Formación de

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Profesorado, los encargados de favorecer este tratamiento desde la perspectiva educativa. Consideramos que si la formación del conocimiento sensible está basada en el propio patrimonio será más vivida y sentida por los alumnos, por tanto interiorizada y convertida sin dificultad en aprendizaje significativo.

Estamos asistiendo a la incorporación de nuevas costumbres, tanto en ámbitos escolares como sociales, derivados de la imposición de los medios de comunicación y productos audiovisuales. Se está olvidando la relación entre diferentes generaciones que posibilita la transmisión de saberes que implican el conocimiento de la verdadera realidad, y estamos potenciando la realidad virtual a la que estamos abocando a las jóvenes generaciones. Es aquí donde, nuevamente, se ve la necesidad de utilizar las infinitas posibilidades que el patrimonio de tradición y el folclore nos ofrecen en cada pueblo como un conocimiento que identifica, tiene valor, respeto social y carga simbólica.

En relación al Patrimonio Cultural, nuestros objetivos coinciden con los de La Conferencia General de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que en su 32ª reunión, celebrada en París en Octubre de 2003, se refiere al desarrollo de la labor trascendental que se realiza en la elaboración de instrumentos normativos para la protección del Patrimonio Cultural, en particular la Convención para la Protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural de 1972.

Por otro lado se debe tener en cuenta la Recomendación de la UNESCO sobre la salvaguardia de la cultura tradicional y popular de 1989, así como la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural de 2001 y la Declaración de Estambul de 2002, para considerar la importancia que reviste el Patrimonio Cultural Inmaterial como crisol de la diversidad cultural y garante del desarrollo sostenible. En el Artículo 3 de la Convención de 2003 se define la "salvaguardia" del P.C.I. como las medidas encaminadas a garantizar la viabilidad del PCI, comprendidas la identificación, documentación, investigación, preservación, protección, promoción, valorización, transmisión -básicamente a través de la enseñanza formal y no formal- y revitalización de este patrimonio en sus distintos aspectos.

Dentro de la Formación del Profesorado y de los propios planteamientos de la Propuesta que se plantea en el seno del Grupo de Trabajo del CRA nº 1 de Llanes, la cual se ha dado en denominar *El patrimonio de los pueblos a través de las TIC*, se considera que los elementos patrimoniales y el folclore constituyen una magnífica herramienta para el educador que cree en la formación integral de los ciudadanos y en la escuela como una institución que prepara para la vida. La recuperación, conservación, y transmisión de costumbres, leyendas, cuentos, tradiciones, canciones, poesías, bailes, etc., junto con elementos arquitectónicos, pictóricos y literarios, son pilares fundamentales para la puesta en valor y el conocimiento de la evolución cultural de cada comunidad. Consideramos que el patrimonio cultural ha de ser transmitido como una necesidad, de nuestra generación a la siguiente. Se trata de los elementos que han sido refrendados y disfrutados por sucesivas generaciones, las cuales han considerado que determinadas manifestaciones culturales son las que deben permanecer, al pervivir hasta nuestros días. Este legado patrimonial es lo que permanece en contraposición con el efímero, lo cambiante y lo incierto.

La pedagogía, en general, debe valerse de la tradición como un instrumento didáctico. La percepción sensible del ser humano debe estar presente en la transmisión del patrimonio, y por ello no es extraño que en ocasiones la visión exclusivamente tecnológica y productiva de la sociedad actual, tenga limitaciones para comprender la necesidad de la permanencia de la educación en la sensibilidad dentro de los programas educativos.

Por tanto, entendemos el patrimonio cultural de cada espacio geográfico en el que se manifiesta la transmisión educativa, como un elemento fundamental que favorece la cohesión entre los miembros de la comunidad implicados en la tarea: las familias y vecinos, los alumnos y el profesorado.



Se trata de justificar la necesidad de trabajar el patrimonio cultural en el aspecto educativo, con un planteamiento interdisciplinar, insertándolo en los currículos oficiales de los distintos niveles educativos en los diferentes ámbitos geográficos, ya que en la medida que se conoce y valora el patrimonio cultural propio, se participa en el disfrute del patrimonio universal, que es el patrimonio de todos.

Por otro lado, consideramos que uno de los objetivos necesarios en nuestra sociedad es evitar la pérdida de identidad de las diferentes comunidades, en una doble perspectiva:

1. Usando la documentación patrimonial existente como herramienta pedagógica, adaptándola a las posibilidades formativas y divulgativas en los distintos espacios educativos, con el fin de conocer, conservar y difundir el patrimonio tanto material como inmaterial, pero también dignificándolo y sobre todo disfrutándolo.
2. Rentabilizando las posibilidades TIC, explorando nuevas formas de registro de documentación y difusión patrimonial para su aplicación didáctica a través de las posibilidades multimedia.

El planteamiento del Proyecto se basa también en mantener un doble enfoque: lo local y lo global. Así partiendo de nuestra realidad, se comparten experiencias en diversos ámbitos de Formación de Profesorado, innovación y experimentación pedagógica, dentro de un marco europeo educativo. Desde la Enseñanza Infantil y Primaria, pasando por la Secundaria y llegando a los espacios universitarios, en concreto la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad de Oviedo, en los que se forma a los futuros docentes, que serán el referente pedagógico de las generaciones del siglo XXI.

El futuro que nos espera, no parece ser susceptible de predicción. El puente entre este futuro que prevemos para nuestros hijos, y lo que, en nuestra consideración, debería modificarse pasa por formular nuevas estrategias económicas, sociales, políticas, educativas y culturales, y esto puede tener respuesta en las tesis de Steinberg y Kincheloe: "Se deben formular estrategias de resistencia que entiendan la relación entre la pedagogía, la producción del conocimiento, la formación de la identidad y del deseo".

### **Descripción del trabajo**

La idea de formar al profesorado capacitándolo para que su tarea pedagógica tenga en cuenta los planteamientos anteriormente descritos, se refleja en numerosas ocasiones, a lo largo de la historia de la educación en nuestro país, teniendo en cuenta la variedad de enfoques dependiendo de los planteamientos de las diferentes políticas educativas.

En una perspectiva cronológica, entre las instituciones preocupadas por la educación en general y, por tanto, atendiendo a las necesidades de Formación del Profesorado, con un enfoque específico hacia el patrimonio cultural propio en los diferentes espacios geográficos, podemos destacar la Institución Libre de Enseñanza, que desde 1876 hasta la guerra civil de 1936, se convirtió en el centro de la cultura española y un cauce para la introducción en España de las más avanzadas teorías pedagógicas y científicas que se estaban desarrollando fuera de las fronteras españolas. Los ideales y metas de su ideario pedagógico cristalizaron en otras instituciones que la Institución fomentó: el Museo Pedagógico Nacional (1882), la Junta para la Ampliación de Estudios (1907), la Escuela Superior de Magisterio (1909), la Residencia de Estudiantes (1910), el Centro de Estudios Históricos (1910), la Fundación Giner de los Ríos (1915), el Instituto-Escuela (1918) y las Misiones Pedagógicas (1931). El *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, que comenzó a publicarse en 1877 y hoy se sigue editando en su segunda época.

Una figura trascendental en este sentido fue Antonio Machado y Álvarez (1846-1893), el cual intentó institucionalizar los estudios del folclore en España, proyectando en 1881 "El Folk-lore



español”, “sociedad para la recopilación y estudio del saber y las tradiciones populares”, a imagen de la “Sociedad del Folk-lore” fundada en Londres en 1878. Una de sus mayores preocupaciones sería la recopilación de lo que hoy podríamos denominar la historia oral.

Por otro lado, entre los trabajos encaminados a introducir el patrimonio tradicional, y en concreto el folclore en las aulas, tenemos un exponente muy importante en el libro de Arcadio de Larrea, *El folclore y la escuela. Ensayo de una didáctica floklórica* (1958). El autor propone la figura del maestro como potenciador y dinamizador del folclore popular en el ámbito geográfico de su trabajo, considerando fundamental este aspecto dentro del planteamiento de sus tareas. Esta figura pasa por constituirse en maestro-investigador, y ser consciente de la importancia de la formación inicial del maestro. El folclore no es concebido como una asignatura más, sino que se debe tratar como elemento de la educación y como auxiliar en todas las enseñanzas, relacionado con todas las ciencias y conocimientos, pero también con el orden de las creencias y el afectivo.

Otro libro fundamental es *El folclore en la escuela*, del pedagogo y musicólogo asturiano Eduardo Martínez Torner, publicado anteriormente al trabajo de Arcadio de Larrea, por la editorial Losada en Buenos Aires en 1936. La formación del profesorado, según Torner, debe propiciar un cambio para que la educación inspirada en el memorismo, las repeticiones rutinarias, el secuestro de la curiosidad intelectual y el anhelo de creación, dé paso a lo que él denomina la escuela activa.

Por otro lado, la Propuesta que se presenta coincide en los planteamientos con las ideas de la Escuela Nueva referidas a los trabajos de campo que pueden realizar los alumnos en contacto con el medio en el cual se desarrollan sus vivencias, donde todos aprenderemos en colectividad de unos y otros. La perspectiva lúdica, muchas veces rechazada, incluso hoy día en el quehacer pedagógico diario, tiene una relevancia fundamental ya que los niños en las edades que comprenden la Enseñanza Obligatoria, el interés, la motivación y el placer por aprender vienen paralelas con la satisfacción que sienten al realizar las tareas que se proponen en la escuela.

Como se ha descrito, la Propuesta que se expone para la Formación Permanente del Profesorado en este trabajo, no sólo tiene unas bases teóricas pretéritas, si no que coincide plenamente con ideas pedagógicas, filosóficas y sociológicas de intelectuales tales como Giroux, Hargreaves, Glissant, Gardner, Castells, García Canclini, Aronowitz, Rizzolatti, Enzsemberger, Stephan Hesse, etc., y en un entorno próximo podremos citar a Rozada, Calaf, Fontal, etc.

Otra cuestión, en apariencia contradictoria, sobre la que nos parece fundamental reflexionar, es la constatación de la “infancia perdida” y el “adulto-infantilizado”. Los niños deben crecer muy deprisa obedeciendo al concepto “tiempo” al que hace referencia Witrow (1990). Por otro lado, los estadios que delimitan infancia, adolescencia, juventud, madurez, ancianidad (tercera edad, cuarta edad), etc., están cambiando debido a la esperanza de vida en aumento en la sociedad occidental. En consecuencia, asistimos a un envejecimiento de la población, y el fenómeno preocupante es que los adultos y los niños viven dándose la espalda, en compartimentos separados donde no hay relación entre generaciones, o si existe, es muy escasa. Por tanto la Formación del Profesorado ha de tener en cuenta estos aspectos.

Si consideramos algunas teorías de intelectuales y filósofos para argumentar la necesidad de reflexión y génesis de esas deseadas nuevas estrategias, sus ideas se basan en la creencia de que la cultura visual tiene un papel significativo e importante en la reducción del pensamiento y la imaginación colectivos a dimensiones estrictamente técnicas. Estas líneas de investigación pedagógicas y filosóficas deben hacernos reflexionar sobre la importancia que debe tener la educación de la sensibilidad y del aspecto humano en la formación integral de los estudiantes.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Por un lado, las ideas de Hans Magnus Enzensberger, premio Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades en el año 2002, se reflejan en su obra *The Consciousness Industry*, (Nueva York, Seabury 1974), en la cual afirma que los medios de comunicación electrónicos puestos al servicio de la racionalidad tecnocrática, se han convertido en la fuerza principal de lo que él llama la industrialización de la mente. Este autor señala que la industria de la mente trasciende la discusión particularista de las culturas impresa y visual. Escribe:

*“Nadie parece ser consciente del fenómeno en su conjunto: la industrialización de la mente humana. Este proceso no puede comprenderse por medio de un simple examen de su maquinaria”.(....) “El principal negocio y preocupación de la industria de la mente no es vender su producto, sino “vender” el orden existente. Perpetuar la pauta del dominio del hombre por el hombre, prescindiendo de quién sea el que dirija la sociedad, y por los medios que sea. Su principal tarea es expandir y arrastrar nuestra conciencia, con el fin de explotarla”.*

Por otro lado, pero en la misma línea crítica, el sociólogo Stanley Aronowitz deja claro en su obra *False Promises: The Shaping of the American Working-Class Consciousness*, (Nueva York: McGraw-Hill, 1973), que el “nuevo analfabetismo” es el fenómeno en el que la industria de la cultura masificada representa hoy en día en los Estados Unidos un atentado contra la capacidad misma de los seres humanos de pensar críticamente o, en lo que se refiere a esa materia, de comprometerse en un discurso social significativo. Está en juego no sólo el pensamiento crítico, sino la sustancia misma de la democracia.

Estudios que relacionan la cultura con la biología, son los realizados a comienzos de los años noventa, en la Universidad de Parma (Italia), por el equipo del profesor Giacomo Rizzolatti, otro reciente Premio Príncipe de Asturias de Investigación Científica y Técnica en 2011, el cual ha descubierto las neuronas espejo. Este tesoro neurológico se perfila como un auténtico pozo de sabiduría en el que podrían encontrarse las bases de los sistemas éticos, algunas tradiciones místicas o la cultura, reflejando aspectos muy sutiles del comportamiento tales como las emociones. Sus investigaciones ponen de manifiesto que las neuronas espejo están también estrechamente relacionadas con la educación y la cultura. La imitación es un elemento clave para el aprendizaje, y es precisamente el sistema de espejo el que permite imitar, por ello los padres y educadores tienen otra dosis de responsabilidad puesto que se ven reflejados en las generaciones que los siguen por la huella dejada en sus neuronas. Algunos expertos afirman que estas neuronas son la base biológica de la cultura porque gracias a ellas se transmite de una generación a las siguientes la herencia cultural y emocional.

Por otro lado, en relación a la transmisión de la cultura utilizando las posibilidades de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, en nuestro momento histórico y social, se debe señalar como fundamental el camino abierto por el movimiento de Cultura Libre para considerar que las culturas son patrimonios colectivos que deben ser libremente compartidos por toda la humanidad.

La Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, en el conocido informe “Pérez de Cuellar”<sup>31</sup>, con respecto a lo que denominan “conocimientos tradicionales y folclore” se plantea su inclusión en el “sistema de propiedad intelectual”. Argumentan que el progreso y el bienestar de la humanidad se basan en su capacidad para realizar nuevas creaciones en las áreas de la tecnología y la cultura y que la mejor manera de promover la creatividad y la innovación intelectual es generando y protegiendo la propiedad intelectual, ya que así se recompensa el esfuerzo creativo y se defiende la inversión necesaria para realizar y comercializar la invención.

Este planteamiento implica siempre un beneficio económico en una sociedad en la que la rentabilización y la competitividad son básicas para la propia permanencia del sistema. Esto se opone frontalmente a siglos y siglos de tradición en la transmisión patrimonial, cuyas

<sup>31</sup> Pérez de Cuellar (1995). *Informe de la Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo. Nuestra Diversidad Creativa* (también conocido como Informe Pérez de Cuellar). París: UNESCO, Comisión Mundial de Cultura y Desarrollo.



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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



características fundamentales son el desinterés económico y el placer por transmitir los saberes como un regalo de una generación a la siguiente.

La corriente de pensamiento que considera al conocimiento como un bien público que debe beneficiar a todos, se denomina Cultura Libre. Para dicha corriente, la propiedad intelectual y los derechos de autor fomentan artificialmente la escasez de toda expresión del pensamiento humano para mercadear con bienes que pueden ser infinitos. Por tanto, si la cultura se considera un derecho básico, ésta deberá desarrollarse sin ningún tipo de obstáculo.

Hay que citar a los profesionales de las tecnologías de la información que mediante el análisis y la reflexión de la realidad que vivimos han llegado a la conclusión de que el conocimiento debe fluir libre a través de los software sin sujeción a licencias de uso. Tal es el caso de Richard Stallman, que en 1984 puso en marcha un proyecto que fue la base del actual LINUX.

El patrimonio cultural de las colectividades continuamente se renueva. El ambiente en que se nace y se crece no es nunca el ambiente que se nos da, sino aquel que se elige y se modifica debido a la acción de los individuos que integran los grupos sociales. El camino de las tradiciones en el tiempo, es testimonio de la riqueza de las variantes que se manifiestan en una época y en un espacio geográfico. Es muy importante valorar el trayecto recorrido por el patrimonio cultural de tradición a través de múltiples generaciones y el refrendo de las culturas que la disfrutaban para, por último, llegar a las sociedades contemporáneas, y por ello compartimos la idea de que el patrimonio cultural debe ser un regalo para todos, en el que la perspectiva de rentabilización económica no debe de ser lo más importante, ya que la cultura es un derecho básico para todos los ciudadanos.

Hasta aquí, hemos tratado de mostrar en este trabajo la posibilidad de perpetuar nuestra cultura patrimonial con dos perspectivas que se complementan: la escolar y la familiar/social. Se trata de que en ambos escenarios se utilice este patrimonio como un elemento imprescindible para el reconocimiento y valoración de las raíces culturales de una comunidad concreta, en nuestro caso la asturiana, con el fin de reflexionar en la tolerancia hacia otras culturas, disfrutando y compartiendo todas sus manifestaciones.

Del análisis previo, consideramos que para conseguir sociedades justas y en las que todos los ciudadanos tienen cubiertos los derechos fundamentales (alimentación, educación, dignidad, libertades...), la Formación del Profesorado se ha de concebir a lo largo de toda su vida laboral, iniciándose con un cambio en la concepción del modelo de maestro actual, continuando con un planteamiento en el que se le da un peso muy importante a la formación humanística y emocional, y finalizando con una atención especial a las TIC, como herramienta pedagógica insustituible.

La evolución del modelo educativo, que ha de estar presente en toda tarea didáctica, debe tomar en consideración las potencialidades innatas de cada individuo, por tanto, se han de tener en cuenta también, de un modo fundamental, las teorías de Gardner (1990), premiado también, coincidentemente en 2011 con el Premio Príncipe de Asturias de las Ciencias Sociales, por su teoría de las inteligencias múltiples, que sostiene que no existe una inteligencia única, sino que cada individuo posee al menos ocho habilidades cognitivas: inteligencia lingüística, lógico-matemática, cinético-corporal, musical, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal.

El maestro ha de tener una formación inicial y continua en la que el dominio y la comprensión de las diferentes parcelas de conocimiento posibilitan y favorecen la transmisión, superando la mera memorización y aprendizaje de conceptos y contenidos para su repetición en las aulas. Hemos de perder el miedo a decir “no lo sé”, dentro de una concepción de investigación colaborativa en la que se generan conocimientos que dan respuesta a las nuevas necesidades pedagógicas. Perder el miedo también, a la investigación y defensa de los postulados generando teorías propias basadas en la realidad de la actividad docente. Todo ello,

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



contemplado desde un marco de asesoramiento por parte expertos dentro de la Red de Formación de Profesorado.

En este momento histórico educativo, único e irrepetible, la posibilidad que ofrecen las TIC en relación al conocimiento nos permite reflexionar en lo efímero de determinadas informaciones, por lo que en ocasiones lo que hoy sirve, mañana quedará obsoleto. La necesidad de adaptación a lo nuevo es fundamental. Lo efímero se hace patente en la necesidad de adaptación a los intereses reales de la sociedad actual y en relación a la Formación del Profesorado existen documentos, tales como los realizados por la UNESCO, *Competencia TIC para docentes*, que podrían servir como un camino a recorrer.

En este camino, la construcción del conocimiento basado en la investigación-acción-reflexión y el trabajo cooperativo y colaborativo, tiene su protagonismo en los elementos del acto educativo con una perspectiva crítica y selectiva.

En nuestra Propuesta, una de las características que consideramos extraordinarias y fundamentales dentro de la Formación del Profesorado es que el Grupo de Trabajo está compuesto por la totalidad del Claustro de profesores del Colegio Rural Agrupado. Esto significa que todos los maestros son conscientes de la necesidad de formar parte de grupos estables de profesorado capaces de generar conocimiento y materiales pedagógicos innovadores basados en el patrimonio cultural de la zona geográfica en la que trabajan, y por tanto se percibe la necesidad de formarse en parcelas de conocimiento que quedan apartadas de los caminos más transitados de las políticas educativas actuales referidas a la Formación de Profesorado como es, sin duda, el Patrimonio Cultural Material e Inmaterial.

Esta experiencia se lleva a cabo en las cinco escuelas del Centro Rural Agrupado que se ubican en los pueblos de Porrúa, Celorriu, Villanueva de Pría, Caldueña y Vibañu, todos ellos del concejo de Llanes. Se trata de un Proyecto de innovación y experimentación pedagógica directamente relacionado con el Plan Formación Permanente de Profesorado de la Consejería de Asturias.

Dentro de la Formación Permanente, el profesorado que integra el Grupo de Trabajo, se plantea unos objetivos en relación con la mejora del funcionamiento de los centros y de los aprendizajes del alumnado como son:

1. Elaborar materiales pedagógicos *ad hoc* que permitan desarrollar las competencias básicas con una estrategia metodológica interdisciplinar y globalizadora, (unidades didácticas, documentos gráficos recopilados, grabaciones en vídeo y audio realizadas por los propios alumnos en trabajos de campo, etc).
2. Aplicar didácticamente las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta de trabajo en el aula, con varias perspectivas: como fuente de información, como recurso básico para recopilar información en los trabajos de campo realizados por los alumnos, y una tercera aplicación, que pasa por ser el soporte de los materiales generados por los miembros de la Comunidad Educativa dentro del Proyecto.
3. Tratar integradamente las lenguas inglesa, castellana y asturiana a través del desarrollo de las actividades programadas dentro del proyecto, considerando la perspectiva múltiple del proyecto: la localización y la globalización. Los ámbitos locales y socioculturales a nivel regional, nacional e internacional.
4. Realizar actividades complementarias que utilicen los recursos del patrimonio tradicional de la comunidad educativa y de su entorno para alcanzar los fines educativos de los centros escolares.
5. Utilizar los recursos humanos del entorno (tesoros humanos vivos) para lograr una educación integral del alumnado a través del estudio de la realidad asturiana en un encuentro multigeneracional.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



6. Poner en común la experiencia pedagógica en otros ámbitos geográficos del mundo escolar dentro y fuera de nuestra Comunidad, a través de la Red o a través de proyectos de intercambio cultural.
7. Participación, desde el CRA nº 1, en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO.
8. Realización de actividades y talleres pedagógicos relacionados con las diferentes actividades propuestas dentro de las unidades didácticas, contando con el asesoramiento y colaboración, del Centro Cultural El Llacín, el Centro de Artesanía de Poo y la Red de Museos Etnográficos de Asturias, entre otras instituciones.
9. Propuesta de nuestro Proyecto a la UNESCO como reflejo de los principios y objetivos de la Convención, en la convocatoria 2011.

La génesis de este Proyecto han sido la experiencias previas realizadas a lo largo de los cursos 2003-04, 2004-05, 2005-06 dentro del Plan Regional de Formación de Profesorado en el Centro de Profesores y Recursos de Oviedo, y en la Escuela Española La Vall d' Orient en el Principado de Andorra en el curso 2006-07, como un modelo transferible.

Partiendo de estas experiencias, en septiembre de 2010, la totalidad de los profesores del Claustro del CRA nº 1 de Llanes se constituyen como Grupo de Trabajo dentro de la Red de Formación de la Consejería de Asturias en el Centro de Profesores y Recursos del Oriente, presentado el Proyecto titulado *El patrimonio cultural de tradición en Asturias a los espacios educativos*.

Los dos ejes en torno a los cuales ha girado el trabajo han sido la participación en la Red de Escuelas Asociadas a la UNESCO y la Propuesta a la UNESCO de la Candidatura 2011, como un Proyecto que refleja los principios y objetivos de la Convención de 2003 sobre Patrimonio Cultural.

Dentro del trabajo propuesto en la Red de EEAA a la UNESCO, se trata de justificar la necesidad de trabajar el Patrimonio Natural y Cultural en el aspecto educativo, insertándolo en los currículos oficiales de los distintos niveles educativos, con el objetivo de evitar la pérdida de identidad de las diferentes comunidades, así como fomentar la educación por el desarrollo sostenible, la ecología y el respeto al medio ambiente, partiendo de la tradición en el lugar geográfico en el que se desarrolla la actividad escolar. Por otro lado la educación democrática abarca los derechos humanos y la tolerancia sin olvidar los aspectos multiculturales en todo momento, ya que en nuestra comunidad viven personas de otras nacionalidades que enriquecen con sus aportaciones nuestra cultura.

Dentro del *Proyecto Atlántico*, propuesto por la Red de Escuelas Asociadas, y trabajando también *El Patrimonio en manos de los jóvenes*, desde el Grupo de Trabajo, asesorados y apoyados por el Centro de Profesores y Recursos del Oriente de Asturias, se ha realizado una serie de actividades extraescolares y complementarias cuyo núcleo central es el Patrimonio Cultural, entre las que podríamos señalar:

- La *xíriga* en Vibañu
- *Amagüestu* en Porrúa
- Visita al Museo Etnográfico del Oriente d' Asturias
- La *h.ila* en Caldueñu
- El ocle en Celoriu
- Taller de acuarelas *Construcciones tradicionales* en Caldueñu y *Marina* en Celoriu
- Animales del entorno del Bosque Atlántico
- Patrimonio oral en el valle de Caldueñu
- Los *máscaros* en Caldueñu
- Paseo desde El Mazucu al Agüañaz

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- Paseo a la Cueva de Caldueñín
- Paseo desde El Mazucu al Aguañaz
- Plantamos *h.ayucos*

Estas actividades se muestran en la Pagina Web del CRA, en el apartado: Proyectos: Patrimonio Cultural. <http://web.educastur.princast.es/cp/llanes1/portal/>

Hemos de tener en cuenta que el proyecto en el que estamos inmersos en nuestro centro educativo trata de respetar, valorar y perpetuar todas las manifestaciones patrimoniales, por tanto se ha respetando también la lengua vernácula de la zona oriental asturiana tratando de utilizar la “h” aspirada, cuyo sonido es “j”.

En todas y cada una de las actividades realizadas, las TIC conforman una herramienta imprescindible e insustituible para realizar investigación en la Red, realizar documentos audiovisuales en las salidas de campo, tratamiento Word de los trabajos y posterior génesis de los documentos pdf para integrarlos en la Página Web del Centro, todo ello estructurado y programado dentro de la competencia digital de la Programación General Anual.

Ante la pregunta de cómo transmitir el Patrimonio Cultural que contempla los aspectos tradicionales, sin olvidar las TIC, nos situamos en la reflexión de que el cambio social del paso de las culturas de la certeza a las culturas de la incertidumbre debe tener su reflejo en los espacios educativos. Lo inmediato y cotidiano del patrimonio cultural y el folclore, en las diversas comunidades, pone en relación los elementos patrimoniales con los miembros de una comunidad. Así, las melodías de tradición y los bailes y danzas, la arquitectura, la escultura y la pintura, junto con la literatura y otras manifestaciones de patrimonio material e inmaterial, que se perciben en la sociedad actual, son elementos susceptibles de ser utilizados en los espacios educativos formales y no formales, con el fin de conocer, comprender, divulgar y disfrutar el patrimonio de tradición de cada espacio geográfico o comunidad social.

El momento histórico y científico-tecnológico en el que vivimos, implica unas posibilidades de circulación de información y cultura, a través de las TIC inimaginables hasta ahora. Esta sociedad de la información, tecnológica y globalizadora, puede tener limitaciones para comprender la necesidad de la permanencia de determinados aspectos de la cultura patrimonial y su transmisión.

Coincidimos con Glissant, cuando afirma que la educación es “excesivamente tecnologizada y rentabilizadora en sentido material e individualista del planteamiento educativo desde las políticas gubernamentales” (Glissant, 2002:65). Por tanto se ve la necesidad de un cambio en la orientación filosófica en este aspecto, iniciando la búsqueda de un nuevo enfoque basándonos en la transmisión de los saberes patrimoniales de un espacio geográfico concreto y su inserción sistemática y estructurada en los currículos oficiales dentro de los espacios educativos y formativos.

En este sentido, para Giroux (1990) un elemento esencial de educación es la habilidad del profesor para actuar como intelectual transformativo y para servirse de la pedagogía crítica como de una forma de política cultural.

Todos estos planteamientos se basan en que la educación debe contemplar como uno de sus objetivos hacer al individuo consciente de los valores culturales propios, a fin de que pueda disponer de puntos de referencia que le sirvan para ubicarse en el ámbito geográfico en el que le toque vivir y por tanto en el mundo, con una actitud de respeto hacia el resto de culturas con las que va a convivir, conociendo estos valores y respetándolos para poder respetar así los valores culturales de todas las colectividades.

Siguiendo las argumentaciones de Giroux, se debe generar un nuevo discurso y un tipo de análisis acerca de la naturaleza de la instrucción escolar, discurso que podría cumplir dos



objetivos. Por una parte, examinaría y enjuiciaría los defectos y fallos inherentes a la visión tradicional de la instrucción escolar. Por otra parte, debería descubrir nuevas posibilidades de pensamiento y organización de las experiencias escolares. Este planteamiento enlaza de un modo definitivo con el planteamiento de profesor-investigador y sujeto de sus propias teorías basadas en la acción-reflexión educativas que se postulan en esta propuesta, teniendo en cuenta necesariamente la Formación Inicial y Permanente del Profesorado.

Por otro lado, en el prólogo a la edición española del libro de Hargreaves (1999), Nieves Blanco afirma que un eje de articulación es conocer, comprender y dar voz a los maestros y maestras, al modo en que viven, piensan y sienten su trabajo, a la forma en que les afectan los cambios que se les imponen o los que ellos mismos buscan.

Nuestro trabajo se ve reflejado en esta frase, ya que nos sentimos identificados con la última parte: *los cambios que ellos mismos buscan*. Y precisamente aquí se plasma la inquietud del profesorado para partir de las propias necesidades sentidas desde la experiencia docente. Experiencia que proporciona saber práctico para elaborar materiales que den respuesta a los cambios sociales, culturales, políticos...que en definitiva afectan a la educación como elemento modelador de ese futuro incierto. Se plantea una investigación-acción-reflexión con un planteamiento contrapuesto a la imposición de estructuras descontextualizadas que se elaboran en las administraciones político educativas.

*“Las reglas del mundo están cambiando. Es hora de que las reglas de la enseñanza varíen con ellas” (Hargreaves, 1999).*

Los docentes en nuestro país seguimos funcionando con el esquema de preespecificación de objetivos y en muy contados casos nos concebimos a nosotros mismos como investigadores de nuestra propia práctica docente en el tiempo que nos toca vivir.

Nuestra Propuesta, como se constata, se basa en teorías que participan del saber de maestros del pensamiento y la pedagogía, y al mismo tiempo de teorías tan revolucionarias que aún no tienen el reconocimiento, ni el conocimiento siquiera, por parte de la inmensa mayoría de los docentes implicados en el día a día del quehacer pedagógico. Coincidimos con el planteamiento de Stenhouse (1987) en que nadie mejor que el propio docente es agente de la investigación y experimentación en las aulas basándose en sus necesidades e inquietudes. Por ello la elaboración de recursos educativos específicos generados a partir de las experiencias de miembros de la Comunidad Educativa de nuestro Centro Rural Agrupado, tales como abuelos, vecinos, alumnos, maestros, artesanos, músicos, artistas, expertos...etc., se proponen como elementos impregnados de saberes patrimoniales que se enlazan con el pensamiento pedagógico de los docentes como investigadores, en un intento de superación de la dicotomía teoría-práctica, respondiendo al modelo de investigación-acción-reflexión, dentro del marco de la Formación Permanente del Profesorado.

### **Resultados y / o Conclusiones.**

El mundo incierto en el que nos toca vivir conlleva un fenómeno denominado “crisis contemporánea”. Nos parece fundamental reseñar un aspecto de las relaciones sociales en la actualidad, que no se había manifestado hasta el momento en relación a la trasmisión de saberes institucionalmente, y es que los niños y jóvenes enseñan a los adultos, en un contexto bidireccional. Aspectos sobre TIC, innumerables técnicas sobre información y comunicación son explicadas por los más pequeños a los adultos, por tanto la situación del antiguo modelo de autoridad y conocimiento entre en mundo adulto y la infancia ha cambiado. “Los adultos han perdido la autoridad de la que antaño gozaron porque sabían cosas que los niños, pretendidamente protegidos no conocían. No se puede poner barreras a la información adulta” (Steinber y Kincheloe, 1997). Los paradigmas tradicionales han de evolucionar en tanto en cuanto la sociedad evoluciona. En relación a los conceptos de infancia y adolescencia ocurre lo mismo, y se van abriendo puertas a perspectivas diferentes e innovadoras en el campo de la

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



pedagogía para investigar sobre las nuevas necesidades de la infancia y la adolescencia, con el fin de modificar y adaptar el sistema educativo a la sociedad actual. La creación de conocimiento es inherente al ser humano y el planteamiento actual ha de tener en cuenta que la producción, la percepción, la representación y la apreciación son aspectos complementarios de un proceso cognitivo, el de la comprensión del hecho educativo con una finalidad crítica.

Como en toda época histórica, la Formación de Profesorado está inmersa en una determinada política educativa. En nuestro espacio geográfico y en este sentido los Decretos de currículo de Educación primaria y secundaria del Principado de Asturias de 2007, y la Ley de Patrimonio Cultural del Principado de Asturias, ofrecen una base legal adecuada para que las instituciones encargadas de plasmar la legislación en la realidad puedan hacer cumplir lo legislado.

En concreto, en relación a la enseñanza y formación, en el Artículo 97 de la Ley del Principado de Asturias 1/2001, de 6 de marzo de Patrimonio Cultural, se especifica que los poderes públicos, en el ámbito de sus competencias, promoverán el conocimiento del Patrimonio Cultural de Asturias, dentro del sistema educativo en sus diferentes niveles, así como el desarrollo en relación al patrimonio inmaterial, haciendo referencia explícita a los bailes, la música y los deportes tradicionales, estableciendo acuerdos de colaboración con entidades y centros especializados, con el fin de facilitar una formación adecuada a los funcionarios y personal que, en las distintas administraciones, tengan a su cargo las tareas relacionadas con la administración, vigilancia, custodia e inspección de los bienes integrantes del Patrimonio Cultural de Asturias. Aquí se podrían citar las Escuelas de Música Tradicional, la Universidad, los Conservatorios y Escuelas de Música Municipales, etc. En el punto cuatro del citado artículo, se especifica que el Principado y los Ayuntamientos promoverán la profesionalización y una adecuada formación del personal encargado de la gestión y de la difusión del patrimonio cultural en sus ámbitos respectivos, fomentando la investigación y la divulgación a través de publicaciones.

Ahora bien, para garantizar la profesionalización y la formación adecuada a la que se refiere la Ley en ámbitos educativos, consideramos que se ha de cuidar con esmero la formación inicial y continua del profesorado. Es necesario formar personas sensibilizadas hacia la transmisión de los contenidos curriculares que tengan en cuenta los elementos patrimoniales de la Comunidad Autónoma en la que se imparte la docencia. Podríamos reflexionar sobre esta formación, que en muchas ocasiones se recibe fuera de Asturias. Este es el caso de los licenciados en Educación Física, que son los encargados, por decreto, de transmitir en los espacios educativos los contenidos curriculares sobre bailes, danzas, deportes y juegos de tradición en Asturias. Y si nos referimos a los profesores especialistas en Educación Musical, podríamos asegurar que su competencia en este sentido sería mejorable aunque reciban su formación pedagógica y musical en los Conservatorios asturianos y dentro de la propia Universidad de Oviedo.

Por último, es destacable la iniciativa de la Consejería de Cultura y Turismo del Principado de Asturias de proponer a la UNESCO el Proyecto titulado: "El patrimonio cultural inmaterial de tradición en Asturias y su inserción en los espacios educativos", presentado para su evaluación al Ministerio de Cultura, del cual esperamos tener buenas noticias en un futuro próximo. Debemos mantener la perseverancia y la ilusión.

El programa propuesto incide, al menos, en cuatro grandes principios de los sancionados por la Convención del Patrimonio Inmaterial que coinciden plenamente con el planteamiento expuesto en nuestro trabajo:

- Fomento del conocimiento sobre el patrimonio inmaterial. Las lecciones que integran el programa abarcan la práctica totalidad de ámbitos de la vida tradicional de los asturianos a lo largo de la historia, desde las leyendas y el imaginario colectivo, hasta los oficios y los saberes cotidianos, pasando por los ritos de paso y las manifestaciones de la música, la danza y la lengua vernácula. El hecho de que el programa incida en la interacción de los alumnos con su entorno, contribuye, a su vez, a que se pueda incrementar el conocimiento

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



que de estos temas se tiene gracias a la labor de los participantes en el programa, que contribuyen a documentar prácticas y testimonios no recogidos hasta la fecha sobre el patrimonio inmaterial asturiano.

- Contribuye a incrementar el reconocimiento social hacia los testimonios del patrimonio inmaterial. Es un programa educativo que incide, ante todo, en el necesario respeto que debe mostrarse hacia las manifestaciones de la cultura inmaterial asturiana, siendo éste un paso previo a su aprecio y valorización social.
- Aboga por favorecer la participación de individuos y colectivos en la tarea de proteger y reconocer el patrimonio inmaterial asturiano. El programa no se recluye en las aulas, sino que abre las mismas al entorno social en el que se ubican, favoreciendo el diálogo y la transmisión de conocimientos entre sucesivas generaciones.
- El programa incide especialmente en la pedagogía etnomusical, dando cumplimiento a uno de los principios de la Convención, que es el de favorecer los medios no formales de transmisión del saber. Así, el programa introduce melodías, instrumentos y los bailes y las danzas tradicionales en las aulas, como medio de transmitir a los alumnos elementos etnomusicológicos propios de su entorno cultural.

Dicha propuesta, cuenta con las cartas de adhesión de diversas instituciones en Asturias, tal es el caso de la Consejería de Educación, Escuela de Música Tradicional « Manolo Quirós », la Universidad de Oviedo, la Academia de la Llingua Asturiana, la Delegación del Gobierno del Principado de Asturias, la Concejalía de Cultura del Ayuntamiento de Oviedo, y otras instituciones y personas interesadas en coordinarse para llevar a cabo el proyecto, con el fin de que el alcance del mismo se identifique con todo el ámbito geográfico de Asturias.

Compartimos con el profesor Rozada Martínez la idea de entender la Formación del Profesorado como “un viaje cargado de incertidumbre”. Se trata de dotar a los docentes de instrumentos que les permitan reflexionar racionalmente sobre su labor, teniendo en cuenta tres esferas interconectadas: conocimiento académico, conciencia ordinaria y la práctica (Rozada Martínez, 1997).

Consideramos que ante esta situación de incertidumbre, el sosiego, la reflexión conjunta y la adaptación a través la flexibilidad son elementos imprescindibles para conseguir los cambios deseados por los grupos docentes que se plantean un mundo más justo y democrático. Por tanto, las instituciones encargadas de la Formación de Profesorado, deberán contemplar estas necesidades sentidas por los docentes posibilitando las políticas educativas que partan de esa realidad.

En el proceso de formación de profesorado se descubren nuevos horizontes constantemente relacionados con la propia evolución de la sociedad en la que se desarrolla la actividad docente, y consideramos que el trabajo realizado desde el CRA nº 1 de Llanes permite abrir nuevas vías por las que se podría continuar la tarea de innovación e investigación que completaría la ya existente, a modo de modelo transferible a otros espacios geográficos, dentro de la región o fuera de ella, como ha sido la experiencia en el Principado de Andorra. Valoramos nuestra Propuesta como “motor”, constatando que los grupos de profesores con planteamientos transformativos son imprescindibles en la selección de los contenidos curriculares que deben permanecer, y la didáctica a emplear para conseguir esta permanencia. Así los colectivos profesionales refrendan y perpetúan en su quehacer pedagógico, lo que se considera que necesitará la siguiente generación para adaptarse a los cambios constantes de la sociedad de la comunicación y de la información en la que vivimos, con una perspectiva crítica y democrática.

Toda esta experiencia ha permitido elevar la voz de alarma ante la constatación de la progresiva desaparición de elementos patrimoniales. El proyecto se ha hecho público ante las instituciones representantes de la sociedad civil que inician un camino para conseguir garantizar la viabilidad de nuestro patrimonio cultural. Desde la perspectiva de la investigación

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



educativa, nuestro trabajo ha permitido conservar elementos del patrimonio cultural desde la enseñanza formal y no formal, y contribuir a la revitalización de este patrimonio en sus diferentes aspectos.

Partiendo del Grupo de Trabajo, y dentro de la Formación Permanente del Profesorado, se consigue crear un ambiente pedagógico en el centro educativo y su contexto, que permite innovar en educación al plantearse un nuevo método de trabajo docente basado en la interdisciplinariedad del patrimonio dentro del currículo escolar, y la necesidad de abordar el conjunto de bienes culturales de un modo globalizado en los periodos de escolarización obligatoria, con el fin de transmitir una realidad social concreta.

Se reclama una funcionalidad que valore la transmisión del patrimonio basada en potenciar los espacios y tiempos en los que los niños y jóvenes puedan disfrutar del “regalo” que los mayores de su comunidad les entreguen en una doble perspectiva: la de insertar las aulas en la realidad y la realidad en las aulas, tratando de preservar la función social del patrimonio cultural, y considerando a los alumnos como sujetos activos de su proceso educativo en el entorno social en el que viven. Las comunidades en las que se desarrolla la Propuesta, se integran como miembros activos en las actividades complementarias y extraescolares para conseguir los objetivos pedagógicos en un intercambio multigeneracional que enriquece a todos los participantes.

En cuanto a la metodología, la idea de interdisciplinariedad de la Propuesta considera las áreas de currículo como piezas de una estructura donde cada una ofrece una parte para construir el todo. Se trata de establecer un planteamiento que sea susceptible de ser abordado por el profesorado que imparta docencia en un determinado grupo de alumnos. Todos estos materiales se insertan en las áreas curriculares que se intercomunican bajo el concepto de transversalidad. En la Propuesta son fundamentales las áreas de Educación Artística (Música, Plástica y Dramatización), junto con la Pintura, Escultura y Arquitectura; el área de Ciencias Sociales donde el Conocimiento del Medio, la Geografía y la Historia tienen una importancia fundamental; el área de Lengua y Literatura, Poesía, Llingua y Cultura asturiana, Antropología, Etnografía y Filosofía. Otro espacio abierto lo ocupan la Educación Física a través de la psicomotricidad y los juegos y deportes tradicionales, y el área de Tecnología. Este sistema de trabajo pedagógico potencia la formación integral de nuestros alumnos, y compensa la posible limitación de la excesiva especialización y tecnificación de la educación que se favorece actualmente en nuestra sociedad.

Los cambios sociales, educativos y políticos han de dar respuestas válidas a las necesidades sentidas en las aulas por los protagonistas del acto educativo. Y, por su parte, los protagonistas del acto educativo han de hacerse oír a través de las instituciones, en concreto en los Centros de Profesores y Recursos como núcleos de Formación Permanente del Profesorado.

Los docentes con objetivos claros en este sentido, que sean capaces de resistir activamente los huracanes de las diferentes políticas educativas, serán los que conseguirán que los valores transmitidos, desde las instituciones, a la siguiente generación sean los que se consideran necesarios para edificar una sociedad alejada de la industrialización de la mente y el nuevo analfabetismo, que implican injusticia y sociedades sin dignidad.

En definitiva, se trata de iniciar un camino para la formación del profesorado, basado en la investigación, experimentación, reflexión y divulgación que contemple el Patrimonio Cultural como un eje generador de conocimientos que abarque el conjunto de las disciplinas escolares, usando las TIC como herramienta insustituible. Este proyecto pretende conseguir, de un modo sistemático y estructurado, la permanencia del patrimonio de tradición oral en la educación formal y no formal de los ciudadanos. Por tanto, dicho proyecto abarca la formación inicial del profesorado, que tanto adolece hoy en día de estos contenidos, continuando con su formación continua, que también implica a las comunidades educativas en su conjunto, como conocedoras y transmisoras de dichos elementos patrimoniales con perspectiva docente.





En este trabajo, y coincidiendo con los planteamientos de la UNESCO, como se ha dicho anteriormente, se ha tratado de desarrollar la idea de relacionar la perspectiva local con el pensamiento global. Se trata de contribuir al nacimiento de un nuevo humanismo con un componente ético esencial y amplio, lugar para el conocimiento y para el respeto de las culturas y los valores espirituales de las diferentes civilizaciones, contrapeso necesario a una mundialización percibida sólo en sus aspectos económicos o técnicos<sup>32</sup>.

Consideramos que las Tecnologías de la Información y la Comunicación han de estar presentes en todo el proceso educativo para formar ciudadanos informados, democráticos y críticos, pero ciudadanos que respetan y conocen los planteamientos sobre los que se asienta la Propuesta que aquí se expone.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALAF MASACHS, R. (Coord) (2003). *Miradas para enseñar y aprender el patrimonio*. Gijón: Ediciones Trea S.L.
- CASTELLS, M. (1998). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. II. El poder de la identidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- COULON, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós Educador.
- FONTAL MERILLAS, O. (2003). *La educación patrimonial: teoría y práctica en el aula, el museo e internet*. Gijón: Ediciones Trea, S.L.
- GARCÍA CANCLINI, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo.
- GARDNER, H. (1999). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- GLISSANT, É. (2002). *Introducción a una poética de lo diverso*. Barcelona: Ediciones del bronce.
- HARGREAVES, A. (1999). *Profesorado, cultura y postmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- MARTÍNEZ TORNER, E. (1936). *Folklore en la escuela*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- ROZADA MARTÍNEZ, J.M. (1997). *Formarse como profesor*. Madrid: Akal.
- STEINBER, SH.R.; Kincheloe, J.L. (Comps.) (1997). *Cultura infantil y multinacionales*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Ediciones Morata.
- UNESCO (2000). *Informe sobre la educación en el mundo: El derecho a la educación. Hacia una educación para todos a lo largo de la vida*. Madrid: Santillana.
- WHITROW, G.J. (1990). *El tiempo en la Historia*. Barcelona: Editorial Crítica.

<sup>32</sup> AA.VV. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe sobre a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (Informe Delors, pp. 16-29). París: Ediciones UNESCO.



## ¿PODEMOS MEJORAR LA COMPETENCIA ORAL DE LOS ALUMNOS TRABAJANDO COLABORATIVAMENTE CON SUS MAESTROS?

Gracia García, M.; [mgraciag@ub.edu](mailto:mgraciag@ub.edu) - Universitat de Barcelona.  
Galván-Bovaira, M.J.; [mariajose.galvan@uclm.es](mailto:mariajose.galvan@uclm.es) - Universidad Castilla La Mancha.  
Sánchez-Cano, M.; [sanchezcano.manuel@gmail.com](mailto:sanchezcano.manuel@gmail.com) - Universitat de Vic.  
Galve Beorlegui, R.; [ruth.galve@fje.edu](mailto:ruth.galve@fje.edu) - Col.Legi Casp- Sagrat Cor de Jesús.

### RESUMEN

El uso correcto y adecuado del lenguaje oral para comunicarse y para aprender responde, en parte, a la definición de la competencia de lengua oral como uno de los objetivos básicos en la educación obligatoria y, por lo tanto, debe enseñarse en la escuela. El estudio que presentamos describe el diseño que implementamos en tres centros de educación infantil y primaria de la provincia de Barcelona con realidades muy diferentes que solicitaron una formación a los centros de recursos. En el diseño de la formación destacamos: la formación en los mismos centros partiendo de sus características y las del profesorado; el ajuste personalizado de los contenidos trabajados dependiendo de la asignatura y las competencias a desarrollar; la programación de actividades específicas de lenguaje oral; el seguimiento de las tareas diseñadas y la evaluación de los resultados. Se trata de un modelo basado en la colaboración que pretende promover cambios en la escuela que han mostrado su utilidad.

### PALABRAS CLAVE

Lengua oral, trabajo colaborativo, metodología conversacional.

### DESARROLLO

#### Introducción

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lengua oral es motivo de reflexión en el panorama educativo actual. En un momento en que se está definiendo y aplicando el modelo basado en competencias y de forma concreta, las que se refieren a ese ámbito, encontramos que el profesorado, a través de distintas vías, reclama formación específica. Nuestra experiencia como grupo de investigación y formación<sup>33</sup> especialista en este campo, es que el trabajo previo realizado por los profesores en este sentido se centra en el diseño de actividades de lengua oral que fundamentalmente presentan tres características que se repiten. En primer lugar, aquella de circunscribir a la clase de lengua los objetivos de lengua oral. En segundo lugar, la de hacer referencia al aumento del vocabulario y por ende, a la capacidad expresiva del alumnado. De ello se deduce que el concepto de lengua oral más extendido es aquel que adopta una perspectiva formal (aspectos léxicos, morfosintácticos y semánticos) y que su aprendizaje se produce de forma natural mediando la escuela en el aspecto mencionado, es decir, engrosar el volumen de recursos lingüísticos. Una tercera característica se suma a las anteriores y sitúa a la lectura como proveedora de dicho vocabulario.

Otro aspecto fundamental en este proceso hace referencia al modelo formativo que los profesores y profesoras identifican como óptimo, se trata del formato cuyo rasgo fundamental es el carácter aplicado y, en general, intensivo –talleres, seminarios, jornadas de intercambio. Así, se espera de esa formación que aporte recursos técnicos y prácticos que fácilmente sean transferidos al quehacer del aula quedando relegados a la lectura individual y privada los

<sup>33</sup> Grupo de investigación GRILLO (*Grup de Recerca i Innovació en Llengua Oral* –Grupo de Investigación e Innovación en Lengua Oral, vinculado al ICE de la Universidad de Barcelona), formado por investigadores de diferentes universidades españolas y catalanas, por profesoras de educación infantil, primaria y secundaria de diferentes escuelas e institutos, y por una estudiante universitaria. Investigadora principal: Marta Gràcia (UB). Investigadores: Manel Sánchez-Cano, María José Galván-Bovaira, Ruth Galve, Estel Grifol, Laura Cugat, Laura Pérez, Rosa Artigal, Dolors Coll, Anna Urpina. Estudiante: Gisela Colell.



aspectos llamados teóricos. Por otro lado, el número de horas destinadas a la formación oscila entre 10 y 20 horas en el mejor de los casos, que habitualmente se busca concentrar en días determinados, generalmente 3 ó 5 según los centros.

En este imaginario colectivo docente tanto el que se refiere al concepto y abordaje de la lengua oral mencionado en primer lugar como el del modelo práctico de formación ampliamente solicitado al que nos hemos referido en segundo lugar, encontramos a su vez, tres elementos fundamentales que se obvian de forma sistemática: el ámbito funcional del lenguaje oral, es decir, el comunicativo; la consideración del lenguaje oral como instrumento mediador en el aprendizaje y la enseñanza (Lomas, 1999; Tusón, 2011) y, por último, la necesidad de saber justificar las razones por las cuales se realizan unas prácticas educativas y no otras.

### ***Hablar para interactuar, enseñar y aprender: La metodología conversacional***

Si tuviéramos que nombrar la característica que identificara la mayor innovación educativa realizada en los últimos treinta años en este país a partir del modelo de transmisión en la enseñanza, seguramente coincidiríamos en señalar la participación del alumnado en las sesiones de clase. Creemos que dar la palabra a los estudiantes para algo más que dar respuesta a las preguntas formuladas por el profesorado ha constituido un cambio sustancial que ha obligado a unos y a otros, es decir, al profesorado y al alumnado y también a los centros educativos a introducir modificaciones en su práctica docente, discente y organizativa. Estos cambios, lejos de ser una cuestión del pasado, siguen estando vigentes en la actualidad y siguen suponiendo un reto al que día a día nos enfrentamos.

El diseño instruccional por competencias y su implementación constituye un paso más en este sentido. Adoptar la perspectiva del “saber hacer” en las materias del currículum ha supuesto ubicar la funcionalidad como eje vertebrador de su proceso de enseñanza y aprendizaje. Definir aquellas que corresponden al lenguaje y más concretamente a la expresión oral representa la oportunidad de profundizar y extraer el máximo beneficio a esta materia. La premisa de partida es obvia, para enseñar y aprender lengua oral es necesario... *hablar* (del Río y Gràcia, 1996, 2003; Sánchez-Cano, 2007; Vilaseca, 2002; Gràcia, 2003; Galván-Bovaira, 2004; Galván-Bovaira y del Río, 2009; Rivero, 2010). Pero si el profesorado *habla* en las clases desde siempre y el alumnado se encuentra en el proceso de consolidar su participación *hablando* acerca de lo que está aprendiendo, entonces, ¿dónde radica la novedad más allá de que el alumno hable en clase?, la respuesta a esto se halla en lo que hemos llamado la metodología conversacional (Waite, Jackson y Diwan, 2003; Sánchez-Cano, 2009; Gràcia y Galván-Bovaira, 2011; Galve, 2011) como recurso que abarca objetivos, estrategias y evaluación de la lengua oral. Sus premisas básicas son las siguientes:

- La metodología conversacional utiliza el lenguaje oral para aprender y enseñar todas y cada una de las materias del currículum y también de manera específica la expresión oral.
- Los resultados de aprendizaje tanto de la materia en cuestión como los de lengua oral deben hacerse explícitos en el diseño instruccional.
- Entre los objetivos de lengua oral a desarrollar a través de la metodología conversacional se encuentran:
  - a) Las funciones comunicativas del lenguaje: dar y obtener información, regular la acción del otro o reflexionar en voz alta sobre el lenguaje, gestionar la comunicación a través de la alternancia de turnos o las frases adecuadas que permiten continuar la secuencia comunicativa, entre otras (del Río, 1993).
  - b) Las estrategias educativas como analizar, sintetizar, reformular, organizar actividades de debate en pequeño grupo y grupo clase, entre otras.



- Las funciones comunicativas mencionadas, así como las estrategias, se aplicarían igualmente a las diferentes materias del currículum. Así, por ejemplo, el alumnado trabajaría dentro de la función de dar y obtener información, argumentar y/o formular interrogantes acerca de contenidos de matemáticas, educación física u otras. El profesorado de matemáticas, educación física u otras materias, a su vez, enseñaría a analizar, sintetizar, etc., en relación a los contenidos propios de su asignatura.
- La comunicación entre el alumnado y el profesorado a través del lenguaje es el instrumento mediador de todo el proceso.
- La comunicación se establece en red, por lo que cada uno se dirige a cualquier miembro de la clase, no sólo al profesor.
- La distribución del alumnado, así como la disposición del mobiliario, se adapta según la actividad y teniendo en cuenta de forma sistemática esta comunicación en red en la que todos deben poder mirar a todos.
- El establecimiento de normas de comunicación consensuadas en las que se prioriza la autorregulación de cada alumno en sus intervenciones, constituye el marco en el que se estructura la interacción.
- La evaluación de los objetivos de lengua oral debe estar prevista en el diseño instruccional.

Todo ello, claro está, sin olvidar los aspectos lingüísticos de corte formal en los que la corrección morfosintáctica y el uso del vocabulario adecuado al contexto comunicativo son igualmente fundamentales en el proceso.

¿Están los profesores y profesoras preparados para incorporar a su ejercicio profesional los objetivos de lengua oral?, ¿cuentan con la preparación necesaria para abandonar recursos de gestión del turno de palabra como el de que los alumnos levanten la mano para poder hablar?, ¿conocen las posibilidades del lenguaje oral y las utilizan de manera intencionada? La respuesta tendría que ser negativa si consideramos el aumento de solicitudes de formación en este sentido.

#### ***Cuando los profesionales se hablan de tú a tú en la formación: la colaboración como modelo formativo***

Formar en cualquier competencia, sea esta la metodología conversacional u otra, requiere ser coherente con el marco teórico que la justifica. Así, en el trabajo de formar en lengua sería impensable un marco en el que el formador explicara los contenidos de este recurso didáctico y los profesores atendieran y tomaran notas sin más. Apelando a esa coherencia es fundamental el uso de la expresión oral como instrumento de enseñanza y aprendizaje en un marco de colaboración cuyas características enumeramos a continuación:

- a) Se parte de la base de que el conjunto de personas –incluido el formador– que se reúnen con el objetivo de desarrollar determinadas competencias conforman un equipo.
- b) Las sesiones de formación se realizan en el centro educativo en el que desarrollan su quehacer profesional los participantes en la formación.
- c) Desde la primera sesión de trabajo todos participan hablando acerca de las cuestiones que les interesan. Esto quiere decir que no se dedica un primer tiempo a las explicaciones teóricas para luego pasar a los comentarios o puesta en común de experiencias y/o ejercicios prácticos, sino que a través del planteamiento de sus intereses y los interrogantes que éstos suscitan se van desgranando entre todos a modo de reflexión



común, aquellas premisas y adaptaciones que se requieren para conocer la metodología y su aplicación.

- d) Se parte de las prácticas cotidianas y del trabajo realizado en el aula y en el centro educativo que se están llevando a cabo en el momento de la formación (Imbernón, 2007; Sanmartí y Masip, 2011).
- e) Se analizan conjuntamente las actividades de lengua oral que los maestros llevan a cabo en sus clases.
- f) Se toman decisiones colaborativamente a partir del análisis de las prácticas habituales analizadas.
- g) Se introducen progresivamente cambios que se consensuan en el equipo y se discute su funcionamiento.
- h) Se intenta que el docente sea progresivamente más autónomo en relación:
  - Al análisis de su práctica
  - A la detección de aspectos a mejorar
  - A las propuestas de cambio
- i) Se intenta que los cambios se incorporen de manera que se puedan utilizar posteriormente con grupos, materias, cursos y situaciones diferentes.

Se trata de un modelo que requiere de una cierta parsimonia para ser eficaz. Imprimirle un carácter intensivo resulta inadecuado ya que como en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje activo, quien aprende debe tener tiempo para elaborar y organizar los recursos trabajados así como para aplicarlos. Las dudas generadas, la búsqueda de posibles soluciones, los interrogantes, se llevan a la siguiente sesión de formación para ser debatidas, valoradas y reformuladas, y así reiniciar el proceso de elaborar, aplicar, reflexionar hasta que la competencia se interioriza y es incorporada a la práctica cotidiana de manera permanente, siempre desde el análisis, la justificación y la reformulación sistemática. Por otro lado, partimos de una perspectiva colegiada de la formación en la que el centro educativo se erige como comunidad de aprendizaje desde donde se generan, identifican y se satisfacen las necesidades formativas del profesorado (Manzanares y Galván-Bovaira, en prensa). Por último, en este momento en que la evaluación es un aspecto imprescindible en la implementación de cualquier recurso, se considera fundamental disponer de datos referentes al aprovechamiento y nivel de satisfacción obtenido por los integrantes del grupo en un proceso formativo de estas características. Esto nos sitúa en la necesidad de generar instrumentos adecuados.

### **Objetivos**

El objetivo principal que nos planteamos en esta experiencia es unificar un modelo de formación en escuelas que subraya la importancia del trabajo en colaboración con los docentes, en el mismo centro, a demanda de la escuela y que tiene como finalidad ayudarles a incorporar estrategias de enseñanza de la lengua oral, fundamentalmente a través de la metodología conversacional. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

1. Implementar un modelo de formación caracterizado por el trabajo en colaboración entre los formadores y los docentes en relación a la mejora de la enseñanza de la lengua oral en tres escuelas de educación infantil y primaria de Catalunya.
2. Probar la utilidad de un instrumento elaborado *ad hoc* para analizar los resultados de la formación en tres escuelas de educación infantil y primaria de Catalunya con unas características relativamente diferentes.



3. Detectar aspectos que pueden ser mejorables del modelo de formación y del instrumento utilizado para conocer su utilidad en relación al aprendizaje por parte de los maestros de cuestiones vinculadas a la enseñanza de la lengua oral.

## Descripción Del Trabajo

### 1. Método

#### 1.1. Participantes

Los participantes son los equipos docentes de educación infantil y primaria de tres escuelas ubicadas en Catalunya, una de ellas en zona urbana (ciudad de Barcelona) y otras dos en zona urbana no metropolitana (Vilanova i la Geltrú). Dos de las escuelas son de carácter público y otra concertada. Las tres escuelas son de una sola línea. Participa en el proceso formativo alrededor de un 70% del profesorado.

En las escuelas B y C, hay un porcentaje medio y alto respectivamente de niños de familias inmigrantes de más 5 nacionalidades diferentes. En la mayoría de casos la lengua familiar no es ni el catalán (lengua vehicular en la escuela en Catalunya) ni el castellano. En la tabla 1 se presentan algunas características relevantes de estas escuelas.

| Nombre escuela       | Situación              | Tipología  | Número de líneas | Número de docentes | Número de alumnos | Ubicación                | Grado de Diversidad cultural/ lingüística | Nivel socio económico y cultural familias | Lengua familiar       |
|----------------------|------------------------|------------|------------------|--------------------|-------------------|--------------------------|---|---|-----------------------|
| La Pau (A)           | (Vilanova i la Geltrú) | Concertada | 1                | 14                 | 225               | Zona urbana (no metrop.) | Bajo                                      | Medio/Bajo                                | Catalán<br>Castellano |
| La Ginesta (B)       | (Vilanova i la Geltrú) | Pública    | 1                | 36,5               | 395               | Zona urbana (no metrop.) | Medio                                     | Bajo                                      | Castellano<br>Otros   |
| Concepció Arenal (C) | Barcelona              | Pública    | 1                | 28                 | 206               | Zona urbana              | Alto                                      | Bajo                                      | Castellano<br>Otros   |

Tabla 1. Características de las escuelas

#### 1.2. Procedimiento

El procedimiento seguido es el establecido en Catalunya cuando las escuelas deciden pedir formación al Centro de Recursos Pedagógicos (CRP) correspondiente: éste se pone en contacto con especialistas en la temática, los cuales contactan a su vez con las escuelas y pactan las sesiones de formación.

La modalidad de formación dirigida al conjunto de los profesionales de un equipo docente se crea con la finalidad de generar cambios que mejoren la práctica cotidiana y que se puedan incorporar a la dinámica del centro. Este modelo de formación pretende superar las actividades formativas dirigidas individualmente a los profesionales interesados en un tema concreto, que en muchos casos topan con las dificultades de implicar a los profesores del centro que no han participado del clima creado en el proceso de formación.

Entre los distintos especialistas a los que el centro de recursos deriva la solicitud de formación se encuentran, entre otros, grupos de investigación e intervención que contemplan entre sus actividades las de formación. Tal y como se ha apuntado en la introducción este es el caso de nuestro grupo denominado GRILLO interesado en el aprendizaje de la lengua oral, en cómo se aprende y cómo se enseña, así como en los distintos contextos educativos donde esos



procesos tienen lugar, fundamentalmente la escuela y la familia. Entre esos profesionales hay profesores de distintas universidades españolas, profesores de educación infantil, primaria y secundaria. Cuenta también con la colaboración de una estudiante universitaria. En lo que a formación se refiere, el grupo ha ido desarrollando un modelo cuyas características son expuestas al equipo directivo del centro que solicita la formación con el fin de establecer la conformidad. Entre esas características destaca una de corte organizativo, que se refiere a la distribución de las horas presenciales de trabajo que como ya se ha apuntado en líneas precedentes nunca se realizan de manera intensiva, sino que se alargan durante todo el curso.

El modelo de asesoramiento que se toma como base es el que considera que el trabajo de formación con profesionales tiene que plantearse como un trabajo en equipo, en el que el asesor (en este caso los investigadores) no se sitúan como “expertos” (Gràcia, Ausejo, Porrás, 2010; Sánchez-Cano, 2010; Gràcia, Galván-Bovaira, Vilaseca, Rivero, Sánchez-Cano, en prensa) ante los asesorados, los docentes, sino como un profesional que pretende ayudar a encontrar conjuntamente los aspectos mejorables de su práctica en relación a los objetivos previamente delimitados conjuntamente, así como a buscar las maneras de conseguirlo. De este modo, se aprovecha el conocimiento del asesor (conocimiento de la teoría, participación en procesos de formación o asesoramiento previo, práctica en contextos educativos formales de diferentes niveles educativos, etc.) y el conocimiento del asesorado (experiencia como docente, otros conocimientos teóricos obtenidos a partir de formación continuada, experiencia de trabajo en colaboración con otros maestros del centro, etc.). Así, las sesiones se plantean como un espacio donde los docentes presentan los contenidos a partir de lo que los docentes explican de sus clases, utilizando, en la mayoría de casos, el recurso a los registros en vídeo para comentar aspectos específicos y para ir introduciendo las diferentes estrategias.

En las escuelas A y B se llevaron a cabo 14 horas de formación presencial repartidas en 7 sesiones de 2 horas a lo largo del curso 2010-11 (de noviembre a mayo). Las tres últimas sesiones se dedicaron al trabajo de la lengua escrita. En la escuela A participaron regularmente un total de 14 docentes; en la escuela B participaron regularmente un total de 10 docentes. En estas dos escuelas han participado dos formadores, uno que ha trabajado la lengua oral en las dos escuelas y otro que ha trabajado con los docentes, durante las tres últimas sesiones en cada escuela, el tema de la lengua escrita.

En la escuela C se llevaron a cabo 18 horas de formación presencial repartidas en 9 sesiones de 2 horas de formación a lo largo del curso 2010-11 (de noviembre a mayo). Las tres últimas sesiones fueron dedicadas al trabajo de la lengua escrita. Participaron regularmente un total de 16 docentes, que además de la formación presencial debían realizar 10 horas de trabajo autónomo. En esta escuela ha participado únicamente una formadora.

Siguiendo el modelo de formación que se ha explicado en la introducción y al cual nos hemos referido ya también en este apartado, las actuaciones llevadas a cabo se caracterizan de la siguiente manera:

- 1) Se parte de las necesidades de la escuela y los docentes.
- 2) A partir de la solicitud de formación los integrantes del grupo GRILLO preparan las sesiones formativas de manera conjunta.
- 3) Se proporciona al inicio material escrito (capítulos de libros y artículos).
- 4) Se trabaja a partir de lo que los profesores explican que hacen en las clases para trabajar la lengua oral.
- 5) Se analizan conjuntamente grabaciones de clases donde se está trabajando la lengua oral.

A partir del análisis anterior se van introduciendo cuestiones vinculadas a la mejora de la enseñanza de la lengua oral como la revisión de conceptos teóricos, la representación de la lengua oral y de sus dimensiones, la diversidad de situaciones en las que se enseña y se aprende lengua oral, las situaciones específicas que se pueden diseñar para enseñar lengua oral, la necesidad de construir instrumentos para evaluar la lengua oral, la



metodología conversacional o las estrategias específicas que los maestros pueden utilizar para promover el aprendizaje de la lengua oral de sus alumnos. A pesar de que hay un documento inicial compartido con todas las cuestiones que parecen importantes al equipo formador, cada uno de ellos lo ha ido adaptando a las características y necesidades de cada escuela. En las sesiones dedicadas a la lengua escrita se evidencia la interacción entre la lengua oral y escrita, a lo que también se hace hincapié cuando se trabaja sólo desde la lengua oral, ya que suele plantearse una frontera a menudo excesivamente rígida entre las prácticas de una y otra competencia.

- 6) Después de cada sesión de formación se suceden reuniones del grupo GRILLO en las que se debaten las cuestiones surgidas y los aspectos en los que incidir en las siguientes sesiones.
- 7) En la última sesión del proceso de formación se pide a los profesores que contesten a un cuestionario (ver instrumentos). La consigna que se da es que contesten a las preguntas cerradas como les parezca pertinente, sin dar información respecto a si hay una única opción posible o más de una.
- 8) Al final del curso también se pide a la dirección de la escuela que complete una ficha con algunos datos que nos permitirán conocer mejor las características de la escuela (ver apartado de participantes).

#### **Instrumento *ad hoc***

Se ha elaborado un instrumento *ad hoc* consistente en un cuestionario, el objetivo del cual es conocer cómo se lleva a cabo la decisión de solicitar la formación, la información que los docentes tienen inicialmente sobre la formación, la implicación de los docentes, la valoración de la formación, la percepción que los docentes tienen de cómo se ha trabajado durante la formación, de si realmente la han vivido como un asesoramiento, y lo que consideran que les ha aportado la formación en relación a sus habilidades para promover la competencia en lengua oral de sus alumnos.

Las características del cuestionario y de las preguntas que contiene son las siguientes:

##### *1) Tipología de preguntas en cuanto a la forma de respuesta*

De las 16 preguntas que forman el cuestionario, 2 son preguntas abiertas, con un espacio limitado para responder de unas 4 líneas, 6 son preguntas de respuesta cerrada pensadas para que sólo se conteste una única opción, otra es una pregunta que se pide que se puntúen del 1 al 5 las diferentes opciones de respuesta, otra es una pregunta en la que se pide que se ordenen las diferentes opciones de respuesta, y las otras 6 son preguntas con diferentes opciones de respuesta que se considera que no son excluyentes entre sí, por lo que se contempla que señalen más de una opción.

##### *2) Tipología de las preguntas con respecto al objetivo*

Un conjunto de 6 preguntas están relacionadas con cuestiones organizativas, como las razones por las que el docente ha participado en la formación, sus preferencias en cuanto al horario de la formación, la información previa sobre la formación, el tipo de formación que valora más, o las razones por las que consideran que el horario de la formación es importante.

Un conjunto de 5 preguntas tienen como objetivo averiguar cuestiones como los beneficios que han obtenido los docentes a partir de la formación, su valoración de la formación, la autoevaluación de la formación en cuanto a las actividades que ha realizado vinculadas al proceso, el tipo de aprendizaje que ha promovido la formación (reflexión para la práctica, recursos para la práctica), o la aplicabilidad de los contenidos trabajados.

Finalmente, las restantes 5 preguntas tienen como objetivo averiguar hasta qué punto los



docentes han incorporado una determinada representación de lo que es la lengua oral, el contexto donde se ha de enseñar, la manera como se enseña en el contexto escolar, la manera cómo se aprende y las actividades que pueden promover la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral.

## Resultados

Los resultados se han obtenido a partir de los cuestionarios. No todos los docentes que participaron regularmente en la formación contestaron el cuestionario porque algunos no estaban presentes en la última sesión, pero sí más del 80%. En algunos casos los docentes han contestado más de una opción, cuando la pregunta estaba diseñada para contestar sólo una. En estos casos estas preguntas no se han analizado. Por esta razón después de cada gráfico se señala el número de preguntas que se han analizado en cada escuela. Las preguntas abiertas no han sido analizadas en este trabajo.

El número de cuestionarios contestados en cada escuela es el siguiente:

- Escuela A: 10
- Escuela B: 10
- Escuela C: 13

### 1. Resultados en relación al primer bloque de preguntas

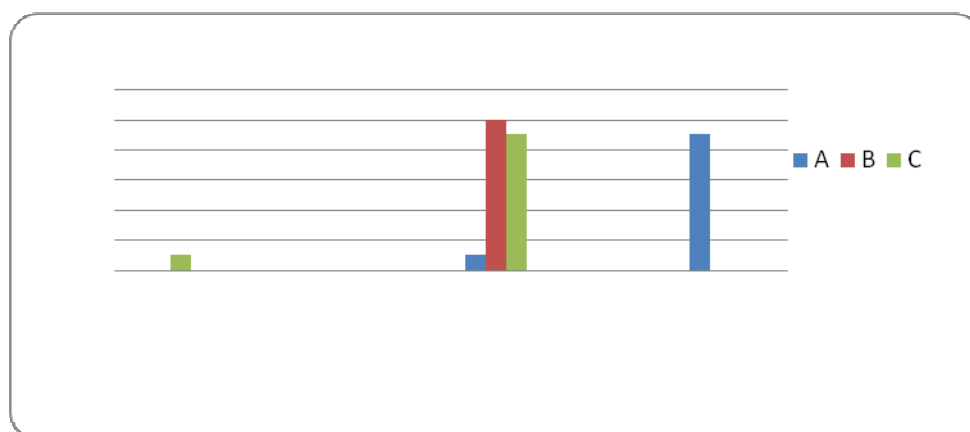


Gráfico 1. Razones participación formación (pregunta 1)

Escuela A: 10 respuestas

Escuela B: 8 respuestas

Escuela C: 10 respuestas

Personal: Iniciativa personal

Dirección: Propuesta equipo directivo

Coor. Ciclo: Propuesta coordinador/a del ciclo

Claustro: Propuesta claustro

Ciclo: propuesta del ciclo

Otros

Se trata de una pregunta de una sola opción de respuesta. Las razones para participar en la formación es evidente que son muy diferentes entre algunas de las escuelas. Mientras en la escuela A el 90% afirma que son *otras* (recomendación de la inspección) las razones, en las otras dos escuelas la razón principal es una decisión de claustro.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011

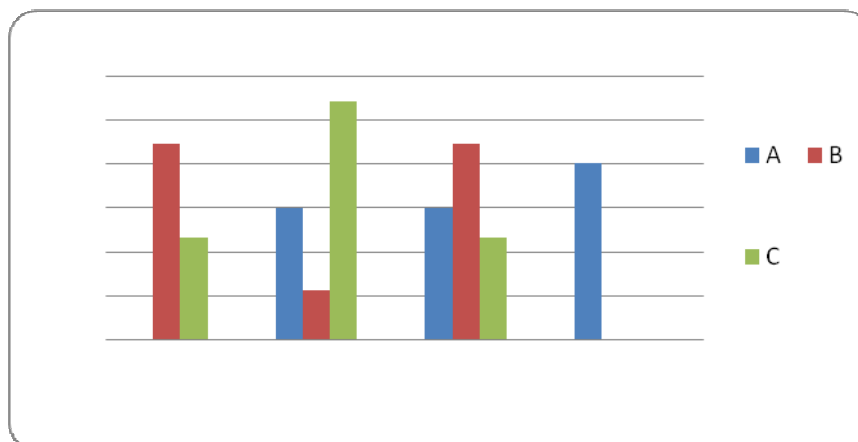


Gráfico 2. Información disponible previa a la formación (pregunta 3)

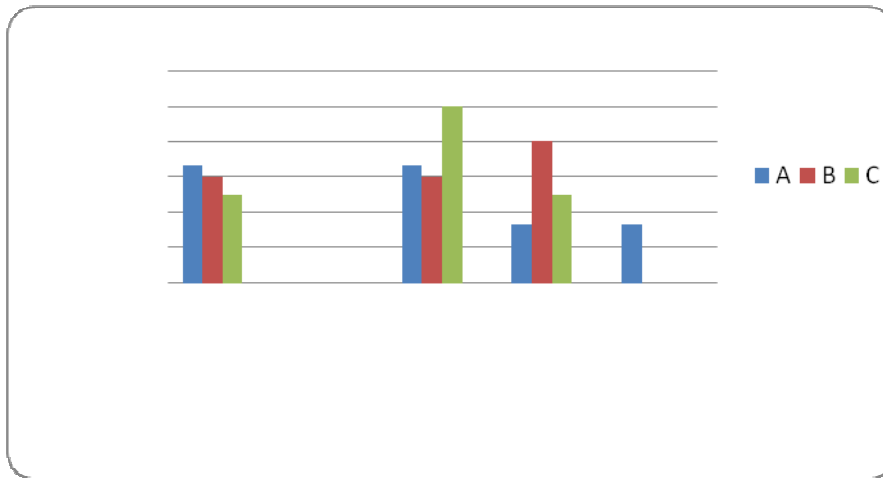
Escuela A: 10 respuestas  
Escuela B: 9 respuestas  
Escuela C: 13 respuestas

Esta pregunta también era de una sola opción de respuesta. En relación a la información previa, también encontramos diferencias entre las escuelas. En la escuela A prácticamente se distribuyen de manera equilibrada entre la opción alguna información, la opción mucha y la opción *otros* (consensuado por todo el claustro). En la escuela B pasa algo parecido, aunque los docentes que señalan que sabían algo son menos. En cambio, en la escuela C, parece que están más de acuerdo en que tienen alguna información.

| Puntuación                  | Curso |     | Seminario |     | Taller |     | Asesoramiento |     | Jornadas |     |
|-----------------------------|-------|-----|-----------|-----|--------|-----|---------------|-----|----------|-----|
|                             | 1-2   | 4-5 | 1-2       | 4-5 | 1-2    | 4-5 | 1-2           | 4-5 | 1-2      | 4-5 |
| Escuela A<br>(5 respuestas) | 2     | 2   | 3         | 2   | 2      | 1   | 2             | 1   | 1        | 3   |
| Escuela B<br>(9 respuestas) | 6     | 3   | 2         | 6   | 4      | 4   | 3             | 2   | 3        | 3   |
| Escuela C<br>(8 respuestas) | 6     | 1   | 3         | 3   | 3      | 4   | 2             | 3   | 1        | 5   |

Tabla 2. Valoración de diferentes modalidades formativas en relación a su adecuación y aprovechamiento (pregunta 4)

En esta pregunta se pide que se valore de 1 a 5 cada una de las modalidades formativas. Como puede observarse no existe unanimidad en la valoración de las distintas modalidades de formación. Destacamos que en las escuelas B y C la mayoría de los profesores que responden al cuestionario manifiestan que el curso representaría el formato con menores ventajas. Según estas mismas escuelas la mayor adecuación correspondería al seminario y a las jornadas, respectivamente.



**Gráfico 3.** Horario que se considera más adecuado para hacer la formación (pregunta 5)

Escuela A: 6 respuestas  
Escuela B: 10 respuestas  
Escuela C: 12 respuestas

Lectivo: horario lectivo  
No lectivo: posterior al horario lectivo  
Lectivo DE: horario lectivo día específico de la semana  
No lectivo DNE: horario no lectivo día no específico  
Otros

También esta pregunta es de una única opción de respuesta. Parece que no hay demasiado acuerdo entre las escuelas respecto al día preferente, algunos sólo indican que debe ser dentro del horario lectivo, sin que parezcan dar demasiada importancia a que sea un día específico el que dedican a la formación, mientras otros parece que sí lo valoran. En cualquier caso el dato más relevante es que el porcentaje de docentes que contesta que prefiere que la formación se lleve a cabo en horario lectivo es bastante más alto en las tres escuelas que el porcentaje de docentes que contesta que se debería hacer en horario no lectivo.

## 2. Resultados en relación al segundo bloque de preguntas

| Punt.                | FP  |    |     | MPE |    |     | ECP |    |     | ACNC |    |     |
|----------------------|-----|----|-----|-----|----|-----|-----|----|-----|------|----|-----|
|                      | 1-2 | 3  | 4-5 | 1-2 | 3  | 4-5 | 1-2 | 3  | 4-5 | 1-2  | 3  | 4-5 |
| Escuela A (10 resp.) | 2   | 6  | 2   | -   | 5  | 5   | 3   | 4  | 3   | 2    | 3  | 5   |
| Escuela B (9 resp.)  | 7   | 2  | -   | 5   | 4  | -   | 7   | 1  | 1   | 6    | 2  | 1   |
| Escuela C (13 resp.) | 5   | 7  | 1   | 4   | 6  | 3   | 5   | 6  | 2   | 5    | 7  | 1   |
| <b>TOTAL</b>         | 14  | 15 | 3   | 9   | 15 | 8   | 15  | 11 | 6   | 13   | 12 | 7   |

Tabla 3. Beneficios obtenidos con la formación (pregunta 7)

FP: Formación personal  
ECP: Enriquecimiento currículum personal  
MPE: Mejora de la práctica educativa  
ACNC: Ajuste a las circunstancias y necesidades del centro

En esta pregunta se pide que se valore del 1 al 5 cada uno de los diferentes posibles beneficios. Claramente si se suman las cifras de las columnas referentes a la respuesta 3 y las opciones 4-5 se pone de manifiesto que en general los beneficios son importantes. Se aprecian, sin embargo, algunas diferencias entre escuelas y entre tipos de beneficios. Así, los docentes de la escuela C parece que son los que menos beneficios han encontrado en esta formación, mientras los docentes de la escuela A, en su conjunto, parecen haber encontrado más. En cuanto al tipo de beneficio, parece que globalmente los docentes consideran que la formación les ha beneficiado en relación a la mejora de la práctica educativa.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



| Respuestas señaladas      | LT | DO | AE | PDG | PAP | RTP |
|---------------------------|----|----|----|-----|-----|-----|
| Escuela A (10 respuestas) | 2  | 7  | 4  | 4   | 5   | 8   |
| Escuela B (10 respuestas) | 2  | 10 | 2  | 5   | 6   | 5   |
| Escuela C (13 respuestas) | 10 | 7  | 10 | 7   | 7   | 9   |
| <b>TOTAL</b>              | 14 | 24 | 16 | 16  | 18  | 22  |

Tabla 4. Autoevaluación (pregunta 9)

LT: He leído textos propuestos

AE: He intentado aplicar las estrategias / actividades sugeridas

PAP: He participado en las actividades propuestas

DO: He dado mi opinión

PDG: He participado en las discusiones generales

RTP: He reflexionado sobre los temas propuestos

En esta pregunta se pide a los docentes que seleccionen las actividades que han realizado relacionadas con la formación para valorar su implicación. Hay un total de 6 actividades para elegir. Pueden señalar tantas opciones como actividades hayan realizado. Se aprecia que hay gran variabilidad entre escuelas en relación al tipo de actividades que han desarrollado. Cabe destacar que la lectura de los textos es una actividad muy poco realizada en dos de las escuelas y en cambio en otra parece que la ha realizado la mayoría. También se aprecian diferencias importantes en cuanto a la aplicación de las estrategias. En las otras actividades la variabilidad no es tan alta, y en general parece que la formación ha llevado consigo un número importante de actividades por parte de los docentes.

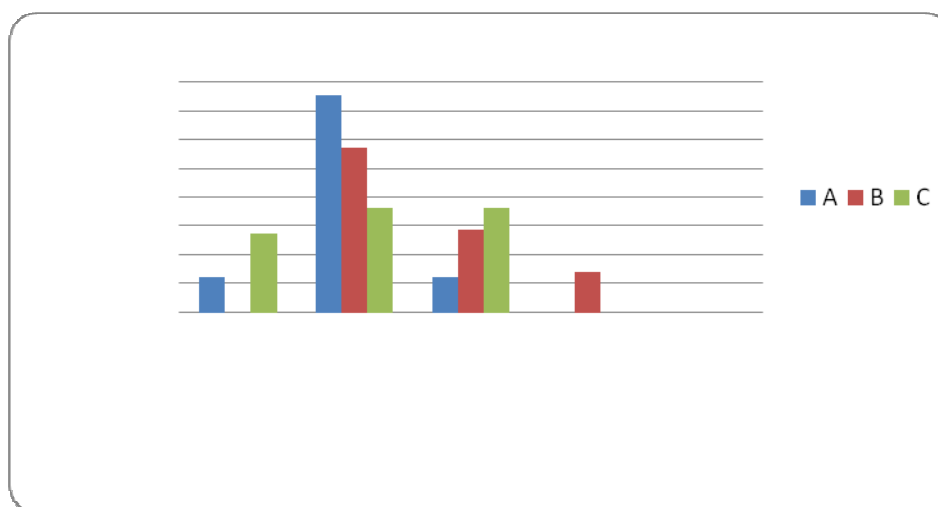


Gráfico 4. Utilidad de los contenidos trabajados (pregunta 11)

Escuela A: 8 respuestas

Escuela B: 7 respuestas

Escuela C: 12 respuestas

Aplicados: he podido aplicarlos

Apl. Posible: creo que los puedo/podré aplicar

Teórico: lo he visto demasiado teórico

Apl. no posible: no puedo/podré aplicarlos

No real: demasiado alejados de la realidad

Esta también es una pregunta con una sola respuesta. La opción más señalada en todos los casos es la que afirma que creen que podrán aplicar los contenidos trabajados en sus clases. Es importante señalar que, aunque casi un 40% de los profesores de la escuela C considera que ha sido demasiado teórico, también hay más de un 20% que afirma que ya ha podido aplicar algunos de los contenidos trabajados durante el proceso de formación. Sólo en una escuela un poco menos del 20% contesta que no los podrán aplicar.

#### 4.3. Resultados en relación al tercer bloque de preguntas

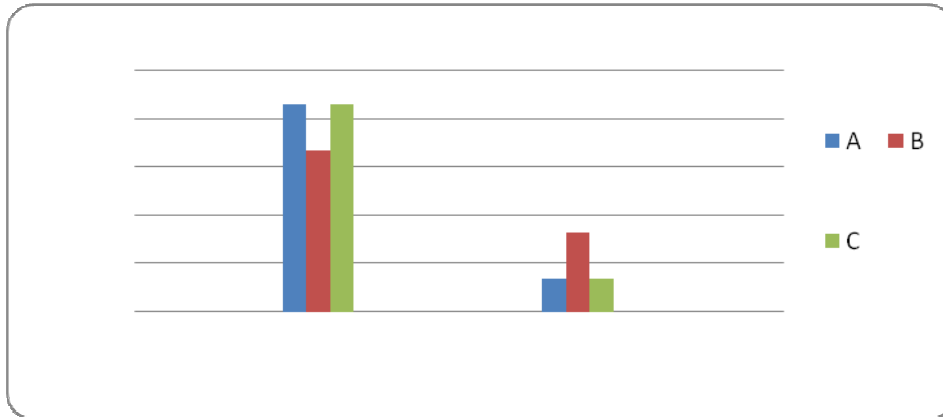


Gráfico 5. Definición lengua oral (pregunta 12)

Escuela A: 7 respuestas  
Escuela B: 6 respuestas  
Escuela C: 8 respuestas

F y C: Elementos relacionados con la forma y el contenido  
FC y EA: Elementos relacionados con la función comunicativa y como herramienta de enseñanza y aprendizaje  
V: Elementos relacionados con el vocabulario que se usa en clase  
C y C: Elementos relacionados con la comunicación y la conversación  
Otros

En esta pregunta, aunque la mayoría de docentes ha contestado una única opción, hay muchos que han contestado más de una opción, lo que se puede interpretar también como un elemento positivo en el sentido de que han considerado que efectivamente en la definición de lenguaje oral hay aspectos vinculados a la forma, al contenido y al uso. Sin embargo, si revisamos los cuestionarios válidos, vemos que la mayoría de profesores de las tres escuelas han contestado la opción que se considera correcta, y que hemos intentado trabajar con los participantes en la formación: que la lengua oral hace referencia a elementos relacionados con la FC y EA, es decir, a su función comunicativa y como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

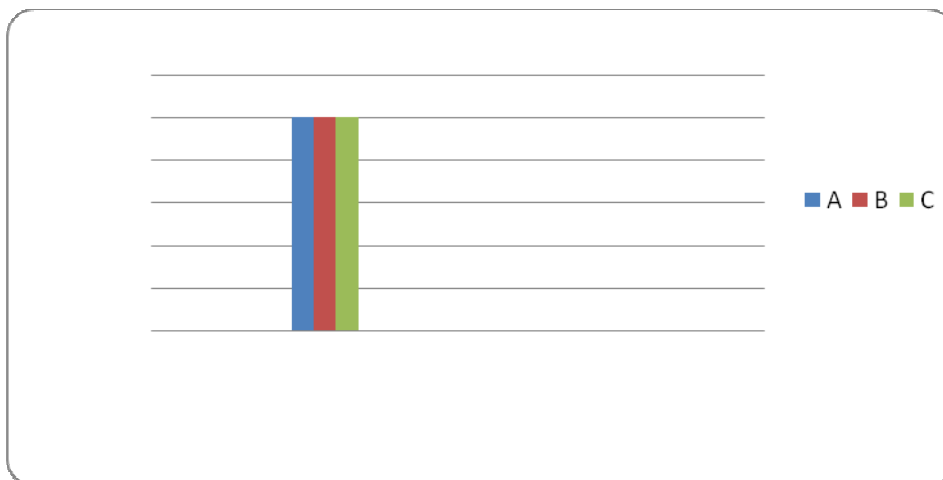


Gráfico 6. En qué contextos hay que enseñar lengua oral (pregunta 13)

Escuela A: 10  
Escuela B: 10  
Escuela C: 12

Familia: Fundamentalmente en el contexto familiar  
 F-E-todas M: Tanto en casa como en la escuela en todas las materias  
 F-E-L: Tanto en casa como en la escuela en clase de lengua  
 Ninguno: No hace falta enseñarlo en ningún contexto de manera específica porque se aprende espontáneamente  
 Otros

Esta también es una pregunta con una sola respuesta. Todos los docentes han contestado que consideran que la lengua oral se enseña en el contexto familiar y en la escuela en todas las materias.

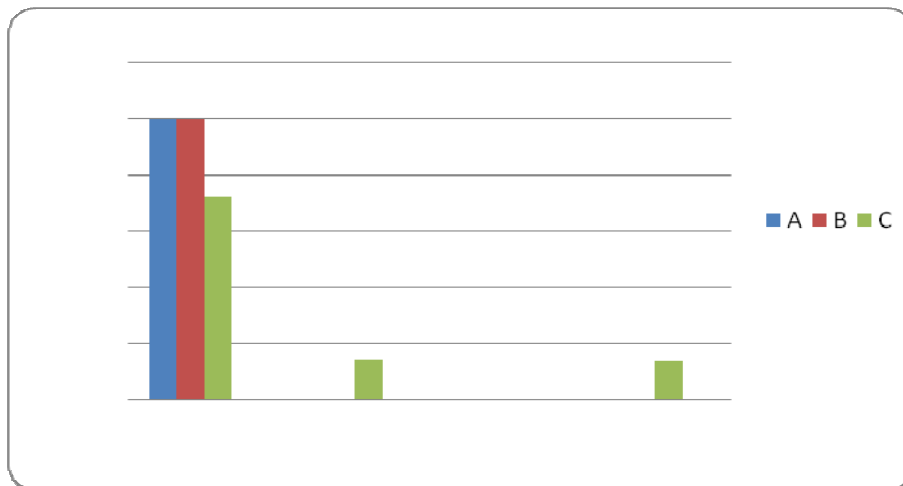


Gráfico 7. Cómo se enseña la lengua oral (pregunta 14)

Escuela A: 10  
 Escuela B: 8  
 Escuela C: 7

Est TM: Estrategias que utiliza el tutor en todas las materias  
 Est ML: Estrategias que utiliza el tutor en la materia de lengua  
 PL: A partir del plan de lectura desarrollado en clase  
 CL: A partir de la calidad del lenguaje utilizado por el tutor

Se puede apreciar que un porcentaje importante de docentes de la escuela C ha contestado más de una opción, por lo que esta pregunta ha sido considerada no válida para estos cuestionarios. En cualquier caso, se trata de una pregunta en la que señalar más de una opción junto a aquella considerada correcta podría estimarse igualmente un resultado positivo, dado que las otras opciones no eran incorrectas, sino más bien incompletas. Sin embargo, la gran mayoría ha señalado la respuesta que se considera más adecuada, es decir, que el lenguaje oral se enseña fundamentalmente a partir de las estrategias que utiliza el tutor en todas las materias para planificar, reformular, evaluar, sintetizar, entre otros aspectos.

|                           | PTTM | LLNV | EILLT | PTCTM |
|---------------------------|------|------|-------|-------|
| Escuela A (10 respuestas) | 1    | 6    | 9     | 9     |
| Escuela B (10 respuestas) | 2    | 3    | 1     | 10    |
| Escuela C (13 respuestas) | 6    | 7    | 6     | 11    |
| <b>TOTAL</b>              | 9    | 16   | 16    | 30    |

Tabla 5. Cómo se aprende la lengua oral (pregunta 15)

PTTM: Hablando con el tutor en todas las materias  
 LLNV: Leyendo según el nivel para adquirir un vocabulario rico para la expresión  
 EILLT: Escuchando e imitando el lenguaje utilizado por el tutor  
 PTCTM: Hablando con el tutor y con los compañeros en todas las materias



En esta pregunta se pide que se seleccionen diferentes formas a partir de las cuales consideran que se aprende la lengua oral. No hay una opción que se estime correcta, todas las actividades pueden promover el aprendizaje de la lengua oral, aunque hay una que se considera más completa que las otras, que es la que ha obtenido una frecuencia más elevada, y que hace referencia al hecho de hablar con el tutor y los compañeros en todas las materias. Sin embargo, en las otras opciones hay una gran variabilidad, que en parte se explica porque algunos de los docentes han seleccionado una única opción.

|                           | Conversación | Debate | Debate PG/GC | PTCTM |
|---------------------------|--------------|--------|--------------|-------|
| Escuela A (10 respuestas) | 7            | 3      | 8            | 8     |
| Escuela B (10 respuestas) | 6            | 4      | 6            | 5     |
| Escuela C (13 respuestas) | 10           | 9      | 10           | 12    |
| <b>TOTAL</b>              | 23           | 16     | 24           | 25    |

Tabla 6. Actividades para promover la enseñanza de la lengua oral (pregunta 16)

Conversación: Conversación, donde los alumnos explican al tutor lo que han hecho en una situación determinada

Debate: Debate, donde cada alumno explica a la clase su opinión en relación al tema propuesto

Debate PG/GC: Debate en pequeño grupo y/o grupo clase, donde se habla del tema propuesto y se explica al resto

PTCTM: Hablando con el tutor y con los compañeros en todas las materias

En esta pregunta se pide que se seleccionen diferentes actividades que pueden promover la enseñanza de la lengua oral en el aula. Como en la pregunta anterior, no hay una única opción que se considere correcta, todas las actividades, si se complementan, pueden promover la enseñanza de la lengua oral. Aún así, se considera que una de las opciones es más completa, y de hecho es exactamente la misma frase que en la pregunta anterior, es decir, hablando con el tutor y los compañeros en todas las materias. También en este caso es la opción más señalada, aunque están muy cerca otras opciones, como la primera y la tercera.

### Conclusiones y discusión

En relación al primer objetivo, cabe decir que se ha conseguido implementar el modelo de formación que hemos estado desarrollando en el grupo en tres escuelas diferentes de manera paralela y coordinada entre los tres formadores. Si bien no es la primera vez que llevamos a cabo este tipo de formación en centros docentes, es la primera vez que lo hacemos de manera sistemática y coordinada, con un documento inicial único y consensuado, y con reuniones periódicas entre los formadores y otros integrantes del grupo con el fin de ir estableciendo objetivos, propuestas a los docentes, resultados intermedios en términos de valoraciones o comentarios de los participantes, etc.

### *En relación al instrumento en general*

Respecto al segundo de los objetivos que nos habíamos propuesto, también es esta la primera ocasión en la que hemos elaborado un instrumento para tratar de obtener unos resultados que van más allá de los comentarios orales que realizan los participantes al final de la formación, o de algunas valoraciones que hacen por escrito solicitadas y diseñadas por la administración, en que los formadores no tienen ninguna implicación. Como se ha señalado en el apartado del instrumento y se ha ido recogiendo de manera sistemática en la presentación de resultados, se trata de un cuestionario que pretende obtener una información sistemática en relación a diferentes escuelas con la finalidad no tanto de detectar diferencias entre ellas, que también, como de conocer realmente qué piensan los participantes en relación a algunas cuestiones que nos parecen fundamentales, tanto de corte organizativo como vinculadas a la valoración que hacen de su implicación en la formación y a los beneficios obtenidos, así como de la visión que



tienen al final de la formación en relación a lo que es la lengua oral, a cómo se enseña y a cómo se aprende.

En este sentido, cabe decir que el instrumento nos ha sido útil para averiguar algunas de las cuestiones que nos habíamos planteado al iniciar la formación. Entendemos que las valoraciones que se pide a los participantes desde las instituciones son demasiado generales y no nos sirven para cambiar o mejorar las formaciones, y este instrumento da respuesta a algunas de nuestras dudas sobre aspectos que nos parecían importantes.

### ***En relación a los aspectos organizativos previos a la formación***

Algunas de las cuestiones que hemos podido resolver tienen que ver con el grado de implicación de los docentes en relación a la decisión de participar en la formación. Si bien no nos es posible conocer qué implicaciones tiene el hecho de haber participado en la decisión en relación al aprovechamiento y participación en la formación, lo que sí hemos podido constatar es que hay diferencias importantes entre las escuelas. Desde aquella en la que es la inspección la que propone a la escuela realizar la formación sobre una determinada temática, hasta aquellas en las que parece que es una decisión de claustro, lo cual significa que los docentes han participado en la decisión en algún grado. En este sentido, es esperable un mayor aprovechamiento de la formación por parte de aquellos docentes y centros que la solicitaron a partir de la identificación de sus necesidades, que por parte de los que participaron movidos por las necesidades percibidas por la administración educativa. A pesar de ello, en esta ocasión no se confirma la hipótesis. En cualquier caso, no se niega el beneficio obtenido por parte del grupo señalado en segundo lugar.

Muy relacionada con la anterior está la cuestión relativa a la información previa disponible. Nos parece que si los docentes han participado en la decisión de llevar a cabo la formación sobre una temática especial, necesariamente han tenido que discutirlo en el claustro o en el contexto que se haya creado para este objetivo, y por tanto están relativamente informados sobre el contenido y los objetivos de la formación. Sin embargo, ello también dependerá de hasta qué punto la dirección de la escuela ha dedicado tiempo a discutir con los formadores en relación a los intereses que tiene la escuela y la propuesta que hace el propio formador. Entendemos que este es un elemento fundamental que requiere de una mayor dedicación para que las expectativas que se crean en los docentes se vean cumplidas. Los resultados que hemos obtenido en relación a la información previa ponen de relieve que la percepción del grado de información que tienen sobre la formación es muy diferente entre los diferentes docentes de un mismo centro. Quizás realmente la información se trasmite de manera desigual, o las expectativas de lo que es tener información son diferentes. En cualquier caso, entendemos que en el momento de contactar con las escuelas, no es suficiente con escuchar sus demandas y hacer nuestras propuestas, sino que posiblemente sea necesario, como ya hemos señalado en otros trabajos (Gràcia y Galván, 2011), que a lo largo de las primeras sesiones con todos los participantes se acaben de acordar los contenidos y objetivos de la formación, sin perder de vista los presupuestos teóricos y metodológicos del grupo, pero sí atendiendo a las particularidades de las escuelas y a sus necesidades y expectativas.

Otra cuestión es la del horario en el que se lleva a cabo la formación. El hecho de que los docentes de forma generalizada tanto en Catalunya como en otras Comunidades Autónomas inicien la formación cuando han terminado su jornada laboral no es un factor que favorezca la implicación de los docentes. Los resultados que hemos obtenido en general ponen de manifiesto que efectivamente ellos consideran que sería preferible que la formación se llevase a cabo dentro del horario lectivo, como se hace en otros países.

En relación a las modalidades de formación, recordemos que en dos de las escuelas la mayoría de los profesores que responde al cuestionario manifiesta que el curso representaría el formato con menores ventajas. Según estas mismas escuelas, la mayor adecuación correspondería al seminario y a las jornadas respectivamente. Es significativa y destacable la





diferencia que supone la modalidad de curso, más vinculada con exposición de contenidos, y las de seminario y jornadas, que suponen un espacio potencial de mayor participación, diversidad y posibilidades de intercambio de experiencias profesionales. Sin embargo, la modalidad de asesoramiento no figura entre las que según el profesorado participante ha señalado como más provechosa; nos preguntamos si se tiene una idea clara de las características denotativas de cada una de las modalidades propuestas.

### ***En relación al desarrollo de la formación***

Respecto a los beneficios obtenidos a partir de la formación, se constata que a pesar de las diferencias entre las escuelas, en general los docentes señalan que han obtenido beneficios vinculados a cuestiones diversas, entre las que destaca la mejora de la práctica educativa, lo cual nos parece relevante puesto que es uno de los objetivos de la formación. Cabe destacar que la opción de “enriquecimiento del currículum personal”, que era una manera de decir que el motivo principal para participar en la formación era obtener puntos para poder acceder a determinadas beneficios económicos, no ha sido de las más seleccionadas. Quizás no era suficientemente explícita, o por el contrario, estamos delante de docentes que realmente tienen otros motivos más que el currículum o las cuestiones económicas.

Una de las maneras de valorar la implicación de los docentes en la actividad de formación es, sin duda, la participación en las diferentes iniciativas propuestas a lo largo de la misma. Así, por ejemplo, realizar las lecturas sugeridas se cuenta entre las que ofrecen una menor participación. Las lecturas deben realizarse con anterioridad a la formación que, a su vez, se realiza con posterioridad al horario escolar y ya han manifestado antes que, tal vez, no es el horario más adecuado. Por otra parte, a pesar de la variabilidad en las respuestas, la forma de participación más extendida es la de dar la opinión en las diversas cuestiones planteadas en las sesiones de trabajo. Así mismo, reflexionar sobre las cuestiones expuestas e intentar llevar a cabo las iniciativas de las que se ha hablado, también ha sido una forma importante de implicación en las actividades formativas. Además de lo aducido en relación al tiempo para dedicar a las lecturas, nos preguntamos si la percepción que de ellas tienen los profesores y profesoras tiene que ver con su sistema de atribuciones en las que el contenido de la bibliografía tendría un carácter potencialmente teórico y por ello prescindible, en un escenario eminentemente práctico. Es una tarea pendiente, el explorar vías alternativas en las que no exista solución de continuidad entre el debate en grupo y la reflexión individual guiada a partir de lecturas u otros recursos.

No se nos olvida que la finalidad de la formación es que revierta en beneficio del alumnado y que para eso, los profesionales que participan en ella deben encontrar utilidad en el programa trabajado. La mayoría de participantes considera que podrá aplicar los contenidos expuestos en el curso. Sólo un 20% de profesores de una escuela manifiesta que no los podrán aplicar. En cualquier caso, la confirmación más allá de una declaración de intenciones por parte del profesorado de que estas estrategias serán llevadas al aula queda pendiente. Convendría, pues, establecer en el diseño de la formación los mecanismos a través de los cuales se realizará el seguimiento de la aplicación de los aprendizajes realizados: incorporar la metodología conversacional al proyecto educativo del centro, crear grupos de trabajo que profundicen en el tema, potenciar redes de aprendizaje entre el profesorado y/o realizar sesiones de “recuerdo” puntuales con el formador, podrían ser algunas posibilidades. Esto redundaría en la definición del itinerario formativo del centro.

Desde el punto de vista de la investigación esa confirmación debe contemplar además el análisis cualitativo y cuantitativo de ese seguimiento realizando observaciones y medidas de la interacción que se produce en la situación educativa pre y post proceso formativo y recogiendo igualmente medidas pre y post proceso formativo de la capacidad expresiva del alumnado contrastado con grupos de control. En cualquier caso se trata de una tarea compleja que requiere la elaboración de instrumentos adecuados en los que estamos trabajando (Galván-Bovaira, Gràcia, Vilaseca, 2010; Galván-Bovaira, Gràcia, Rivero, 2011).



### ***En relación a las competencias adquiridas en la formación***

El tercer bloque de preguntas de nuestro cuestionario hace referencia a la concepción sobre la lengua oral y sus entornos de aprendizaje. Los resultados que muestra este apartado son interesantes y nos sugieren que, en sucesivas ocasiones, este bloque de cuestiones se debería aplicar al inicio y al final de la actividad. Al inicio, como detección de las concepciones previas y al final como medida de los cambios de representación que se generan en el desarrollo de la actividad.

Respecto a la definición de lengua oral, aunque aparecen respuestas que ponen el énfasis en los aspectos formales de la lengua, la mayoría se inclina por destacar los aspectos comunicativos y de uso. No obstante, a pesar de valorar positivamente estas respuestas, en el momento de analizar diversos aspectos de la práctica cotidiana, así como de revisar algunos trabajos (Tusón, 2011), detectamos que se trata de un aspecto que merece mayor profundidad.

En cuanto a los contextos de enseñanza y aprendizaje, hay una respuesta prácticamente unánime en los tres centros en relación a que la enseñanza y aprendizaje de la lengua oral se produce en el hogar y en todos los emplazamientos de la escuela, lo cual incluye todas las materias, y no tan solo la de lengua. Respuesta que también requiere un mayor desarrollo para llevar la metodología conversacional al trabajo de los diferentes contenidos de las asignaturas que conforman el currículum escolar. A veces, la respuesta viene condicionada por lo que quien la responde intuye que es la respuesta deseada, pero que en determinados casos es preciso ver hasta qué punto se percibe el alcance de la misma.

A continuación de los entornos de enseñanza y aprendizaje de la lengua, deseábamos explorar las ideas sobre cómo ésta se enseña y aprende. La respuesta conforme se enseña a través del uso intencionado de las estrategias educativas que utiliza el tutor en el desarrollo de todas las materias es la más señalada. También aparecen, aunque con una incidencia insignificante, otras opciones que se pueden considerar como complementarias. En cuanto al aprendizaje, las respuestas se distribuyen en diversas opciones que se centran, todas ellas, en el uso de la lengua para hablar con el tutor y los compañeros en los distintos emplazamientos del entorno escolar. La lectura y la imitación también se consideran fuentes de aprendizaje. Con todo, los profesores priman la interacción entre quien domina el lenguaje y el que está en proceso de adquisición del mismo.

Si hemos preguntado sobre el cómo, nos ha parecido importante introducir alguna pregunta sobre las actividades que consideran más adecuadas. De nuevo, las actividades centradas en el uso de la lengua con finalidad comunicativa son las actividades que obtienen un mayor índice de preferencia. El intercambio verbal con el profesor y los compañeros vuelve a ser la actividad con mayor aceptación. Las actividades que promueven el uso de la lengua a través de la conversación o el debate en pequeño y gran grupo también se consideran muy adecuadas en el desarrollo de la lengua. De nuevo, nos gustaría volver a la reflexión sobre la importancia de las concepciones de los profesores sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua (Gràcia, Galván-Bovaira, Vilaseca, Rivero y Sánchez-Cano, en prensa). Se trata de un paso importante que tiene que ir reforzado por la generalización de estas actividades en la metodología habitual de la gestión del aula.

Un tercer objetivo que nos habíamos propuesto en este trabajo era detectar aspectos que pudieran ser mejorables del modelo de formación, así como del instrumento utilizado para analizar algunos aspectos del proceso formativo en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral.

Nos gustaría partir del hecho, que no por compartido deja de tener vigencia, de la influencia que tienen en toda actividad de formación las expectativas generadas y la motivación para la misma. De la misma manera, los conocimientos previos en relación a la actividad en la que deseamos participar, constituyen un factor decisivo en la implicación y en su desarrollo. Así,



ateniéndonos a los resultados de nuestro estudio, consideramos que se debe potenciar que la demanda de formación surja de las necesidades expresadas por el conjunto de los docentes y se incluya en el proyecto de formación del centro, a partir de la toma de consciencia de sus fortalezas y potencialidades (Arenas, Gea y Teixidor, 2011). Cuando se elaboran las memorias de un período de trabajo y se valoran los aspectos que definen la trayectoria de un centro es cuando se debe realizar el proyecto de formación del mismo, a partir de la participación de todos los profesionales del equipo docente. Por otra parte, una vez acordado el itinerario de formación del centro, habría que especificar los objetivos concretos en los que se desea profundizar. Así, por ejemplo, en el supuesto que un determinado centro expresa la necesidad de solicitar una formación específica en el área de lengua, debería plantearse también los aspectos que desea mejorar, los cambios que desea introducir y los aspectos que querría modificar.

No podemos olvidar que las demandas de formación se elaboran durante el tercer trimestre del curso, y se les da respuesta el curso siguiente. La vida de un centro es muy dinámica y esto comporta diversos cambios: un porcentaje de profesores que cambian de escuela; dentro de la misma, la composición del profesorado de los ciclos o etapas educativas también experimenta movimientos y, en último término, un buen número de docentes comienzan curso con un nuevo grupo de alumnos. Todo este panorama hace que las prioridades de formación puedan variar de manera importante y sea necesario “refrescar” cuál era la demanda, cuáles eran los objetivos propuestos y contextualizarlos en la nueva situación.

#### ***En relación a los aspectos a mejorar***

Las posibilidades de mejora en cuanto a la realización en horario lectivo vs. no lectivo topan con la normativa de funcionamiento que entiende las tareas de coordinación entre profesionales como una actividad docente y, por tanto, dentro del horario lectivo; mientras que la formación y, en general, las actividades que acreditan puntos en el currículum personal deben realizarse fuera del horario lectivo. No obstante, nos gustaría, como mínimo, plantear esta posibilidad.

En cuanto al formato de la actividad: curso, seminario, asesoramiento, taller, jornadas, etc., también conviene precisar las características de las diferentes modalidades y acordar entre los participantes cuál será la dinámica de la actividad. Cuando nos movemos en un marco teórico que pretende dar la palabra al alumno y aprender a utilizar la lengua a través del uso, cuando ponemos todo nuestro énfasis en las funciones comunicativas y en los aspectos pragmáticos del lenguaje como eje vertebrador del desarrollo de las competencias (del Río y Gràcia, 2003), es evidente que no nos podemos adscribir a una modalidad de curso en el sentido tradicional, sino que la realización de esta actividad tiene que ser un reflejo de lo que el docente debe incorporar a su práctica. En este sentido, desde los primeros compases de la actividad, hay que conversar, en el sentido exploratorio del término (Mercer, 2001), y acordar con los participantes la gestión de la misma que responde a los puntos descritos en nuestra introducción sobre la metodología conversacional (Sánchez-Cano, 2007).

Respecto al instrumento que nos ha permitido conocer algunos aspectos relativos a los motivos, concepciones y aprendizajes llevados a cabo por los docentes, entendemos que es mejorable. En primer lugar, posiblemente deberían estar más claros los diferentes apartados del instrumento y sus objetivos específicos. De esta manera también ayudamos a los docentes a entender la estructura del instrumento y cuál es el objetivo general y específico de cada apartado, lo cual es un elemento que ayuda a contestar con más precisión y seguridad. También las preguntas deberían ser revisadas en diferentes sentidos. En primer lugar, deberíamos tener claro desde el inicio cuáles son preguntas con una sola opción de respuesta, o al menos una que es la que nosotros consideramos que deberían contestar, sobre todo en relación a los contenidos que se han trabajado durante la formación, y cuáles son preguntas con diversas opciones de respuesta no excluyentes entre ellas. En segundo lugar, las posibles respuestas también podrían ser revisadas con el fin de unificarlas más de lo que en este



momento están, utilizando siempre la misma terminología y expresiones para hacer referencia a una misma realidad, con el objetivo de no confundir al docente.

Otra cuestión vinculada al instrumento, pero también a su uso, está relacionada con la decisión de en qué momento hay que informar a los participantes de que se les va a pedir que contesten el cuestionario y qué información se les proporciona al respecto. Quizás es este un aspecto más vinculado a la investigación que al propio proceso de formación. Si embargo, si tenemos claro que para mejorar la formación es necesario hacer investigación en relación a los procesos de formación que llevamos a cabo, este es un aspecto al cual no podemos renunciar.

A pesar de lo dicho anteriormente entendemos que la versión que hemos utilizado del instrumento nos ha permitido obtener mucha información sobre aspectos diversos que nos permitirán mejorar tanto la formación como el propio instrumento, lo cual nos anima a continuar trabajando en la misma línea y a plantearnos objetivos y retos más ambiciosos.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARENAS, M. J.; GEA, P.; TEIXIDOR, M. (2011). Cuando el asesoramiento es el espejo de la vida del centro. *Aula de Innovación Educativa*, 201, 15-17.
- DEL RIO, M. J. (2003) *Psicopedagogía de la lengua oral*. Barcelona: ICE-Horsori.
- DEL RIO, M. J.; GRÀCIA, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 3-20.
- GALVÁN-BOVAIRA, M.J. (2004). La intervención psicopedagógica con la familia de Elia. En: B. DEL RINCÓN; A. MANZANARES (Coords), *Intervención psicopedagógica en contextos diversos*. Barcelona: Praxis.
- GALVÁN-BOVAIRA, M.J.; DEL RIO, M.J. (2009). La evaluación de la interacción comunicativa y lingüística en relación a la adquisición del lenguaje infantil. Revisión de estudios observacionales y escalas de estimación. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29, 225-236.
- GALVÁN-BOVAIRA, M. J.; GRÀCIA, M.; VILASECA, R. (2010). El concepto de lengua oral como competencia en educación infantil: una aproximación desde la práctica. Comunicación presentada en el XXVII Congreso nacional AELFA, Valladolid, 7-9 Julio 2010.
- GALVÁN-BOVAIRA, M. J.; GRÀCIA, M.; RIVERO, M. (2011). La metodología conversacional en educación infantil y primaria: asesoramiento a maestras y cambio conceptual. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Psicología de la Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación. Valladolid, 29 Marzo – 1 Abril.
- GALVE, R. (2011). *L'expressió oral, competència bàsica*. Barcelona: Fundació Jesuïtes Educació - Barcanova.
- GRÀCIA, M. (2003). *Comunicación y lenguaje en primeras edades. Intervención con familias*. Lleida: Editorial Milenio.
- GRÀCIA, M.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J. (2011). El aprendizaje y la enseñanza de la lengua oral en contexto escolar y familiar: el uso de la metodología conversacional. Comunicación presentada en el VI Congreso Internacional de Psicología de la Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación, Valladolid, 29 Marzo – 1 Abril.
- GRÀCIA, M.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J.; VILASECA, R.; RIVERO, M.; SÁNCHEZ-CANO, M. (en prensa). El cambio conceptual de dos maestras en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua oral a través de un asesoramiento. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- GRÀCIA, M.; AUSEJO, R.; PORRAS, M. (2010). Intervención temprana en comunicación y lenguaje: colaboración con las educadoras y familias de dos niños. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (4), 184-193.
- IMBERNÓN, 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.
- LOMAS, C. (1999). *Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras*. Barcelona: Paidós.
- MANZANARES, A.; GALVÁN-BOVAIRA, M. J. (en prensa). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359.
- MERCER, N. (2001). *Palabras y mentes. Cómo usamos el lenguaje para pensar juntos*. Barcelona: Paidós.
- RIVERO, M. (2010). Maternal expresión of communicative intentions and pragmatic fine tuning in early infancy. *Infant Behavior and Development*, 33 (4), 373-386.
- SÁNCHEZ-CANO, M. (2007). El alumnado y el trabajo de la lengua oral. En M.J. BONALS ; M. SÁNCHEZ-CANO (Coords.), *Manual de asesoramiento psicopedagógico* (pp. 771-810). Barcelona: Graó.
- (2009) (Coord). *La conversa en grups petits a l'aula*. Barcelona: Graó.
- (2010). El asesoramiento como intervención para atender al alumnado con dificultades de lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 30 (4), 178-183.
- SANMARTÍ, N.; MASIP, M. (2011). ¿Cómo hacer que la formación impulse cambios en un centro?. *Aula de Innovación Educativa*, 201, 10-14.
- TUSÓN, A. (2011). El desarrollo de la competencia comunicativa oral en el aula de lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 56, 66-74.
- VILASECA, R. (2002). La intervención logopédica en niños con dificultades en el área del lenguaje y de la comunicación: Un enfoque naturalista. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 22, 143-150.
- WAITE, W. M.; JACKSON, M. H.; DIWAN, A. (2003). The conversational classroom. *ACM Technical Symposium for Computer Science Education*, 127-131. Association of Computing Machinery.



## TRÁNSITO EN LOS PLANOS DEL DESARROLLO DE PROFESORES DE BIOLOGIA EN TALLERES DE REFLEXIÓN DOCENTE<sup>34</sup>.

Joglar Favaro, C.; [cjoglarc@uc.cl](mailto:cjoglarc@uc.cl) - Pontificia Universidad Católica de Chile – Chile.  
Malvaez Sánchez, O.; [olmalvae@uc.cl](mailto:olmalvae@uc.cl) - Pontificia Universidad Católica de Chile.  
Ravanal Moreno, E.; [lravanalm@uc.cl](mailto:lravanalm@uc.cl) - Universidad Central de Chile.  
Labarrere Sarduy, A.; [lasar222@yahoo.com](mailto:lasar222@yahoo.com) - Pontificia Universidad Católica de Chile /Universidad Santo Tomás, Chile.  
Quintanilla Gatica, M.; [mquintag@uc.cl](mailto:mquintag@uc.cl) - Pontificia Universidad Católica de Chile.  
Brunstein Null, J.; [jfbruns@uc.cl](mailto:jfbruns@uc.cl) - Pontificia Universidad Católica de Chile, Universidad de Chile.

### RESUMEN

La reflexión sobre la enseñanza, aprendizaje, evaluación u otras interrogantes propias y estrechamente vinculadas con la actuación del profesor, tienen un valor, incuestionable; Desde ahí la importancia de diseñar talleres de reflexión docente, a partir de los cuales hemos podido identificar, describir y analizar el tránsito de dos docentes de biología de educación media o secundaria, entre los planos de desarrollo: Instrumental Operativo (IO), Personal significativo (PS) y Relacional social (RS) propuestos por Labarrere y Quintanilla (1994). Los análisis que se presentan en esta comunicación corresponden a los realizados a partir de las reflexiones personales elaboradas por los docentes, durante un total de 22 sesiones divididas en dos fases: TRDF<sub>1</sub> (2009) y TRDF<sub>2</sub> (2010). La primera fase (2009) fue multidisciplinaria en relación a las ciencias experimentales y en la segunda fase (2010, 5 meses después) las sesiones fueron realizadas con dos grupos de docentes referentes a las asignaturas de química y biología. En esta comunicación se comparte el análisis de los resultados de los profesores de biología (2) participantes del TRD, los análisis de contenido se hicieron a través del software Atlas ti (6.0). Algunos de nuestros hallazgos nos permiten afirmar que el tránsito de los planos de desarrollo, fue progresivo y se fue complejizando su transición durante el desarrollo de las sesiones, pasando inicialmente de una tendencia muy marcada desde el plano (IO) hacia los planos (PS) y (RS).

### PALABRAS CLAVES

Reflexión docente, competencias del pensamiento científico, planos de desarrollo.

### DESENEVOLUPAMENT

#### Objetivo de la investigación

Identificar, describir y analizar el/los tránsitos de los planos de desarrollo de dos profesoras de biología de enseñanza secundaria; a partir de las reflexiones finales y personales de cada sesión de trabajo en el marco de dos talleres de reflexión docente que promueven el desarrollo, la discusión y el debate de competencias de pensamiento científico en el aula de biología.

#### Descripción del trabajo de investigación

La investigación se desarrolla en el marco de un proyecto de colaboración internacional Chile-Finlandia, AKA 04, y la continuación del Proyecto FONDECYT 1115098 iniciado en 2010 y 2011 respectivamente, ambos vinculados al *Desarrollo de habilidades y competencias de*

<sup>34</sup>Esta comunicación se inscribe dentro de las directrices teóricas y metodológicas de los proyectos **FONDECYT 1095149/1110598 y AKA-04** que dirige el Dr. Mario Quintanilla, académico e investigador de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



*pensamiento científico en estudiantes y profesores y su relación con la adquisición del conocimiento pedagógico del contenido para enseñar en High School*, derivado de una línea de trabajo iniciada hace ya varios años por el Laboratorio de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales (GRECIA) con otros proyectos similares de carácter nacional e internacional (FONDECYT 7070143, FONDECYT 1070795 y FONDECYT 1095149) dentro de los que se han desarrollado innumerables acciones de investigación, divulgación, formación, gestión y formación de profesores conforme a develar las concepciones teóricas sobre la ciencia y su enseñanza, evaluación y aprendizaje; así también caracterizar los planos del desarrollo en los que el profesorado moviliza al momento de 'pensar' e implementar el proceso de enseñanza – aprendizaje – evaluación de la ciencia escolar.

En los proyectos que hemos señalado anteriormente, hemos estado trabajando nuestras ideas desde la perspectiva de cambio conceptual en el sistema educativo, impulsados y validados por los docentes que forman parte de la interfase del trabajo de investigación y desarrollo; considerando el contexto social en el que lleva a cabo, colocando particular atención en el estudio de los diferentes procesos cognitivos y culturales con que las personas asignan y comparten sentidos y significados de y sobre la 'actividad científica escolar', donde se utilizan diferentes estructuras de lenguaje.

Por lo que en el Laboratorio de Investigación en Didáctica de las Ciencias Experimentales (GRECIA) se ha propuesto entre muchos otros objetivos, gestionar con el docente el diseño y validación de secuencias de enseñanza para el aprendizaje de ciencias, que den cuenta del desarrollo y promoción de competencias de pensamiento científico, donde el docente participante sea autor y actor de las investigaciones desarrolladas en la sala de clase.

Desde esa perspectiva, nos hemos propuesto desde una perspectiva interdisciplinaria identificar, describir, analizar y caracterizar el tránsito de los planos del desarrollo (Labarrere y Quintanilla, 1994) de profesoras de biología de secundaria en el taller de reflexión docente focalizado a potenciar y promover, movilizar el sistema de ideas del profesor para, de esa forma, orientar la enseñanza en el aula de clase hacia el desarrollo de competencias de pensamiento científico. Las sesiones de discusión que caracteriza el TRD tenían el objetivo principal el diseño, la caracterización y validación un Modelo de Evaluación de Competencias de Pensamiento Científico (MECPC). Las narrativas del profesorado durante las sesiones del TRD, nos permiten afirmar que estas van complejizando sus modelos de enseñanza y sus concepciones sobre la enseñanza en pro de contribuir al desarrollo de aprendizajes de calidad y equidad.

La actividad científica escolar debe promover el desarrollo de CPC a partir de la necesidad de resolver situaciones problemáticas que requieren planteamientos nuevos desconocidos hasta ahora (Quintanilla y Labarrere, 2006). La enseñanza de la actividad científica escolar como un proceso continuo, es un desafío al docente de ciencias (Quintanilla y Labarrere, 2006; Copello, 2006), por lo que a través de talleres de reflexión docente, el profesor tiene la posibilidad de construir, reconstruir y ampliar junto a sus pares su teoría, su lenguaje y su experiencia (Toulmin, 1977). También esta reflexión dialógica (Copello, 2006) promueve el tránsito dentro de los planos de desarrollo (Quintanilla y Labarrere, 2006).

Un análisis de la situación actual en el terreno de la formación permanente del docente en servicio, nos da insumos para seguir desarrollando acciones de investigación que permitan promover acciones en el aula que garanticen y, de manera coherente y sistemática, den cuenta del desarrollo de las competencias de en general y de pensamiento científico en particular. En este sentido, parece claro que existen pocos indicadores, o no existen en absoluto, de los diferentes estadios o fases que, teóricamente, podría transitar la competencia de pensamiento científico (el sujeto), durante su formación como sujeto competente. Por lo que esta investigación da luces de los primeros insumos para la elaboración de indicadores que puedan dar cuenta de estos planos del que permitan orientar la formación permanente del profesorado. Esta es una tarea que, desde una perspectiva participativa, no puede llevarse a



cabo sin la presencia de los profesores. Por lo que en los talleres se trata promover y desarrollar una “cultura de reflexión”, en el profesorado en general y de ciencias en particular. Por lo anterior, nos parece necesario que los docentes en el proceso formativo permanente, sean capaces de diseñar e implementar instrumentos y estrategias de intervención en su propio aprendizaje y en el aprendizaje de sus estudiantes, que los docentes puedan por sí mismos dar cuenta de cómo el estudiantado aprende a comprender la ciencia al enfrentar auténticos problemas ya sea con la ayuda del profesorado o independientemente y de forma similar a ensayar las estrategias de solución que contribuyan al aprendizajes y estimulen el desarrollo de la creatividad y el talento en las diversas áreas del conocimiento científico.

La relevancia de identificar, describir y analizar el tránsito de los planos de pensamiento de profesoras de biología de enseñanza media en talleres de reflexión focalizados a potenciar en el aula de clase las competencias de pensamiento científico, trata de la posibilidad de acceder de manera consciente a los procesos, condiciones y productos que tiene lugar durante la formación de competencias e inscribirlos en una corriente sistemática de juicios valorativos y evaluativos que permitan implementar dispositivos de cambio que coadyuven al desarrollo de su labor en la formación del pensamiento científico de sus estudiantes, facilitando a la vez aprendizajes significativos.

### **1. El tránsito del pensamiento docente dentro de los planos del desarrollo**

El desarrollo de Competencias de Pensamiento Científico en el aula y la consecuente formación de ciudadanos-competentes es hoy un gran desafío a los docentes del área. Las políticas públicas diseñadas para la formación permanente del profesorado, en el caso de Chile, no han presentado resultados (Cofré et. al, 2010), pues en general se imponen capacitaciones donde los docentes no tienen los debidos espacios para la reflexión y discusión de su práctica.

Esta situación se refleja en los ámbitos de formación del profesorado, ya que la cantidad de ramos que enfocan la didáctica en los cursos de pregrado, es todavía poco significativa y realiza pocas interrelaciones entre la pedagogía e las áreas de formación científica. De esta forma continúan formándose profesores que no tienen noción de la didáctica específica de su disciplina y cuya formación epistemológica y didáctica es poca o nula.

Podemos percibir que estos desafíos requieren una nueva formación del docente de ciencias experimentales, la cual es todavía ortodoxa y científicista (Mellado, 2004). Por eso la reflexión teórica del docente es una de las propuestas que puede abrir camino frente a estos desafíos que enfrenta actualmente la educación científica, esta reflexión se compone no solamente de una reflexión sobre el contenido disciplinar, sino que ella debe incluir también la reflexión educativa, sin que una se sobreponga en importancia a la otra. Maiztegui, et al. (2001) plantea la necesidad de una formación colectiva y continua del docente, la cual debe ser concebida en *íntima conexión con la propia práctica; favorecer la vivencia de propuestas innovadoras; reflexión crítica que cuestiona concepciones espontáneas docentes; familiarizar las investigaciones de la didáctica de las ciencias (DCN) con el profesorado*, profundizando una formación epistemológica del docente de ciencias.

Este entreabrir de caminos, frente a los desafíos enfrentados hoy por la educación científica y la formación de sus docentes, se destaca hoy, el rol de la reflexión grupal, relevando así la importancia de talleres de reflexión teórica donde el docente encuentre un espacio de formación y transformación, contribuyendo de forma directa al desarrollo competencias de pensamiento científico en el aula de ciencias y al avance hacia un profesor como sujeto-competente.

El grupo de docente como un “sujeto colectivo” como una comunidad generadora de conocimiento, a través de discusiones que estimulan y generan el desarrollo de un proceso metacognitivo y tránsito dentro de los planos de desarrollo del docente para enseñar la ciencia.





## 2. El tránsito dentro de los planos de desarrollo

Durante el enfrentamiento a problemas, los sujetos presentan maneras diferenciadas de enfrentar y resolver la situación frente a la cual están expuestos. En estos momentos el pensamiento tiene presencia según Labarrere y Quintanilla (1994) en distintos planos, que permiten ir configurando el proceso educativo, se entiende la forma mediante la cual el docente concibe y actúa en el proceso de enseñanza - aprendizaje – evaluación.

**El plano instrumental – operativo:** Identifica aquellos momentos o fragmentos del proceso educativo en que los recursos del sujeto o los del grupo que los resuelve están centrados en los aspectos tales como el contenido, las relaciones que los caracterizan, las soluciones posibles y las estrategias, procedimientos. Cuando actúan en el plano instrumental - operativo los sujetos intentan representarse aquello de qué se trata, las relaciones que mantienen entre sí los datos, a la vez que activan sus bases de conocimientos estratégicos relativos a los modos de solución, es decir, los instrumentos que convencionalmente posibilitan la acción. En este plano, por estar la atención dirigida hacia la acción, los recursos destinados al control consciente de la actividad mantienen el dominio de la ejecución que está teniendo lugar y suelen expresarse también en la anticipación (Labarrere y Quintanilla, 1994).

**El Plano personal-significativo:** se refiere a los procesos y estados personales de quien se encuentra en el proceso educativo, resultan ser los relevantes y la atención el sujeto deja a un lado el análisis de la situación, la búsqueda activa de instrumentos, las representaciones de finalidades vinculadas con la acción esperada y se centra en la persona, como sujeto de la acción. En este plano se construyen los significados y los sentidos de los contenidos, vinculados con el contexto y cotidianidad del sujeto que aprende. Aquí adquieren relevancia los por qué y para qué de las acciones; también desempeñan un papel importante los puntos de vista, las representaciones y concepciones del proceso educativo. Desde el punto de vista de Labarrere y Quintanilla (1994), cuando se habla de la existencia del plano personal y del movimiento del sujeto por él, se introduce la existencia de un espacio en el cual actúan y se generan los sentidos o significados personales vinculados con la experiencia personal y los contextos cotidianos. Desde ese punto de vista, este plano, por ser el núcleo generador de significados personales, en el caso más específico asume la forma de interacción sistemática y progresiva entre los alumnos y el profesor o de, los alumnos entre sí (Quintanilla y Labarrere, 2006)

**El plano relacional - social (o cultural):** Identificando como espacio generado en la interacción netamente pedagógica, este plano hace referencia no sólo a las relaciones que constituyen la trama que se teje en los procesos comunicativos de los alumnos, sino también al conocimiento y al representación que los sujetos tienen de esas interacciones, así como el dominio y la conciencia que ellos alcanzan respecto a la producción de relaciones deseables, o para los propios procesos formativos en los cuales están involucrados.

## 3. Breve descripción de la metodología de los TRD

La fase de aplicación y recolección de datos de esta investigación fue compuesta de dos grupos de talleres, al primero llamaremos de "Talleres de Reflexión Docente fase 1" (TRDF<sub>1</sub>), y al segundo llamaremos de "Talleres de Reflexión Docente fase 2" (TRDF<sub>2</sub>). Los TRDF<sub>1</sub> ocurrieron durante tres meses del año 2009 distribuidos en un total de 9 sesiones, con 16 profesores participantes de las áreas de química, biología, matemática y física. El TRDF<sub>2</sub> tuvo un total de 13 sesiones con dos asignaturas química (4 profesores) y biología (4 profesores). Para esta investigación se realizaron análisis solamente con los profesores de biología que estaban enseñando en educación media. La duración de cada sesión fue de 2 horas y se realizaron en las dependencias de la Facultad de Educación de la PUC de Chile. La metodología de trabajo de los talleres de la fase dos fue semejante al de la fase uno, sin embargo estos talleres fueron realizados durante cinco meses del año 2010, en un total de 13



talleres. Estos resultados no incluyen el periodo de observación de las clases de los docentes participantes del taller.

En el taller TRDF<sub>1</sub> asistieron a las sesiones, docentes de las asignaturas de física, química, biología y matemática. En la segunda fase las sesiones realizadas fueron por áreas de conocimiento. Esta comunicación se refiere exclusivamente a los resultados arrojados del análisis de las reflexiones personales realizadas al final de cada sesión durante los dos talleres. Estas reflexiones utilizaban un tiempo de más o menos 10 minutos al final de la sesión, y fueron realizadas por todos los docentes participantes, sin embargo, por motivos de espacio, en este estudio analizaremos las reflexiones personales realizadas al final de las sesiones, exclusivamente de dos docentes de biología, durante las dos fases del proyecto.

Cada sesión del TRDF<sub>1</sub> era compuesto de cuatro fases: la primera de *devolución del taller anterior*, donde se presentaba de parte del equipo de investigación, los alcances de la sesión anterior; la segunda fase era *la teórica*, donde se trabajaba en forma grupal textos de *fundamentación teórica*, llegando el grupo de forma consensuada a definiciones o aproximaciones acerca de la temática; el tercer momento se llamó de *instrumentación*, donde a partir de los consensos elaborados en la fase de fundamentación teórica, el grupo elaboraba un instrumento ó un dispositivo para discusión, donde se reflejaba los nuevos aportes teóricos adquiridos; finalmente se realizaba un momento de *reflexión personal*, donde cada profesor analizaba la sesión y las contribuciones de esta para su formación personal.

Cada sesión del TRDF<sub>2</sub> era compuesto de cuatro fases: la primera de *devolución del sesión anterior*, donde se presentaba de parte del equipo de investigación, los alcances de la sesión anterior; la segunda fase también trabaja de forma sucinta una pequeña fundamentación teórica desde la cual que realizaban discusiones teóricas; la tercera parte se componía del diseño del modelo de evaluación de CPC y de la Unidad Didáctica; el cuarto momento se refiere a la evaluación de la sesión, el cual tiene como característica ser un espacio de *reflexión personal*.

Recordamos que los resultados analizados en esta comunicación se refieren exclusivamente a la cuarta fase de cada sesión, reflexión personal, que hacen parte de los dos conjuntos de talleres TRDF<sub>1y2</sub>, realizadas al final de cada sesión, sin embargo es importante aclarar que estos datos son solo una pequeña parte de la gran gama de resultados proveniente de los TRDF<sub>1y2</sub> pertenecientes a la investigación.

Para una mejor sistematización de los resultados, esta investigación realiza un seguimiento de las reflexiones de forma intertalleres e intrataller es en las dos fases del proyecto (tabla 1 y2).

| Docente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| AR      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| PC      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Total   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

INTRATALL

INTERTALLE

Tabla 1: TRDF<sub>1</sub>

| Docente | 01 | 02 | 03 | 04 | 05 | 06 | 07 | 08 | 09 | 10 | 11 | 12 | 13 |
|---------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
| AR      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| PC      |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
| Total   |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |

INTRATALL

INTERTALLE

Tabla 2: TRDF<sub>2</sub>



Para el análisis de los datos, fue utilizado el programa informático Atlas ti 6.0 para el análisis cualitativo de los datos, donde las unidades de análisis utilizadas K a priori son los planos instrumental-operacional, personal-significativo y relacional-social (Labarrere y Quintanilla, 1994).

## Resultados

### Análisis TRDF<sub>1</sub>:

- Intratalleres

El tránsito del pensamiento del docentes desde las reflexiones finales y personales por cada sesión de trabajo analizadas en el TRDF<sub>1</sub> evidencia una tendencia sobre el saber y su enseñanza, principalmente, desde (gráfico 1 y 2) un enfoque instrumental-operacional, particularmente, en los primeros talleres; donde los profesores se preocupaban por “el qué”, “el cómo” debe enseñarse las ciencias en el aula y los instrumentos de apoyo que serían utilizados para el desarrollo de las actividades propuestas, lo que se evidencia en una de las textualidades de uno de los profesores participantes del TRD: “[...] *sin posibilidades de una respuesta en ese momento y sin orientación para encontrarla*”(JC01061009:21). Consideramos que los docentes que participan de la reflexión sitúa su análisis general desde un plano instrumental-operativo frente a la problemática de las CPC y su evaluación; principalmente porque están restringidos a la ejecución del proceso y los productos resultantes (recetas, instructivos), asunto que otros autores han documentado (Mellado, 2004; Contreras, 2006; Ravanal y Quintanilla, 2010; Ravanal y Quintanilla, en prensa)

En las sesiones siguientes se percibe un avance desde el plano I-O hacia el plano P-S (gráfico 1 y 2): “[...] *cumpliendo con mi tarea daré mis definiciones actuales de los términos que trabajamos*” (02131009:22), sin embargo se inicia un proceso de intento de llegar a significados propios “[...] *Comprendí en ese momento que la única manera de aprender sobre las competencias era experimentando en mí mismo el irme haciendo competente con la mediación de los responsables que han ido intencionando este aprendizaje*” (02131009:35) (gráfico 1 y 2). Los resultados de la dinámica del grupo comienzan a sentirse de forma más intensa en las evaluaciones “[...] *la problemática de evaluación de competencias por dimensiones, o del uno mismo, del colectivo, y sería interesante saber el consenso con respecto a qué evaluar o si se evalúan ambas, y cuán difícil podría ser*” (03201009:72). En este punto el proceso, a pesar de ser muy incipiente, pareciera estar provocando cierta incomodidad en los docentes, en cuanto al plano instrumental-operativo, comienzan a percibirlo muy restrictivo, y se observa una búsqueda a situarse en otros niveles de los planos, en otras palabras empiezan a sentir la necesidad de darle un sentido personal y social a su proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación. El docente comienza a valorar el pensar en forma grupal “[...] *Cuando planificamos pensamos en contenidos o en desarrollar competencias en nuestros alumnos[...] El diálogo siempre es positivo*”(04271009:50), “[...] parece interesante esta sesión al poder opinar y debatir” (PC04271009:26). Además, es interesante señalar que para los profesores la autoevaluación por parte del estudiantado pareciera adquirir nuevos roles “[...] *rescatar la autoevaluación (pero de verdad), como herramientas clave*” (04271009:30).

Percibimos que en el transcurso de los talleres, el evidenciar frente a sus pares su ideas produce cierta inseguridad profesional que se va transformando en una necesidad por replantear sus concepciones acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación: “[...] *me di cuenta que no tenía idea para nada al inicio sobre qué querían en la primera pregunta*” (05031109:27), “[...] *hoy me sentí como hace mucho tiempo que no me sentía*” (05031109:35). Esta inseguridad hace que busque la solución de estos conflictos internos generados y con ayuda de sus pares retomen la reflexión de sus propias prácticas: “[...] *nos pone en este plano de idear una situación en la cual es necesario evaluar las competencias de los estudiantes*” (06101109:38). Esta situación otorga un nuevo rol al estudiante y la evaluación “[...] *necesario*

incorporar la opinión del estudiante sobre “el cómo” y “qué” evaluar de manera de ir formando un incipiente “juicio experto” así como también creo pertinente trabajar su disposición a la evaluación en forma positiva” (07171109:53). Finalmente los docentes dejan claro que se sienten confortables con el trabajo que están desarrollando, donde ellos experimentan una “íntima conexión con la propia práctica docente” (Maiztegui et al, 2000), lo que seguramente le dará un mayor significado a las propuestas que emergerán del trabajo colaborativo: “[...] Es bueno continuar el trabajo para profundizar en la teoría y en la práctica de evaluación CPC y concretar las reflexiones en productos” (08241109:27).

Es interesante notar como durante el desarrollo de los talleres, los docentes fueron modificando sus discursos, saliendo gradualmente de un plano puramente instrumental-operativo, hacia significados personales, y muchas veces culturales. Los docentes expresan la necesidad de continuar esta propuesta colectiva: “[...] quedan puertas abiertas [...] quedan argumentos significativos [...] hay que seguir caminando.” (08241109:43).

- Intertalleres

Los análisis intertalleres se llevaron a cabo de forma individual. El profesor A realizó al total 5 reflexiones, a pesar de participar de la mayoría de los talleres, por su parte este docente pareciera transitar con mayor facilidad dentro de otros planos. El profesor B presentó de forma significativa el enfoque desde el plano instrumental-operativo, sin embargo podemos notar que a medida que las sesiones del taller fueron ocurriendo, este profesor de forma paulatina fue transitando hacia otros planos de forma desproporcional.

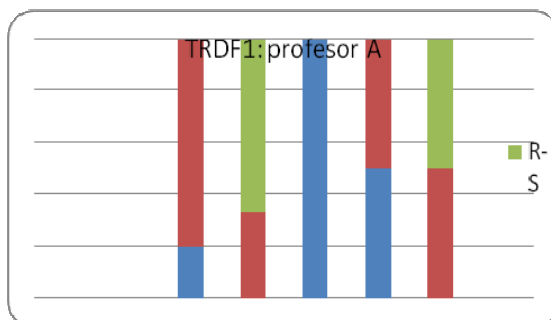


Gráfico 1. Tránsito entre los planos profesor A en el TRDF<sub>1</sub>

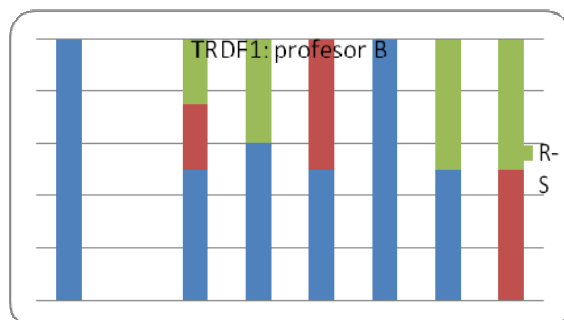


Gráfico 2. Tránsito entre los planos profesor B en el TRDF<sub>1</sub>

Al inicio de las sesiones del taller aparecía de forma recurrente la necesidad de entender la enseñanza de las ciencias como efectiva, lo cual coloca la reflexión en un plano instrumental-operativo, sin la preocupación acerca del significado (plano personal-significativo y relacional-social): “[...] de manera que el estudiante vaya construyendo efectivamente un aprendizaje (RDCS01AMR 1). Lo anterior coincide con lo mencionado en diversas investigaciones en Didáctica de las Ciencias (Mellado, 2004; Izquierdo, 2008; Quintanilla et al, 2010).

En el tema de la evaluación en la enseñanza de las ciencias inicialmente los profesores se preocupan con el “¿qué evaluar?” (I-O) ya que todavía conciben la evaluación a través de formatos predefinidos “Dónde se debe rescatar la autoevaluación (pero de verdad), como herramientas clave (debería existir un formato)” (RDCS04PC). En el transcurso de los talleres como se ha mencionado anteriormente el profesor transita en sus reflexiones hacia otros planos (I-O y R-S): “Es importante la diversidad, por lo tanto, debe existir diversidad de evaluaciones para un mismo tema. (RDCS04PC 1)

Así pues, debido a la propia naturaleza evaluativa de las reflexiones personales, el plano personal- significativo de forma paulatina, toma gran proporción en estos análisis. Los docentes perciben la necesidad de lecturas que provoquen en ellos una mejor base teórica, como lo menciona el profesor A: ... necesidad de volver a releer los textos (hasta ahora sugeridos) y



*analizarlos en función del trabajo realizado. (RDCS01AMR);... sensación de que aún falta mucha reflexión. (RDCS01AMR).*

Por lo que podemos inferir que los espacios de reflexión que se realizan de forma sistemática y grupal estimulan de cierta forma al docente hacia una mayor profundidad en los análisis... *ganas de llegar a realizar un trabajo de mayor profundidad...* (RDCS01AMR 1). Además de dan al profesor la posibilidad mirar la enseñanza de las ciencias desde otros enfoques [...] *hoy se me plantea otra forma de mirar...* (RDCS01AMR 1).

El plano Relacional Social emerge desde la reflexión grupal *"Fue de utilidad para generar una reflexión personal y colectiva"*. (RDCS01AMR 1). De forma incipiente el grupo de docentes comienza a incluir la necesidad de tomar en cuenta las emociones dentro del aula de ciencias: *"Creo importante y trascendental en la educación científica basarse en la persona como un todo, donde se incluye una emocionalidad, ya que de esa manera existirá una conexión de cariño donde se podrá... mejor, gracias a la sensación de bienestar"* (RDCS04PC 1). El trabajo del pensamiento del docente dentro de este plano permite que valore su reflexión, pero también la del colectivo y de forma muy interesante propone la necesidad de reflexión de su estudiante: *"Creo que en la enseñanza debe existir la reflexión, tanto para el alumno, profesor, entre el colectivo y el profesor, etc."* (RDCS04PC 1).

### **Análisis TRDF<sub>2</sub>**

Las sesiones del taller realizado durante el año 2010, como mencionamos anteriormente, fueron realizadas entre profesores de una misma asignatura. Las reflexiones personales de los docentes que analizamos en esta comunicación provienen del taller de biología. Este Taller se realizó cinco meses después de la finalización del taller anterior.

- **Intratalleres**

Este análisis se refiere a los planos que los docentes transitaron dentro de cada una de las sesiones de la taller 2. El plano instrumental-operativo en esta fase se reinicia por las preocupaciones que los docentes presentan cuanto evaluar y el desafío frente a las exigencias del ministerio: *"Lo difícil es hacerlo así en el aula, cumpliendo los requisitos del ministerio"*. (TRDB04). Levantan la necesidad de una pauta para evaluar: *"... pero me doy cuenta que al poder hacer más objetivos mi labor, teniendo pauta para evaluar es más fácil poder llevar a procesos en los alumnos y en mi misma"*. (TRDB05). Entretanto el tránsito hacia otros planos de esta vez es más rápido lo que puede observarse en los gráficos 3 y 4.

Pudimos notar que a principios las expectativas de los docentes ya presentaban una actitud hacia la reflexión y su rol en el grupo: *"Despertó mi interés por aportar, por analizar y comprender"*. (TRDB01), también tenían claro hacia donde se dirigían: *"Incluir en el taller las emociones como parte del aprendizaje"* (TRDB01).

El rol que juega el grupo en las reflexiones del docente es significativo (Maiztegui et al, 2001): *"Me desconcierto pero al volver a enfocarme pude sacar resultados interesantes con los demás compañeros/as"* (TRDB02). A su vez el docente presenta de forma clara el rol que desempeña en el grupo: *"Quedé con el desafío de volver a repetir individualmente y preparar una propuesta más elaborada en relación a lo trabajado hoy para ser presentada la próxima sesión"* (TRDB04); También es clara la participación activa del docente en el grupo a través de la autonomía hacia la busca de otros enfoques *"La necesidad de leer e indagar más sobre competencias, indicadores y modelos de evaluación..."* (TRDB06).

Por otra parte es necesario destacar que dentro de los talleres, el docente toma conciencia de la importancia que tiene la transformación de su enseñanza, y su rol dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, y sus propias competencias a través de la una reflexión autocrítica de igual forma se percibe que el docente le otorga un nuevo rol en ese proceso a su

estudiante (P-S y R-S): “El primer desafío es que yo debo ser competente para las competencias que quiero desarrollar en el niño”. (TRDB07); “Mi reflexión, autocrítica en mi desempeño en el aula y como profesora”. (TRDB09); “Falta arriesgar más y permitirse el que el alumno construya su enseñanza, aprendizaje, nosotros solo guiamos” (TRDB06.)

A través de la dinámica grupal el profesor fue fortaleciendo la percepción del rol que juega la reflexión colaborativa (R-S) en su desempeño profesional: “Siento una retroalimentación positiva y un trabajo colaborativo” (TRDB02), “la co-construcción” (TRDB10).

- Intertalleres

Dentro de los intertalleres la docente A transita en el plano instrumental hacia el plano personal significativo, donde su preocupación ya no radica en “el qué” como en el TRDF<sub>1</sub>, si no en el “para qué”, como lo expresa una de sus frases, cuando se refiere al motivo por de su participación en el taller “Con la certeza de que este era un espacio para el crecimiento intelectual y profesional (TRDB01200410AM). También discute acerca de su falta de claridad conceptual en relación a las competencias, los atributos y los descriptores: “Falta de claridad conceptual en relación a las competencias, atributos, indicadores y descriptores.”(TRDB04180510AMR). De igual forma menciona la necesidad de tener claro el concepto que se va a trabajar, y las actividades a evaluar (I-O).

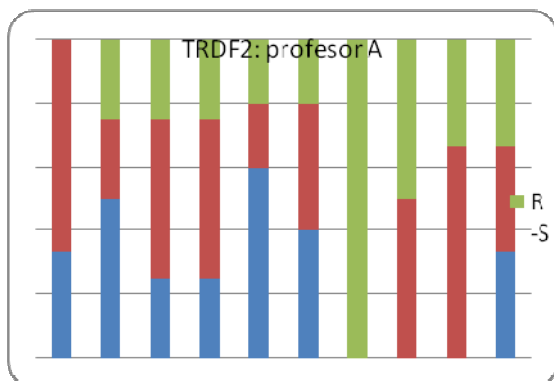


Gráfico 3: Tránsito entre los planos profesor A en el TRDF<sub>2</sub>

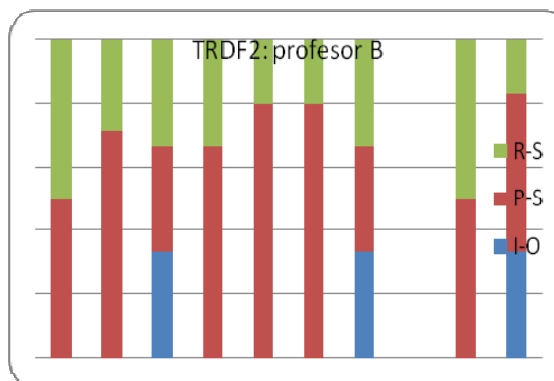


Gráfico 4: Tránsito entre los planos profesor B en el TRDF<sub>2</sub>

El análisis intertalleres de las reflexiones personales de los docentes demuestra un interesante tránsito de el docente A dentro del plan personal social, donde pareciera que ella busca generar sentidos o significados al proceso en el cual está involucrada, situación clave para la potenciación de la creatividad (Labarrere y Quintanilla, 1994): “Despertó mi interés por aportar, por analizar y comprender” (TRDB01200410AM). Así también se percibe en el trabajo colaborativo un aporte a su desempeño: “[...] retroalimentación positiva y un trabajo colaborativo”, sin embargo sienten el desafío de presentar de forma más clara sus pensamientos, reafirmando sus ideas con una fundamentación teórica, lo que exige que el busque su propia bibliografía, pues siente que necesita profundizar: “tener que fundamentar mi propuesta.” (TRDB06010510 AMR).

El tránsito hacia el plano relacional-social del profesor A, se demuestra cuando manifiesta una preocupación recurrente las opiniones y la co-construcción que se genera dentro del trabajo colaborativo: “elementos que han aportado: los colegas” (TRDB08150610AMR)

En este análisis el tránsito desde el plano Instrumental-operativo hacia el plano personal significativo del profesor B, ocurre desde el inicio de las sesiones, y podemos notar que este se mantiene en casi todas las sesiones, donde siente los obstáculos como desafíos que debe responder, y dificultades en cuanto a los conceptos manejados: “Más que con obstáculos, nos encontramos con desafíos a los que debemos responder” (TRDB01200410PC).



Estas discusiones llevaron al docente B a cuestionarse y buscar significados de su desempeño: *“Me cuestioné ¿cómo hacía mi trabajo?”*(TRDB01200410PC), y a una constante reflexión personal, que lo orientó hacia la necesidad de ser un profesor-competente para desarrollar estudiantes-competentes (plano personal significativo y relacional-social): *“mi primer desafío es que yo debo ser competente para las competencias que quiero desarrollar en el niño.”* (TRDB07080610 PC).

La inclusión de las emociones en la evaluación (plano relacional-social) tanto para el docente A como para el B, se presentó de forma recurrente en sus reflexiones personales: *“entusiasmada en hacer una educación que incluya valores y emociones”* (TRDB01200410PC).

### Conclusiones

La labor docente implica un desafío constante, que muchas veces tiene que enfrentar en solitario el profesor, y con la presión que se ejerce sobre él de las instituciones normativas y regulativas de su quehacer. Entre las necesidades contextuales, las exigencias sociales y profesionales, uno de los dilemas enfrentados por el profesor es ¿cómo realizar la transposición de la teoría científica a una teoría científica escolar? (Chevallard,1991), Esta situación es enfrentada por el profesor de Ciencias, muchas veces de forma instrumental (Quintanilla, 2006; FONDECYT 1070195).

Es así que los talleres a través del trabajo colaborativo, pueden ser usados como un dispositivo para promover y fortalecer la reflexión docente, que les permita enfrentar el problema anteriormente citado, bajo una mirada holística, orientando su labor a una integración de los planos del desarrollo (IO, PS, RS), reconfigurando los roles que juegan profesores y alumnos en la enseñanza de las ciencias.

El tránsito de los planos del desarrollo de los docentes en los talleres, fue positivo y a medida que fueron avanzando las sesiones se fue complejizando su transición, es decir, los profesores fueron pasando de una tendencia muy marcada del plano (IO) hacia los planos (PS) y (RS), de igual forma, en la transición se observa una interrelación de los planos, donde ya no se muestra un perfil puro hacia la preponderancia de alguno de ellos, sino una combinación de ellos, lo que nos habla de que el docente empieza a autorregularse lo que permite una reconfiguración en la forma en que concibe el proceso de enseñanza, evaluación y aprendizaje, como en investigaciones anteriores ya ha sido reportado (Labarrere y Quintanilla, 1994) . De igual forma esto, marca una distinción en la concepción de su rol como docente y de su estudiante en el proceso de evaluación, enseñanza y aprendizaje de las ciencias, para promover el desarrollo de habilidades y competencias de pensamiento científico.

Pero además, cabe hacer mención que sucede un desplazamiento muy interesante de los planos de desarrollo, en otras palabras, los profesores tienden a equilibrar sus planos, en la medida que van avanzando el nivel de las discusiones al interior de los talleres.

Finalmente, resulta importante destacar que muchos de los aspectos presentados como análisis y conclusión de este proyecto, en la actualidad resultan objeto de investigación en el campo de la didáctica de las ciencias experimentales y de las matemáticas a nivel internacional. Nos hemos atrevido a formularlos sobre todo desde una perspectiva polémica, con la esperanza de que puedan incorporarse a la reflexión conjunta de los especialistas en evaluación, profesores ciencias, así como de otras disciplinas, e igualmente los profesionales en formación, conscientes de que esa es una de las vías para generar nuevos y más potentes esquemas referenciales en nuestra actividad pedagógica y de formación profesional en el área de las ciencias y las tecnologías en la educación primaria, secundaria y universitaria.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHEVALARD, Y. (1991). *La transposición Didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- COFRÉ, H.; CAMACHO, J.; GALAZ, A.; JIMÉNEZ, A.; SANTIBÁÑEZ, D.; VERGARA, C. (2010). La educación científica en Chile: Debilidades de la enseñanza y futuros desafíos de la Educación de profesores de Ciencia. *Estudios Pedagógicos XXXVI* (2), 279-293. Consultado el 25 de mayo de 2011 en [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200016&script=sci\\_abstract](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052010000200016&script=sci_abstract).
- COPELLO, M. (2006). Diarios dialógicos reflexivos en la formación inicial del profesorado de biología. En M. QUINTANILLA; A. ADÚRIZ-BRAVO (Eds.), *Enseñar ciencias en el nuevo milenio. Retos y propuestas* (pp. 17-42). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- IZQUIERDO, M. (2008). La organización y secuenciación de los contenidos para su enseñanza. En C. MERINO; A. GÓMEZ; A. ADÚRIZ-BRAVO, *Área y Estrategias de Investigación en la didáctica de las Ciencias Naturales* (Vol 1, Cap. 5). Barcelona: Ediciones UAB.
- LABARRERE, A.; QUINTANILLA, M. (1994). Solución de problemas científicos en el aula: reflexiones desde los planos de análisis y desarrollo. *Pensamiento Educativo*, 30,121-137.
- MAIZTEGUI, A.; GONZÁLEZ, E.; TRICÁRICO, H.; SALINAS, J.; PESSOA DE CARVALHO, A.; GIL PÉREZ, D. (2001). La formación de los profesores de ciencias en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 24, 163-187. Consultado el 3 de enero de 2010 de <http://www.rieoei.org/rie24a07.htm>.
- MELLADO, V. (2004). ¿Podemos los profesores de ciencias cambiar nuestras concepciones y prácticas docentes?. I Congreso Internacional de Enseñanza de la Biología. Consultado el 7 de junio de 2010 en <http://www1.unex.es/eweb/dcem/com04baire.pdf>.
- QUINTANILLA, M. (2006). Identificación, caracterización y evaluación de competencias de pensamiento científico desde una visión naturalizada de la ciencia. En M. Quintanilla; A. Adúriz-Bravo (Eds.), *Enseñar Ciencias en el nuevo milenio. Retos y desafíos* (pp. 18-42). Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- QUINTANILLA, M.; JOGLAR, C.; JARA, R.; CAMACHO, J.; RAVANAL, E.; LABARRERE, A.; CUELLAR, L.; IZQUIERDO, M.; CHAMIZO, J. (2010). Resolución de problemas científicos escolares y promoción de competencias de pensamiento científico. ¿Qué piensan los docentes de química en ejercicio? *Enseñanza de las ciencias*, 28 (9), 185-198. Consultado el 4 de marzo de 2011 en <http://ensciencias.uab.es/index.php>.
- RAVANAL, E.; QUINTANILLA, M. (2010). Caracterización de las racionalidades epistemológicas del profesorado de biología en ejercicio sobre la naturaleza de la ciencia. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 9 (1), 111-124.
- (en evaluación). Concepciones del profesorado de Biología en ejercicio sobre el aprendizaje científico escolar. *Enseñanza de las Ciencias*.
- TOULMIN, S. (1977). *La comprensión humana. Vol.1 El uso colectivo y la evolución de conceptos*. Madrid: Alianza.





## UNA EXPERIENCIA PARA LA FORMACION PERMANENTE DEL DOCENTE: LA INVESTIGACION ACCION TRANSFORMADORA (IAT).

Zuluaga De Prato, M.R.; [zuluagarocio3@gmail.com](mailto:zuluagarocio3@gmail.com) - Universidad Simon Rodriguez - Nucleo Apure – Venezuela.

### RESUMEN

Esta ponencia tiene como objetivos: 1) contribuir a la discusión actual relativa a la necesidad de formación permanente del docente desde “una mirada otra” y 2) Articular fundamentos para una formación docente critica/reflexiva con los principios y naturaleza de la Investigación Acción Transformadora (IAT). La IAT configura una estrategia sistémica-recursiva para “tejer y re-tejer” en red competencias éticas, sociales, procedimentales, procesuales, cognitivas que permitan al docente venezolano empoderarse de su formación para re-constituirla desde lo popular-contextual. Se destaca la articulación creativa entre conocimiento, comunicación y transformación, así como la di-lógica, reflexividad y construcción colectiva de saberes/conocimientos como procesos autopoieticos formativos.

### PALABRAS CLAVES

Investigación acción transformadora, formación permanente del docente.

### DESARROLLO

#### Introducción

La formación permanente del docente esta signada por dilemas y confrontaciones entre paradigmas y tendencias. En ese marco, esta ponencia propone a los asistentes al Congreso una estrategia investigativa de naturaleza critica/compleja, sistémica-recursiva, que articula competencias éticas, sociales, procedimentales, procesuales, cognitivas para que el docente se empodere de su formación, la re-constituya desde lo popular-contextual y conecte creativamente pensamiento, conocimiento, comunicación y transformación.

Es una formación relacional/dialéctica/dialógica que posibilita decisiones, autonomía, reflexividad, duda sobre la duda y cuestionamiento general de la realidad, despertando del anonimato al docente-investigador, re-valorizándolo y propiciando su búsqueda de un método para articular, conocer y re-unir la realidad socioeducativa como totalidad compleja para re-conocerla y problematizarla. A lo largo del discurso se resalta la dinámica recursiva entre estos elementos (docente, investigación, realidad social) y la actividad autopoietica formativa donde el re-pensar, re-actuar, re-conocer crea posibilidad para construir y re-valorar cultura, docencia y proyecto educativo.

#### Objetivos

1. Contribuir a la discusión actual relativa a la necesidad de formación permanente del docente desde “una mirada otra”
2. Articular fundamentos para una formación docente critica/reflexiva desde la Investigación Acción Transformadora (IAT).

#### 1. Una necesaria contextualización

En Venezuela, se están experimentando profundas transformaciones que implican **cambio de sociedad**, es decir, cambio de relaciones, creencias, valores, acciones, modos de pensar lo pensado y del mundo del pensar y actuar, que intentan re-configurar un nuevo sistema social.



A pesar de la multiplicidad y variedad de programas y misiones educativas impulsados por el Estado Venezolano para lograr transformaciones sociales, investigaciones recientes, (UGAS, 2008) destacan que en las prácticas docentes impera: analfabetismo simbólico, “sedentarismo” cognitivo, conocimiento e información precaria y excluyente, autoritarismo y bajo desarrollo moral, todo lo cual lleva al docente a asumir sin cuestionar un pensamiento categorizador y a aplicar un trato discriminatorio, egocentrismo y endiosado de su rol.

Si los educadores son quienes posibilitan y potencian cambios, desestructuran, re-articulan, re-conforman, re-orientan, re-construyen nuevos valores y representaciones sociales y psíquicas de la sociedad ¿Cómo debe ser su formación para que impulsen la construcción de nueva sociedad?

La respuesta a esta pregunta desde una visión tradicional re-toma el entramado complejo y variado de recursos curriculares, organizacionales, políticos, legislativos, financieros, etc, para darle inteligibilidad a las acciones de formación del nuevo docente. Pero esta respuesta hasta ahora en Venezuela no ha sido suficiente ni ha dado los resultados esperados. Para asumir una visión de **cambio de sociedad**, son necesarias acciones de formación orientadas a repensar (crítica conectiva) procesos, funciones y dimensiones del hacer/estar/relacionarse del educador como investigador, formador, docente, animador, líder, acompañante comunitario, profesor, maestro, tutor, instructor.

## **2. La IAT y las nuevas competencias docentes**

Esta perspectiva de cambio de sociedad da pie a la posibilidad potenciadora de la investigación Acción Transformadora (IAT). Enmarcada en el paradigma Crítico/Complejo, la IAT aporta a la formación permanente del docente no un programa rígido, parcelado, disyuntivo, permanente y de precaria pertinencia social, sino un rizoma recursivo/retroactivo, que se despliega desde las estructuras de las prácticas sociales, para re-constituir la formación docente desde una naturaleza reflexiva, dialéctica/dialógica, conectiva entre ciencia/consciencia; global/local; vida/historia concreta de la praxis colectiva para lograr la verdadera libertad y emancipación del hombre.

La IAT re-sitúa la formación del docente como proceso que se reinventa, bosqueja y genera preguntas para re-presentar las tensiones del contexto, del orden y del caos, de las similitudes y diferencias, de los acuerdos y desacuerdos, de la equidad y la injusticia, todo lo contrario de los procesos formativos que tienen su anclaje en las formas tradicionales de construir conocimientos.

Esta formación/investigación implica al docente en una actitud de apertura a la realidad contextual inacabada, compleja, lo que demanda reflexividad sobre sus acciones para intentar “conectarlas” con procesos generativos/generados/generadores de cambio, no por sus contenidos sino por la forma azarosa en que articula, produce y auto-eco-re-organiza la unidad/heterogeneidad, socio-educativa desde la incertidumbre, la no linealidad de la historia, las conexiones insospechadas (conurrencias, complementariedades y antagonismos) entre los diferentes elementos y dimensiones de la complejidad bio-ego-psico-ergo-eco-socio-cultural y ética que con-forman al sujeto y la comunidad.

La naturaleza recursiva de la IAT propicia en la formación del docente competencias para:

- búsqueda de modalidades y criterios educativos que expresen la libertad y emancipación. La “duda de la duda” aparece como oportunidad para co-crear una estrategia de acción docente, que fundamentalmente elaborada con/por/para/desde los sujetos establezca relación dia-lógica con ellos y lo contextual, como tarea esencialmente creativa.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- Transformar el modo de pensar, conocer y actuar del docente/sujetos/comunidades, para inter-conectar relaciones, multidimensiones, Multiversos, desde la dia-logical/dialéctica de lo socio-educativo.
- Plantear la procesualidad del inacabamiento e incompletud del ser humano inserto en realidades también inacabadas y, por lo tanto, cambiantes.
- Con-figurar una método-lógica estratégica, creativa, innovadora, que es actividad permanente, sistémica, crítica, recursiva, (aprendizaje, des aprendizaje y re-aprendizaje) y establece una red compleja entre imaginación/acción/reflexión/crítica/problematización.
- Desarrollar capacidad para el análisis crítico relacional, Problematizador (por qué, por qué no, para que, en conexión con qué/quien) potenciando las capacidades de razonamiento y en consecuencia nuevas formas, nuevos caminos, nuevos escenarios, nuevas teorías, nuevas lecturas de la realidad.

Por ello además de saber ser, saber hacer, saber convivir, saber conocer, la IAT forma competencias docentes para SABER PENSAR Y SABER TRANSFERIR, lo que da nuevos significados y sentidos a la construcción colectiva de calidad de vida y a la implicación de los docentes como personas dignas, autónomas, responsables, comprometidas en/para “el vivir bien”.

#### **A modo de in-conclusion**

- La Formación permanente del docente debe ser crítica, sistémica, relacional, recursiva, y por tanto eco-re-organizada, compleja, re-constituida en el incesante y variadísimo flujo (concurrente, complementario, antagónico) de comunicaciones, energía, información, como condición previa al orden y la re-organización del conocimiento.
- Al desplazar el acento metodológico instrumental para la formación del docente por el énfasis epistemológico/reflexivo/transformador; el conocimiento de los docentes se constituye como im-plicación y resonancia de la “voz y creación popular” y su acción constituye expresión de la voluntad y participación del docente y la comunidad.
- Es por tanto, un modo de ser y de conocer por relaciones (Paradigma crítico/complejo). La relación entre ser, conocer, hacer, transferir, convivir, pensar y ética se muestra como clave para comprender el carácter de un conocimiento que se co-construye desde la reflexividad, la confianza, la praxis, el manejo crítico/reflexivo de la información y destrezas, capacidades, actitudes, de manera tal que la formación del docente re-une lo uno y lo múltiple (historia, ideología, educación, cultura, sujetos), para re-descubrir y relacionar lo ético, lo cognitivo, lo histórico, lo estético y la acción individual/colectiva.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- FREIRE, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- MATURANA, H.; VARELA, F. (2003). *El árbol del conocimiento*. Buenos Aires: Lumen.
- MORIN, E. (1993). *El Método: Naturaleza de la Naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- (2003). *Introducción al Pensamiento Complejo*. Barcelona: Gedisa.
- UGAS, G. (2008). *La Ignorancia educada. Taller permanente de estudios en ciencias sociales*. Venezuela: San Cristóbal.



## TREBALL INTERDISCIPLINARI DE TRES COMPETÈNCIES TRANSVERSALS (CAPACITAT D'APRENTATGE I RESPONSABILITAT, CAPACITAT CRÍTICA I AUTOCRÍTICA I CAPACITAT PER TREBALLAR EN EQUIP) DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA.

Asensio Fernández, JA.; [toniasensiofern@ub.edu](mailto:toniasensiofern@ub.edu) - Universitat de Barcelona.  
Castillejos Segura, B.; [benetcastillejos@ub.edu](mailto:benetcastillejos@ub.edu) - Universitat de Barcelona.  
Delgado Hito, P.; [pdelgado@ub.edu](mailto:pdelgado@ub.edu) - Universitat de Barcelona.  
Graell Marín, M.; [marionagraell@ub.edu](mailto:marionagraell@ub.edu) - Universitat de Barcelona.  
Prades García, J.D.; [dprades@ub.edu](mailto:dprades@ub.edu) - Universitat de Barcelona.  
Nobajas i Ganau, A.; [alexnobajas@ub.edu](mailto:alexnobajas@ub.edu) - Universitat de Barcelona.  
Quirós Domínguez, C.; [cquiros@ub.edu](mailto:cquiros@ub.edu) - Universitat de Barcelona.  
Suárez Vilagran, M.M.; [mmsuarez@ub.edu](mailto:mmsuarez@ub.edu) - Universitat de Barcelona.

### RESUM

Aquesta proposta d'innovació docent sorgeix de la inquietud d'un grup de docents de la Universitat de Barcelona (UB), mentre cursava el Màster en Docència Universitària per a Professorat Novell, impulsat per l'Institut de Ciències de l'Educació de la mateixa institució, per posar en pràctica la formació rebuda. L'equip que presentà la proposta pertany a diverses disciplines: belles arts, dret, farmàcia, filologia, física, formació del professorat, geografia, infermeria, matemàtiques, pedagogia i sociologia. Des d'aquesta perspectiva multidisciplinària, es pretenia treballar de forma conjunta, coordinada i col·laborativa per dur a terme accions d'innovació docent per al desenvolupament de competències transversals de la UB en diferents ensenyaments. La diversitat de disciplines representades pels membres de l'equip dota d'una perspectiva àmplia i integradora les evidències i resultats del projecte.

### PARAULES CLAU

Innovació, transversalitat, interdisciplinarietat.

### DESENVOLUPAMENT

#### Introducció i objectius

En el marc de l'Espai Europeu d'Educació Superior, les universitats duen a terme un procés d'adequació de les seves titulacions a les necessitats de la societat actual, preparant els estudiants perquè puguin introduir-se amb èxit en el món professional. La universitat d'avui ha de considerar el desenvolupament integral dels seus estudiants, tant en l'àmbit professional com en el social. En aquest sentit, el disseny dels nous graus inclou, a més de les competències generals i específiques de cada titulació, les competències transversals pròpies de cada universitat. Per aquest motiu, el professorat novell que s'integra a les universitats catalanes ha de conèixer i treballar les diferents competències transversals.

El concepte de competència és complex i amb significats diversos segons l'àmbit en què s'utilitza. En aquest treball la competència s'entén com l'aptitud o capacitat de mobilitzar de manera ràpida i pertinent tota una sèrie de recursos, coneixements, habilitats i actituds per afrontar eficientment determinades situacions (Glossari UB, 2008<sup>35</sup>). Entenem com competències transversals aquelles competències relacionades amb la formació integral de la persona (Delgado, 2005; Estivill, 2005) que poden ser instrumentals (necessàries per poder realitzar altres funcions i prendre decisions), personals (relacionades principalment amb la capacitat de treballar en equip i en el raonament crític i el compromís ètic) o sistèmiques (íntimament lligades a l'individu i a la seva motivació, que el porta a ser membre integrant d'un sistema). Per desenvolupar les competències cal promoure experiències d'aprenentatge

<sup>35</sup> Vicerektorat de Política Docent (2008). *Glossari acadèmic i docent de la Universitat de Barcelona*. Barcelona: UB.



integratives en què es conjuguin coneixements de natura diversa, habilitats i actituds per tal de respondre de manera eficient a una tasca proposada (Gairín, 2009). És per això que un sistema d'avaluació tradicional no és el més adient per tal d'avaluar una competència, sinó que cal una adequada planificació que l'abordi en la mesura justa i una avaluació autèntica que no avaluï tot i cadascun dels aspectes involucrats en l'adquisició de la competència sinó aquells més representatius respecte de la matèria a què la competència està assignada.

La UB ha identificat com a competències transversals les següents: el compromís ètic; la capacitat d'aprenentatge i responsabilitat; el treball en equip; la capacitat creativa i emprenedora, la sostenibilitat i la capacitat comunicativa (Competències Transversals de la UB, 2008<sup>36</sup>). En aquest sentit, un equip de professors novells, de diferents disciplines (belles arts, dret, farmàcia, filologia, física, formació del professorat, geografia, infermeria, matemàtiques, pedagogia i sociologia) i també alumnes del Màster de Docència Universitària de la Universitat de Barcelona, ha portat a terme un projecte d'innovació docent, reconegut per la pròpia universitat<sup>37</sup>, per tal d'aplicar col·laborativament accions de millora i innovació docent en les seves assignatures. Com a professors novells, és un deure saber, a més de com aprenen els estudiants, quins mètodes docents aplicar, com transferir el coneixement o quines activitats d'aprenentatge són les més adients segons les competències a adquirir pels estudiants, entre d'altres, en definitiva, com actuar com a gestors del canvi que suposa l'EEES en el marc competencial. Des d'aquesta perspectiva multidisciplinària, es pretenia treballar de forma conjunta, coordinada i col·laborativa per dur a terme accions d'innovació docent per al desenvolupament de tres competències transversals de la UB en diferents ensenyaments, concretament, la capacitat d'aprenentatge i responsabilitat, la capacitat crítica i autocrítica i la capacitat per treballar en equip.

El treball conjunt i coordinat permet un aprenentatge cooperatiu conceptualitzat per Smith (1996) com el treball conjunt per maximitzar l'aprenentatge tant d'un mateix com dels altres, i un aprenentatge col·laboratiu definit per Matthews (1996) com aquell que es produeix quan es treballa conjuntament per crear coneixement i significats de les experiències que enriqueixen i fan créixer. En el cas dels professors, el treball conjunt, tot i pertànyer a diferents disciplines, contribueix a l'adquisició de coneixements professionals sobre el currículum, els estudiants, els mètodes més comuns segons les àrees de coneixement, els sistemes d'avaluació i, evidentment, els factors contextuais (Langer et al., 2003). Alhora, el treball col·laboratiu i cooperatiu amb altres professionals contribueix també a la creació d'oportunitats en què sorgeixen qüestions que afecten de manera diferent segons el context i que, alhora, fan que les pròpies creences es qüestionin i, d'aquesta manera, algunes es deixin enrere i s'opti per noves maneres d'actuació docent. Fet i fet, el treball en equips docents multidisciplinaris porta a la reflexió sobre la pròpia pràctica docent i sobre la dels companys d'equip en qualsevol moment de l'actuació docent (ja sigui durant la planificació, la metodologia o l'avaluació) (Colton i Sparks-Langer, 1993; Sánchez et al., 2010). D'aquesta manera, els docents reflexius, tant sobre la pròpia pràctica com sobre la d'altri aprenen de les seves actuacions i de les parells, que és la base del que Bain (2006) anomena el pas del metaconeixement al metaaprenentatge.

Encara que ja existeixen experiències sobre el treball col·laboratiu entre docents universitaris (e.g. Monreal i Terrón, 2010; Rigol i Honrubia 2010; Sánchez et al., 2010), no s'han trobat experiències sobre el treball col·laboratiu, cooperatiu, interdisciplinari i multicontextual dels professors novells per a la implantació d'accions d'innovació docent per al desenvolupament de competències transversals. Però a més, aquest projecte pretén també incidir no només en la millora docent sinó també explorar altres vies de formació del professorat mitjançant el treball col·laboratiu i reflexiu sobre les pròpies experiències.

És per aquest motiu que ens hem plantejat uns objectius generals encaminats a la millora de la nostra formació i docència així com a la implantació i avaluació d'innovacions a la nostra

<sup>36</sup> Competències transversals de la Universitat de Barcelona (2008). Col·lecció de Normatives i documents de la UB, Vicerectorat de Política Docent. Publicacions i edicions de la Universitat de Barcelona: Barcelona.

<sup>37</sup> Propostes d'Innovació Docent Col·laborativa en la Docència del Professorat Novell - INNOVELLS (2010PID-UB/36)



pràctica docent. En relació als objectius específics, s'han elaborat per a cada grup de treball creat que corresponen a les tres competències transversals escollides. Concretament, els objectius generals i específics plantejats han estat:

### Objectius generals

Pel que fa a la nostra formació, pretenem:

- consolidar i aplicar estratègies i pràctiques docents apreses durant el 1er curs del Màster, i
- desenvolupar les competències de treball docent en equips interdisciplinaris i de docència reflexiva.

Pel que fa a la docència, els nostres objectius han estat:

- posar en marxa estratègies d'innovació docent, compartides i apreses durant el Màster, centrades en els estudiants, fent èmfasi en la implementació de noves metodologies docents actives en els nous graus del procés de convergència i desenvolupament de l'EEES;
- avaluar l'impacte de les estratègies implementades en la millora dels resultats dels nostres estudiants.

Per implementar la proposta, el professorat de les diferents àrees de coneixement s'ha organitzat en tres grups de treball segons la competència transversal de la UB en la que incideix la seva actuació:

- Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat: Dret, Infermeria i Matemàtiques
- Capacitat crítica i autocrítica: Belles Arts, Educació Primària, Infermeria, Filologia Romànica
- Capacitat per treballar en equip: Educació Primària, Física, Geografia, Química, Sociologia

Els **objectius específics** de cada grup de treball són:

#### **Grup a: Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat**

- **Desenvolupar l'aprenentatge responsable dels estudiants** a múltiples nivells, és a dir, tant en relació amb la professió com en relació amb el seu propi aprenentatge. El primer d'aquests aspectes està relacionat amb els continguts actitudinals inclosos en l'especificació de les competències associades al perfil professional d'un determinat grau. En aquest sentit, es pretén que l'estudiant visualitzi, elabori i interioritzi les connexions i implicacions existents entre aquest tipus de contingut i la resta de coneixements i procediments de la disciplina, formant d'aquesta manera professionals compromesos amb la deontologia de l'ofici. En un segon sentit, s'espera vincular de forma responsable l'estudiant amb el seu propi aprenentatge. Només d'aquesta manera es pot aconseguir que la finalització dels estudis universitaris no suposi la fi de la formació i reciclatge continuat de l'estudiant durant la seva vida professional i personal.
- **Elaborar noves activitats que augmentin la capacitat d'anàlisi i resolució de casos i problemes dels estudiants.** D'aquesta manera es pretén dur a l'alumne a un entorn simulat d'exercici professional en el que s'enfronti a problemes i qüestions de casuística complexa i solució diversa. Aquest simulacres tindran una funció avaluativa formativa i formadora, en tant que ajuden a l'estudiant a aprofundir, mobilitzar i integrar competències i continguts adquirits de forma relativament inconnexa. La seva funció és també acreditativa, ja que permeten evidenciar l'assoliment dels objectius formatius de l'assignatura o el grau en una situació propera a l'exercici professional real.
- **Fomentar la capacitat dels estudiants per prendre decisions fonamentades i justificades;** tal i com s'esperaria d'una bona pràctica professional. Això implica assolir un nivell superior d'aprofundiment en la disciplina en el que l'estudiant és capaç d'allunyar-se



de camins, exemples i situacions conegudes i analitzades sota pautes molt definides pel professor, i explorar pel seu compte noves qüestions en base als criteris d'aprenentatge adquirits en etapes anteriors. Tot plegat, implica posar en relació el corpus conceptual de la disciplina amb situacions pràctiques i reals, sense comprometre el rigor metodològic.

#### **Grup b: Capacitat crítica i autocrítica**

- **Identificar les dimensions de la capacitat crítica**, per poder fer-ne una descripció general amb el rigor necessari, que ens permeti elaborar una definició precisa d'aquesta competència.
- **Treballar interdisciplinàriament** amb l'objectiu d'aprofundir en una competència transversal de la UB, en aquest cas, la capacitat crítica i autocrítica, en diferents ensenyaments i assignatures dels graus per desenvolupar estratègies de seguiment dels nostres estudiants quant a l'aplicació de metodologies d'ensenyament des d'aquesta competència específica.
- **Afavorir en els estudiants la reflexió crítica** sobre els continguts que es presenten a les assignatures i sobre el seu propi treball, a fi de fomentar aquest esperit crític que els permeti discernir criteris de coneixement i autoconeixement. En aquesta línia, es **proposen activitats que permetin als estudiants cercar i integrar la informació que els permeti l'accés al coneixement amb un rigor crític**.
- **Dissenyar eines de treball**, en aquest cas, una rúbrica i un qüestionari diagnòstic i de post-formació, que permetin avaluar formativament i acreditativament, sempre amb un seguiment i orientació, els resultats dels estudiants respecte la seva capacitat crítica i autocrítica. La finalitat és recollir informació, diagnòstica i final, sobre el desenvolupament de la capacitat crítica i autocrítica en els estudiants.
- **Facilitar als estudiants les eines necessàries per generar capacitat crítica** des de l'àmbit del coneixement científic.

#### **Grup c: Capacitat per treballar en equip**

- **Formar els estudiants i els professors en les bases metodològiques del treball cooperatiu i col·laboratiu**. En aquest aspecte, volem destacar les dues vessants d'aquest objectiu: primer, la formació del professorat, no habituat a desenvolupar tasques en treball cooperatiu i col·laboratiu; i segon, de l'alumnat, acostumat a treballar en grup dividint-se les tasques que s'ha de fer en cada grup i no acostumats a treballar de forma cooperativa i col·laborativa. Així doncs, es pretén fer especial èmfasi en l'intercanvi de coneixement entre els membres de l'equip i d'aquesta manera poder construir coneixement nou amb l'aportació de cada membre de l'equip tot potenciant les habilitats individuals per tal de treure'n el màxim profit per a l'elaboració d'un producte final de qualitat.
- **Millorar la recollida d'evidències durant el procés d'ensenyament-aprenentatge**. Per a aquest objectiu cal desenvolupar metodologies docents per a l'ús a l'aula i fora d'aquesta d'eines informàtiques convencionals amb l'objectiu de dotar els estudiants d'un espai *online* on compartir la versió més actualitzada dels materials que creen de forma col·laborativa. Per a l'estudiant, l'eina facilita el desenvolupament del treball independentment d'allà on es trobi, així com els processos d'intercanvi d'informació i l'organització del temps, tot estimulant la seva autonomia i els principis del treball col·laboratiu. Amb aquestes metodologies es pretén que els treballs en equip es duguin a terme de forma continuada i amb participació equitativa de tots els membres del grup. Un altre aspecte a destacar seria assolir un aprenentatge pràctic de les TIC col·laboratives per part dels alumnes. Per al professor, aquestes eines aporten informació sobre els processos d'elaboració dels treballs fora de l'aula, tant de la qualitat com de la quantitat de treball que cadascun dels membres ha fet.



A més, cal disposar d'eines que facilitin la recollida d'evidències per a l'avaluació del treball col·laboratiu i per poder-ne fer posteriorment recerca alhora que es facilita el seguiment i l'avaluació continuada del treball, cosa que porta a la regulació de la intervenció del docent a nivell d'aula i de tutoria acadèmica. Per a la recollida d'evidències calen qüestionaris de pre- i post-formació en tot allò que implica el treball en equip i mantenir un registre de les intervencions dels estudiants o elaborar actes de les tutories amb els estudiants i el docent.

### Metodologia

El treball en desenvolupament de competències que s'ha dut a terme al llarg d'un curs acadèmic ha estat a partir de la implicació d'un conjunt de professors de diferents disciplines i s'ha realitzat mitjançant una metodologia activa i participativa. Aquest fet ha estat clau per al funcionament i desenvolupament del treball de tot l'equip. L'equip de professors implicat ha funcionat proactivament i col·laborativa, tot i que cadascú en la seva matèria ha desenvolupat una acció concreta per treballar una competència transversal en particular. Aquesta, però, no ha estat una tasca únicament individual, sinó que s'ha pogut reflexionar i compartir en grup segons la competència treballada.

Un dels instruments més útils per treballar ha estat l'ús del campus virtual de la Universitat de Barcelona. Paral·lelament i durant tot el projecte, s'ha disposat d'un espai comú en el Campus Virtual en el que s'ha compartit informació, documentació, resultats i qüestions sobre la marxa del projecte. Aquesta eina ens ha facilitat la interacció i la coordinació en el dia a dia dels membres de l'equip, que desenvolupen la seva activitat en els diferents campus de la UB.

D'aquesta manera hem funcionat a dos nivells: el general i els subgrups. En el general s'ha vetllat per treballar sobre la coordinació del projecte, s'han pres decisions que afectaven tot el grup, els membres han emprès accions formatives i han compartit experiències. En els subgrups és on es treballen cadascuna de les competències per separat (la capacitat d'aprenentatge i responsabilitat; la capacitat crítica i autocrítica, la capacitat per treballar en equip) però de les quals poden beure els altres subgrups. En els subgrups s'han intercanviat pràctiques relacionades amb la mateixa capacitat i alhora s'ha debatut per intentar definir o aclarir dubtes sobre la competència que s'estava treballant. Paral·lelament, s'ha planificat, desenvolupat i avaluat el projecte de manera escalada per tal que la posada en marxa del projecte en totes les assignatures pogués corregir les debilitats de les experiències anteriors. Així doncs, la planificació cobreix el disseny de totes les estratègies i eines de treball per al desenvolupament de la competència; el desenvolupament fa referència al seguiment i modificacions durant el procés d'aplicació del pla de treball pactat; finalment, l'avaluació ha tingut lloc en el procés de recollida d'informació en les diferents etapes del projecte i la valoració d'aquest en tots els seus estadis.

Hem de tenir present que en cada subgrup hi estan involucrats disciplines de caire molt divers, tot i tenir com a eix comú una competència transversal. És per això que s'ha hagut de trobar un fil conductor que permetés posar en comú i traslladar una mateixa experiència a assignatures diverses. Així doncs, els fils conductors de cada subgrup han estat els següents:

- El subgrup de **capacitat d'aprenentatge i responsabilitat** ha treballat la resolució de casos i problemes en base a l'aprenentatge significatiu i el foment de la participació activa de l'estudiant en el marc de tres ensenyaments de característiques tan diferents com Matemàtiques, Infermeria i Dret.
- El subgrup de **capacitat crítica i autocrítica** ha treballat aquesta competència a partir de diferents eines (bloc, portafolis electrònic *Mahara*, tutories o aprenentatge entre iguals) que permeten prendre consciència d'aquesta i, idealment, desenvolupar-la. A partir d'aquesta posada en pràctica, es conceptualitzaven tots els elements que anaven sorgint i es creaven eines per mesurar-les interdisciplinàriament.





- El subgrup de **capacitat per treballar en equip** ha desenvolupat accions basades en el treball en equip amb l'objectiu d'obtenir un producte final comú sense oblidar-ne el procés i les interaccions entre els estudiants durant aquest. Per facilitar la comparació i transferibilitat dels resultats obtinguts en les diferents accions, s'han implementat grups estables d'aprenentatge al llarg de totes les assignatures implicades en aquest grup de treball dels quals se n'ha fet un seguiment tant presencial com virtual. A més, s'ha introduït també l'autoavaluació i l'avaluació entre parells de la competència per tal de fer prendre consciència als estudiants de quins aspectes havien de tenir en compte a més de la qualitat intrínseca del treball acadèmic resultant.

En totes les estratègies d'intervenció per a l'adquisició d'aquestes competències per part dels estudiants s'ha tingut en compte que els estudiants fossin al centre de l'acció docent, adaptant-les a les condicions contextuais (nombre d'estudiants, diversitat dels estudiants), del programa (temps disponible, càrrega de treball per a l'estudiant i per al professor) i de la seva execució (escollint, per exemple, diferents eines virtuals per dur a terme un projecte similar). Per tant, el factor que menys ha diferit entre els membres d'un mateix subgrup ha estat els instruments utilitzats per a l'avaluació, fàcilment adaptables a totes les altres variables contextuais, del programa i de les activitats dutes a terme. Així doncs, per tal d'endegar el projecte, s'han considerat els aspectes que García San Pedro (2009) destaca per a la creació d'un context en què l'adquisició de les competències sigui favorable: conèixer què implica la competència triada, els procediments implicats i les actituds que es necessiten per al seu desenvolupament per part de l'estudiant; i proposar activitats i/o projectes que promoguessin l'exercitació de la competència escollida.

## Resultats i conclusions

### **Grup a: Capacitat d'aprenentatge i responsabilitat**

Per al treball de la competència de capacitat d'aprenentatge i responsabilitat s'ha optat per una metodologia de resolució de casos i problemes en base a l'aprenentatge significatiu i el foment de la participació activa de l'estudiant, en el marc de tres ensenyaments i, en el cas d'Infermeria i Dret, amb grups de més de 100 estudiants. Aquesta forma de procedir ha permès l'elaboració acurada i reflexionada de noves estratègies docents per facilitar l'assoliment d'aquesta competència.

Les actuacions d'aquest grup de treball es concreten en dues accions. La primera, l'elaboració i resolució de casos en grup, en la que els estudiants varen treballar per grups o equips i cada grup va elaborar un cas. Aquests casos, tutoritzats per les professores, varen ser resolts per un altre grup diferent. L'avaluació de l'elaboració i la resolució dels casos es va realitzar entre iguals. La segona acció va ser la resolució argumentada d'exercicis pràctics, en què els estudiants van resoldre justificadament exercicis relacionats amb el temari. El desenvolupament de cada exercici va ser tutoritzat. Posteriorment, cada estudiant el va realitzar, explicant-lo amb l'ajuda de la professora, davant de la resta de companys.

A partir de la producció i col·lecció d'evidències de l'adquisició de les capacitats d'anàlisi i de síntesi d'aplicació dels sabers a la pràctica i de presa de decisions dels estudiants davant problemes simulats de la vida real, s'ha pogut veure que els estudiants van ser capaços de:

- Classificar, organitzar i relacionar els seus coneixements teòrics per elaborar un cas/exercici que simulava una situació real.
- Analitzar i sintetitzar les dades, identificar els problemes i resoldre la situació definida en un cas/exercici, justificant la seva decisió.
- Avaluar l'elaboració del cas/exercici que han resolt i la resolució del cas/exercici que han elaborat.
- Mostrar i defensar la resolució de l'exercici en públic.



- Col·laborar i interactuar amb respecte per elaborar, resoldre i avaluar els casos/exercicis.

#### **Grup b: Capacitat crítica i autocrítica**

Des de la Facultat de Formació del Professorat, l'Escola Universitària d'Infermeria, Filologia i la Facultat de Belles Arts, els resultats obtinguts referits a la capacitat crítica i autocrítica, han estat contrastats entre els professors integrants d'aquest subgrup, dissenyant estratègies comunes per arribar a aconseguir resultats que tot i tractant-se d'ensenyaments substancialment diferenciats, van suposar troballes que van guiar la presa de decisions posteriors.

El primer resultat al qual es va arribar de manera consensuada va ser la descripció de la competència de capacitat crítica i autocrítica. La definició era essencial per tal de poder fonamentar i argumentar els continguts a treballar en els diferents ensenyaments.

Un altre resultat es va plasmar en la confecció d'una eina fonamental, elaborada per aquest grup de treball: una rúbrica per afavorir l'avaluació i autoavaluació. Tot i partir d'un primer patró, cadascun dels professors del grup va portar al seu terreny procedimental aquesta rúbrica, adaptant-la a les seves necessitats i disciplines d'ensenyament. La rúbrica va ajudar a "traduir" la competència, abstracta per definició, a un llenguatge comú, concret i entenedor tant per a l'estudiant com per al professor (Stevens i Levi, 2005; Villa, Poblete et al. 2007). Aquesta rúbrica consta de tres apartats principals, desglossats per nivells d'assoliment. El primer versa sobre l'anàlisi crítica dels aprenentatges realitzats a l'assignatura, en què es valoren tant les aportacions personals com aquelles fetes amb rigor científic i que donen suport a les personals. Un segon bloc tracta el posicionament crític davant del treball propi. És a dir, busca una visió meta del propi treball sense oblidar el *feedback* del professor i com aquest és incorporat, o no, a les revisions de les pròpies produccions. El tercer bloc fa referència a l'avaluació entre parells. En aquest cas, es valora la capacitat de fer crítiques constructives dels treballs d'altri argumentant-les amb els aspectes teòrics presentats a l'aula. En definitiva, el que es buscava amb la rúbrica és que els estudiants fossin capaços de no limitar-se a una mera descripció del seu treball en analitzar-lo sinó que arribessin a poder fonamentar-lo amb experiències pròpies i acadèmiques a més de poder projectar-ne la seva utilitat en activitats acadèmiques o professionals posteriors.

Si bé les rúbriques es van posar a disposició dels estudiants per tal que les tinguessin presents en les reflexions guiades proposades, aquestes no sempre van ser utilitzades extensivament pels estudiants, tal i com es recull dels qüestionaris que també se'ls va administrar sobre l'experiència en el treball sobre la competència crítica i autocrítica, però sí que van percebre el sentit de continuïtat en l'aprenentatge i van apreciar la possibilitat de poder actuar autònomament per tal d'autoregular el seu procés d'aprenentatge al llarg del curs.

Així doncs, tenint en compte l'ús d'aquesta rúbrica en l'avaluació, els estudiants expressaven les seves apreciacions vers els continguts, els procediments i els seus propis resultats i dels seus companys de grup, mentre que en els qüestionaris es recollien els testimonis dels estudiants quant al funcionament de l'assignatura, les activitats de reflexió proposades, el sistema d'avaluació i el paper del professor en el procés de reflexió crítica i autocrítica dels aprenentatges. Val a dir, però, que els estudiants no han mostrat en totes les instàncies proposades reconèixer que l'objectiu de les activitats era la reflexió, cosa que no implica que no n'hagin obtingut aprenentatge incidental i/o implícit i que, per tant, no es manifesta explícitament.

#### **Grup c: Capacitat per treballar en equip**

Per aconseguir que els treballs dels estudiants es desenvolupin de forma continuada i amb participació equitativa de tots els membres del grup, es van utilitzar diverses eines d'aprenentatge i formació: un qüestionari previ a l'explicació de la forma de treballar en equip,



un qüestionari post-formació per tenir evidències de què havien assimilat els estudiants i poder incidir durant el procés en els punt més fluixos del treball en equip.

Cada àmbit de coneixement en què s'ha desenvolupat el projecte (formació del professorat, pedagogia, sociologia, física, química i geografia) ha utilitzat una o més eines virtuals, entre les quals es troben, el fòrum, la wiki i els diversos repositoris del treballs, els quals han permès fer un seguiment continu del desenvolupament del treball i poder fer explícit els problemes que sorgien en diferents moments dins de cada equip. En la major part dels grups ha aparegut de manera espontània la figura del líder de grup per poder organitzar el treball. En l'àrea de geografia els alumnes van optar per dividir la tasca en petits subgrups per tal d'especialitzar-se i realitzar l'activitat de manera eficient a l'igual que en l'àmbit de física. En canvi, els estudiants d'Educació Primària i de Sociologia han optat més pel treball col·laboratiu.

A més, al llarg del procés s'han dut a terme tutories personalitzades amb registres en fitxes de seguiment dels diferents grups per tal de poder tenir informació de diferents fonts sobre com s'estava portant a terme el treball. Això ha contribuït a la satisfacció en els estudiants, perquè el seguiment i les eines utilitzades afavorien l'autoorganització del seu temps de treball i perquè eren conscients que existia una autèntica supervisió del desenvolupament del treball que permetia tant al docent com als mateixos estudiants ser capaç de detectar amb facilitat la contribució de cada un dels membres del grup. El seguiment continuat dels projectes ha permès detectar fàcilment els punts conflictius, que s'han trobat en alguns grups per diverses raons, tot sovint per incompatibilitat d'horaris o membres que no responien a les crides dels seus companys. Aquesta informació s'ha utilitzar per regular la intervenció del docent a l'aula: tant per programar sessions monogràfics sobre algun aspecte complex com per evitar fer un èmfasi excessiu en aspectes trivials.

La valoració global de l'acció es pot qualificar de molt satisfactòria. Els objectius proposats s'han complert amb escreix i els estudiants han valorat molt positivament l'experiència. Tot i això, hi ha hagut una sèrie de problemes de caire tècnic que cal resoldre de cara a properes actuacions si l'experiència ha de passar d'experimental a consolidar-se com a part integrant del pla docent.

Destaquem, per tant, tres aspectes d'aquesta experiència:

1. La facilitat que ofereixen les eines virtuals utilitzades per realitzar els seguiment dels treballs, en qualsevol moment, i de forma ràpida.
2. La satisfacció dels estudiants amb l'eina, ja que afavoreix la seva autoorganització i autonomia.
3. La utilitat de donar formació en treball en equip, ja que permet l'autoregulació de les dinàmiques de treball de cada grup.

L'èmfasi del projecte d'innovació resideix en l'aprenentatge reflexiu del disseny, implementació i avaluació de les accions d'innovació docent. Després de les fases de disseny i implementació de les accions descrites anteriorment en aquesta primera fase, es preveu posar en marxa estratègies d'avaluació que permetin analitzar l'impacte del projecte en una segona fase. S'han avaluat aspectes com la millora dels resultats i la satisfacció de l'alumnat, portant a terme una avaluació final de tot el procés. A tal efecte, s'han utilitzat eines com qüestionaris d'opinió i rúbriques, grups de discussió i la pròpia valoració dels productes de l'aprenentatge dels estudiants. S'ha treballat de forma conjunta en el disseny i elaboració d'aquests instruments. Cada grup de treball ha adaptat els instruments generals a les seves especificitats. Una vegada recollida i analitzada aquesta informació, cadascun dels grups exposarà al conjunt de l'equip els resultats obtinguts, cosa que permetrà valorar-los des de punts de vista variats i enriquir el conjunt d'experiències de cada professor/a.

L'experiència aquí presentada ha estat plenament satisfactòria per als docents implicats i productiva pel que fa a resultats. El fet d'agrupar els participants - tots provinents de disciplines



diferents - per competència a desenvolupar i no per branca de coneixement va ser un encert i una oportunitat des de bon començament. Així doncs, aquesta decisió inicial ha permès copsar que, tot i explicar matèries diferents, els problemes, objectius i dificultats de cada disciplina són comuns pel que fa a les competències transversals, amb només algunes especificitats, com poden ser les actituds. En tenir experiències prèvies tan heterogènies, la cerca de solucions i l'actitud envers les dificultats comunes dels professors implicats han enriquit en gran manera l'evolució de la innovació docent.

Tot i tenir molts aspectes positius, el desenvolupament de l'experiència no sempre ha estat fàcil. La inexperiència de bona part dels membres de grup, sumada a la novetat del projecte, ha implicat que durant les primeres etapes es prenguessin decisions que amb el temps es van mostrar com a errònies i que va caler modificar durant el transcurs del curs. Aspectes tan prosaics com la logística també han suposat dificultats que han impedit una millor marxa de les activitats. El fet de ser un grup tan interdisciplinar d'una universitat tan gran com la Universitat de Barcelona, amb campus repartits per tota la ciutat ha complicat les trobades entre els diferents membres del grup. També els diferents calendaris de cada departament, juntament amb les ja de per si ocupades agendes dels professors/investigadors, han dificultat l'assistència a totes les reunions. La multidisciplinarietat també es s'ha manifestar com un problema pel que fa a les diferents maneres de pensar de cada disciplina, les diferents cultures de facultat o a les característiques de cada ensenyament. Aquestes diferències s'han pogut tractar en tot moment i el procés ha estat enriquidor en molts sentits, ja que ha permès a cada membre del grup copsar maneres diferents d'afrontar problemàtiques paral·leles. Com a última dificultat a la que s'ha hagut de fer front s'ha de mencionar els diferents problemes tecnològics que hi ha hagut al llarg de l'experiència. Al ser un grup d'innovació docent molt centrat en la innovació docent mitjançant les TIC, hi ha hagut moments on les noves tecnologies no han estat a l'alçada de les expectatives, cosa que ha obligat a cercar alternatives o a modificar les estratègies docents previstes.

Com és lògic, aquest tipus d'experiències multidisciplinars són principalment aplicables al desenvolupament de competències comunes, ja que les competències específiques de cada especialitat no s'adiuen tant a grups tan interdisciplinars com el que aquí es presenta. Tot i aquesta limitació, l'experiència del grup INNOVELLS demostra que la innovació docent en competències transversals mitjançant grups interdisciplinars no és només possible sinó desitjable. Aquest potencial de transferència de coneixements i experiències entre disciplines i tradicions acadèmiques diferents aporta una gran riquesa a la docència de cada membre participant en l'experiència que, alhora, és transferible en el si de la mateixa especialitat. A causa dels rellevants resultats obtinguts al llarg de l'experiència en totes les competències treballades, aquest tipus d'experiències transversals entre docents de diferents àrees haurien de ser més habituals donada la seva idoneïtat per al desenvolupament professional i personal dels participants.

#### REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BAIN, K. (2006). *El que fan els millors professors universitaris*. València: Universitat de València.
- COLTON, A.B.; SPARKS-LANGER, G.M. (1993), A conceptual framework to guide the development of teacher reflection and decision making. *Journal of Teacher Education*, 44 (1), 45-54.
- DELGADO, A. (Coord.) (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el EEES*. Madrid: Dirección general de universidades. Consultat el 6 de juliol de 2011 a <http://www.ub.edu/eees/documents/pdfes/mec/competencias-evaluacion-continua.pdf>
- ESTIVILL, A. (2005). Los estudios españoles de grado y de postgrado en Información y Documentación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. *9ª Jornadas Españolas de Documentación*. Universidad de Barcelona. Madrid, 14-15 de abril.
- GAIRÍN, J. (Coord.). *Guía para la evaluación de las competencias en las Ciencias Sociales*. Barcelona: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- 
- GARCÍA SAN PEDRO, M.J. (2007). El concepto de competencias y su adopción en el contexto universitario. *Perspectivas. Cuadernos de Trabajo Social*, 16, 11-28.
- LANGER, G.M.; COLTON, A.M.; GOFF, L.S. (2003). *Collaborative analysis of student work. Improving teaching and learning*. Alexandria, VI: Association for Supervision and Curriculum Development.
- MATTHEWS, R.S. (1996). Collaborative learning: Creating knowledge with students. En R. J. MENGES; M. WEIMER, AND ASSOCIATES, *Teaching on Solid Ground: Using Scholarship to Improve Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MONREAL, M.C; TERRÓN, M.T.: (2010). Evaluación de competencias en la doble titulación de trabajo social y educación social. Una experiencia interdisciplinar. *Revista de Docencia Universitaria*, 8 (1), 158-170.
- RIGOL, A.; HONRUBIA, M. (2010). La creación de un equipo docente para fomentar el trabajo cooperativo entre el profesorado. En T. PAGÈS; A. CORNET; J. PARDO (Eds.), *Buenas prácticas docentes en la universidad* (pp. 193-202). Barcelona: Octaedro-ICE.
- SÁNCHEZ, J.A.; FORÉS, A.; SANCHO, J.; ORNELLAS, A. (2010). Colaborar entre docentes para innovar en la enseñanza universitaria. En T. PAGÈS; A. CORNET; J. PARDO (Eds.), *Buenas prácticas docentes en la universidad* (pp. 33-43). Barcelona: Octaedro-ICE.
- SMITH, K.A. (1996). Cooperative Learning: aking "Groupwork" work. *New Directions for Teaching and Learning*, 67, 71-82.
- STEVENS, D.D.; LEVI, A. (2005). *Introduction to rubrics. An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Sterlin, VA: Stylus.
- VILLA, A.; POBLETE, M. ET AL. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.



## UNA FORMACIÓN COLABORATIVA Y REFLEXIVA: PROYECTO UNIVERSIDAD ESCUELA<sup>38</sup>

Piqué Simón, B.;<sup>39</sup> [bpique@ub.edu](mailto:bpique@ub.edu) - Universidad de Barcelona.  
Casas Gómez, D.;<sup>40</sup> [eei-caminet@xtec.cat](mailto:eei-caminet@xtec.cat) - Escuela Infantil Caminet del Besos.  
Caparrós Garres, C.;<sup>41</sup> [crp-santandreu@xtec.cat](mailto:crp-santandreu@xtec.cat) - CRP Sant Andreu.

### RESUMEN

La modalidad formativa que presentamos se está llevando a cabo en el ámbito de la formación inicial y permanente de maestros. Para llevarla a término participan maestros en activo de la Etapa de Educación Infantil de diferentes escuelas y grupos de estudiantes de primero del nuevo grado de educación infantil, de la Universidad de Barcelona, de las asignaturas de didáctica y organización educativa, y de teoría e historia de la educación. Esta modalidad formativa incorpora estrategias de práctica reflexiva a partir de la participación directa de los estudiantes en entornos de aprendizaje propios del ejercicio docente, las aulas de educación infantil. Al mismo tiempo se suceden momentos de cuestionamiento y diálogo con los maestros. Los objetivos de este modelo son la implementación de metodologías de formación de práctica reflexiva, la relación entre la práctica profesional y las teorías pedagógicas, y la adquisición de habilidades y competencias docentes, tanto en los profesionales en activo como en los estudiantes. Los resultados obtenidos contribuyen a la mejora de la acción docente a través de la participación colaborativa de dos colectivos: universidad y escuela.

### PALABRAS CLAVE

Práctica reflexiva, trabajo colaborativo, universidad-escuela.

### DESARROLLO

#### Objetivos

La novedad de esta experiencia formativa radica en la implementación de estrategias de práctica reflexiva a partir de un trabajo colaborativo entre profesionales docentes en activo y estudiantes de magisterio, es decir entre dos colectivos, universidad y escuela. Dicha experiencia se enmarca en tres objetivos generales: 1) Incorporar nuevas metodologías en la formación inicial y permanente de los docentes, que incorporen nuevos espacios, nuevos tiempos y nuevos agentes formativos; 2) Relacionar el ejercicio docente en la escuela con las nuevas teorías del aprendizaje y la enseñanza, promoviendo el sentido crítico, la toma de decisiones y la práctica reflexiva a través del trabajo en equipo; 3) Asegurar la adquisición de competencias docentes suficientes que faciliten la actualización de los maestros en activo y la inserción profesional de los estudiantes, para dar respuesta a las exigencias de la escuela de hoy.

<sup>38</sup> Participan en el Proyecto Universidad Escuela, los Departamentos de Didáctica y Organización Educativa, y de Teoría y Historia de la Educación, la Facultad de Pedagogía, la Facultad de Formación del Profesorado, el Instituto de Ciencias de la Educación, el Consorcio de Educación de Barcelona, el Centro de Recursos Pedagógicos de Sant Andreu, los Centros de Educación Infantil y Primaria La Maquinista, Eulàlia Bota, Can Fabra, Baró de Viver, Els Encants, Univers, Fluvià, Llacuna, Josep Carner, Congrés-Indians, y las Escuelas Infantiles Caminet del Besòs y Palomares. El proyecto tiene el apoyo del Programa de Investigación en Docencia Universitaria (REDICE'10), del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

<sup>39</sup> Profesora Titular del Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona y miembro del grupo consolidado de investigación "Entornos y Materiales para el Aprendizaje (EMA)", del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona (ICE/UB).

<sup>40</sup> Directora de la Escuela Infantil Caminet del Besos del Distrito de Sant Andreu en Barcelona.

<sup>41</sup> Profesional del Centro de Recursos Pedagógicos del Consorcio de Educación de Barcelona, del Distrito de Sant Andreu.



Son muchas las escuelas que se replantean su forma de actuar y las propuestas metodológicas que llevan a cabo en las aulas. Escuelas cuyos maestros son de una gran profesionalidad y que llevan años de docencia a sus espaldas. Dicha experiencia docente les ha llevado a asumir nuevos retos en su práctica profesional. Su trayectoria les ha servido para convencerse que es necesario un cambio conceptual en la forma de entender el proceso educativo y están convencidos que para conseguir un aprendizaje significativo de sus alumnos hay que tener en cuenta el contexto y la realidad educativa y social de los agentes que intervienen. Es necesario aprender de todos y cada uno de los agentes que participan en el acto educativo, de las familias y de sus hijos, de los maestros y de los profesionales del ámbito educativo (auxiliares, educadores, especialistas, psicopedagogos, asesores, formadores, profesores de distintos niveles, inspectores) y de las personas y profesionales que forman parte del colectivo social, cultural y político (estudiantes, trabajadores sociales, trabajadores de tiempo libre, deportistas, bibliotecarios, médicos, artistas, arquitectos, trabajadores del sector primario en general). Todos ellos exigen reconocer la necesidad de crear nuevos espacios y nuevos tiempos donde dichos agentes puedan compartir sus puntos de vista sobre la educación y hacia donde ha de ir enfocada la enseñanza, dando lugar a nuevas modalidades formativas donde todos aprenden de todos.

Si bien es importante contar con todas las personas implicadas en el acto educativo de nuestros niños y niñas para contemplar la diversidad de necesidades e intereses que pueden ayudar a mejorar la práctica docente en las aulas, no es menos importante tener en cuenta las aportaciones de profesionales y expertos reconocidos que han sabido anticiparse a las nuevas exigencias educativas del siglo XXI (Postman 1995, Meirieu 2004, Morin 2001, entre otros). Exigencias o pilares educativos recogidos en el Informe Delors (1999) y que permiten orientar la acción docente hacia un modelo educativo que prioriza el “aprender a ser”, el “aprender a conocer”, el “aprender a hacer” y el “aprender a convivir”. Un modelo educativo que se abastece de las teorías del aprendizaje y de la enseñanza (constructivista, ecléctica y sistémica) y que ofrecen nuevas posibilidades en la aplicación de propuestas metodológicas innovadoras. Propuestas metodológicas que promueven el sentido crítico y la toma de decisiones, entre los docentes i agentes implicados, a través del trabajo en equipo y la reflexión. Compaginar teoría y práctica, contrastar los principios pedagógicos y la experiencia docente, y compartir los supuestos beneficios en el aprendizaje con su aplicación real en las aulas, aporta seguridad en el camino hacia el cambio en las escuelas.

Un cambio que ha de ir acompañado de la adquisición de competencias docentes suficientes para hacer frente a la realidad de las aulas y a las exigencias educativas y sociales del momento. Competencias para acoger la diversidad de los alumnos y sus familias, para participar activamente en la vida de la escuela a través de las comisiones internas y los organismos externos, para abrirse al entorno social, cultural y político, para desarrollar las capacidades y competencias básicas de los alumnos, para asumir cierto liderazgo en la implementación de principios pedagógicos y modelos organizativos para una educación del siglo XXI, y para asegurar su sostenibilidad. En definitiva, es necesario llevar a cabo procesos formativos donde maestros expertos y noveles van de la mano para dar paso a un nuevo estilo docente.

### **Descripción del trabajo. Una experiencia formativa colaborativa**

Como ya hemos avanzado la organización de esta nueva modalidad formativa se ha llevado a cabo con maestros en activo de la Etapa de Educación Infantil de diferentes escuelas y grupos de estudiantes de primero del nuevo grado de educación infantil, de la Universidad de Barcelona.

Los maestros participantes forman parte de los equipos docentes de escuelas que apuestan por un modelo docente abierto, participativo, colaborativo, crítico y reflexivo, que ponen el énfasis del proceso didáctico en el alumnado y en sus esquemas de pensamiento, en su experiencia y en su entorno más cercano. Son docentes dispuestos a modificar sus prácticas

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



en beneficio del aprendizaje de sus alumnos y de la mejora de la enseñanza, que buscan alternativas novedosas para la selección, organización y adquisición del conocimiento, asociadas al diseño y planificación de estrategias didácticas respetuosas con los intereses y necesidades de los alumnos y de sus familias. Son maestros dispuestos a que se les cuestione y que necesitan una formación contextualizada para poder resolver las situaciones del aula, que contribuya a la adquisición de competencias en el sentido de “saber hacer allí” de Perrenoud (2004:83).

Los grupos de estudiantes universitarios se encuentran desarrollando las asignaturas del nuevo grado de Educación Infantil, impartidas por los Departamentos de Didáctica y Organización Educativa, y de Teoría e Historia de la Educación. Son estudiantes motivados e implicados en su formación y mayoritariamente desconocedores de la realidad de las aulas de educación infantil, y a los que a menudo se les exige adquirir un modelo docente alejado de las necesidades de la escuela. Por ello se les ofrece la oportunidad de “aprender a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo”, en la línea que defiende Meirieu (1996: 78).

Desde esta realidad se concreta una primera planificación en la que se establece la intervención formativa conjunta (maestros, estudiantes y profesorado universitario) en diferentes espacios formativos fuera y dentro de la escuela y del campus universitario, con una periodicidad semanal, en los que se organizan diferentes momentos de análisis y reflexión compartida que dan lugar al aprendizaje de estrategias y recursos didácticos, que aseguran una intervención educativa de calidad y atenta a la diversidad, y que permiten descubrir el valor que tiene la práctica reflexiva en los procesos de formación.

Para su puesta en marcha se fijan un número determinado de sesiones que los estudiantes realizan en los centros educativos, y otras en las que asisten los maestros a la universidad. En concreto los estudiantes participan un día a la semana en la escuela en el horario lectivo que corresponde a las asignaturas y durante un periodo de tres o cuatro semanas, en función del calendario del curso académico. Finalizado el período de estancia de cada uno de los grupos de estudiantes en las escuelas, se realiza una sesión conjunta en los espacios universitarios con la participación directa de los maestros y maestras, que facilitan la reflexión sobre la práctica y en la que se comparten, se cuestionan, se reflexionan y se valoran todas y cada una de las aportaciones realizadas por los estudiantes. Todo ello permite recuperar los principios teóricos que sustentan y dan sentido a las prácticas docentes en las aulas y aseguran el tipo de intervención educativa que se lleva a cabo.

La metodología utilizada en los momentos en que participan los estudiantes en los espacios de las escuelas consiste en acompañar a los maestros en sus tareas diarias con los niños y niñas, observando e interviniendo espontáneamente cuando es necesario o por indicación directa de los maestros. La realización compartida de la tarea docente da lugar a la conversación y al diálogo fruto de las preguntas, dudas y puntualizaciones que los estudiantes requieren de los maestros. Son conversaciones puntuales, concretas, y cortas que con posterioridad tendrán ocasión de retomarse nuevamente, en las sesiones de clase o en los momentos de asistencia de los maestros en los espacios universitarios, y obtener la información necesaria para la adquisición de conocimiento y para completar el proceso formativo.

La metodología utilizada en los momentos de participación de los maestros en el aula de la facultad, consiste en la siguiente secuencia de acciones:

- Asistencia a la facultad de una representación de maestros y maestras de las escuelas participantes, finalizado el periodo de intervención de los grupos de estudiantes en las escuelas.
- Planteamiento de las diferentes temáticas que se corresponden con los respectivos planes docentes de las asignaturas implicadas.





- Presentación de los grupos de estudiantes de los aspectos que les han sorprendido, las cuestiones que les ha generado dudas y las alternativas educativas que proponen (gráfico 1).
- Realización de un debate abierto con intercambio de opiniones y aportaciones entre maestros y estudiantes que favorecen la reflexión sobre la práctica educativa y que consigue la creación de conocimientos compartidos.
- Incorporación de los contenidos planteados en las reuniones de ciclo de los diferentes equipos docentes para compartir los conocimientos adquiridos y aportar propuestas de cambio en la práctica docente en las aulas.

### QUE NOS HA SORPRENDIDO?

- o Desde el primer día se nos trata como maestras.
- o La iniciativa para crear actividades diferentes para dinamizar el aprendizaje.
- o La naturalidad del alumnado ante de nuestra presencia.
- o La importancia de la presentación al iniciar una clase.
- o La dificultad de comprender las necesidades de un niño con los problemas del resto de la clase.
- o Poner en práctica los valores que quieres comunicar a los niños.

### QUE DUDAS NOS HA GENERADO?

- o Que grado de ayuda hay que ofrecer al alumnado?.
- o Cómo se preparan los espacios?.
- o De que manera se evalúa cada espacio?.
- o Que criterio se sigue para dividir los niños en grupos clase y mesas?.
- o Hasta qué punto se puede exigir al alumnado realizar una actividad?.
- o Es conveniente que dos hermanos estén juntos en la misma clase?.
- o Hay que acompañar a los alumnos a los servicios?.
- o Cómo se organizan los patios?.

### QUÈ PROPONEMOS?

- o Aprovechar el hecho que haya más de un adulto en clase para realizar actividades más complejas.
- o Utilizar el recurso de soporte para realizar actividades alternativas.
- o Explicar que criterio se ha seguido para programar las actividades.
- o Tener un tiempo para que los alumnos den su opinión.
- o Poder tener un tiempo con el maestro/a para hacer consultas sobre el funcionamiento de la clase y el comportamiento del alumnado.

Gráfico 1. Ejemplo de las presentaciones realizadas por los estudiantes

La participación de los estudiantes en las aulas se incluye en la planificación general de las escuelas y se establecen ciertas modalidades organizativas (ambientes de aprendizaje, talleres, rincones, rutinas, grupos interactivos, proyectos, entre otros) que permiten su incorporación a la dinámica de trabajo habitual. Por otra parte, la asistencia de maestros y maestras al campus universitario exige una flexibilidad de horarios, espacios, agrupamientos y recursos humanos que la hacen posible, que no esta exenta de un gran esfuerzo, responsabilidad y compromiso de los equipos directivos de las escuelas.

Las temáticas y cuestiones planteadas surgen espontánea y libremente de las observaciones realizadas por los estudiantes de la práctica docente y de la realidad de las aulas, que a su vez se relacionan con los contenidos curriculares de los planes docentes de las asignaturas: el proyecto educativo, las relaciones educativas, las necesidades educativas de los niños y niñas,

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



el diseño de la intervención educativa, el ambiente de clase, el rol docente, la metodología, la evaluación, etc.

Las presentaciones que realizan los diferentes grupos de estudiantes a los maestros, les permite seleccionar, ordenar, analizar, sintetizar y concretar los aspectos más relevantes que quieren plantearles para construir conjuntamente el conocimiento necesario para su ejercicio docente. A su vez, para los maestros dichas presentaciones significa poder visualizar los aspectos de su práctica que son objeto de elogio y aquellos que requieren de una argumentación, mejora o cambio. El resultado que se obtiene con la realización de las presentaciones se asemeja a un proceso evaluativo externo que los maestros reciben desde una mirada objetiva, prudente, sincera, fresca y muy próxima a la que realizan los agentes educativos competentes (inspección educativa) pero que, en este caso, es acogido con naturalidad y cercanía, y que ayuda a los maestros a verse a sí mismos en el aula y en la escuela.

Estas presentaciones son el inicio de un debate abierto entre maestros, estudiantes y profesorado, en el que el diálogo e intercambio de opiniones toma protagonismo. Diálogo que ayuda a cuestionar su práctica, a buscar argumentos para justificar las acciones educativas realizadas, a reconsiderar las decisiones o acuerdos del equipo docente, a afianzar los principios pedagógicos que justifican su intervención docente y el proyecto de escuela, a asegurar un estilo profesional coherente con las demandas educativas actuales y a cohesionar su relación con los distintos agentes educativos y sociales.

Posteriormente, los contenidos y conocimiento que se genera en dichos debates conjuntos precisan de la comprensión y contextualización necesaria en cada uno de los equipos docentes de las escuelas. Estos debates dan lugar a la reafirmación de muchas de las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se llevan a cabo en las aulas de educación infantil, promueven procesos de cambio y de mejora de su práctica para el progreso de sus alumnos y alumnas, y son un primer paso para la actualización que precisa la escuela a los nuevos tiempos y exigencias educativas.

Por último, es necesario explicar que para afianzar todo el proceso formativo entra en juego el funcionamiento de una comisión de trabajo UNIVERSIDAD-ESCUELA que permite compartir, intercambiar y planificar el desarrollo de dicha experiencia formativa (diseño de las acciones, seguimiento del día a día, jornadas de clausura, seminarios de formación, sesiones de evaluación). Esta comisión cuenta con la representación de los maestros de las diferentes escuelas y los profesores responsables de la docencia universitaria. Entre sus atribuciones se encuentra la de diseñar y planificar las diferentes acciones necesarias, concretándolas en un calendario del curso académico. Estas acciones tienen que ver con las sesiones que los estudiantes asisten a las escuelas, las sesiones que los maestros asisten al campus universitario, las sesiones de clase ordinaria de los estudiantes, las sesiones en que las escuelas realizan actividades externas (salidas, excursiones, colonias), las sesiones en que los estudiantes realizan actividades específicas, los encuentros de la comisión, la sesión de clausura de la experiencia formativa correspondiente al curso académico, los seminarios de formación de maestros y profesorado, y las sesiones de evaluación de la experiencia formativa. Al mismo tiempo se comparten los contenidos a desarrollar en líneas generales en cada una de las actividades y se responsabiliza de incorporar las modificaciones y cambios necesarios que conlleva el devenir de los acontecimientos habituales del ejercicio docente y del propio proceso formativo.

La comisión de trabajo Universidad Escuela también realiza un seguimiento diario y semanal de los acuerdos realizados de forma presencial o virtual, a través del correo electrónico con las maestras y de la plataforma moodle con los estudiantes. Se encarga de recoger toda la producción de conocimiento que se va generando y asume la elaboración de diferentes instrumentos para documentarla (actas, síntesis de los encuentros, diario anecdótico, programaciones, fotografías, videos, audio, entre otros).



Además se responsabiliza de preveer y organizar diferentes estrategias de evaluación en todo el proceso formativo a través de la realización de sencillos cuestionarios a los maestros y estudiantes, de proponer preguntas abiertas compartidas, de elaborar propuestas concretas de mejora en la modalidad formativa en su conjunto. Es importante comentar la planificación de dos actividades de evaluación significativas y específicas en dicha modalidad formativa. Una de ellas es la realización de un seminario de formación que se desarrolla paralelamente a la experiencia formativa y en el que los maestros tienen la posibilidad de compartir e intercambiar las propuestas metodológicas que llevan a cabo en cada una de las escuelas, haciendo posible establecer un trabajo en red muy interesante. La otra se refiere a la celebración de una jornada de clausura que se planifica y se lleva a cabo conjuntamente maestros y estudiantes al finalizar el curso. Esta es de gran interés formativo tanto para los estudiantes como para los maestros. A los estudiantes porque les permite poner en práctica los aprendizajes realizados y ejercer de maestros por un día. A los maestros porque tienen la oportunidad de observar y valorar aquellos detalles de la práctica docente que cuando están en el aula les pasan desapercibidos, ejerciendo una actitud crítica hacia si mismos.

Por último, la comisión también asume la difusión de la experiencia a través de los diferentes encuentros de maestros, los seminarios de formación, la redacción de artículos, la participación en jornadas y congresos, la edición de videos y la elaboración de productos propagandísticos y de marketing (tríptico, pósters, libretas, láminas y cuadros).

#### **Resultados. Aportaciones de la experiencia a la formación permanente.**

Los equipos docentes de las escuelas valoran muy positivamente la implicación de los agentes activos del ámbito universitario en la práctica educativa, para poder incorporar una aplicación real y concreta de las nuevas metodologías didácticas que favorecen la atención a la diversidad de los alumnos, y se de respuesta a las nuevas exigencias sociales y educativas de los niños y niñas que inician su escolaridad, al mismo tiempo que se propician procesos de actualización y de mejora profesional.

Muchas son las aportaciones, pero en este apartado recogemos las más sustanciales. Para ilustrarlas, a cada idea formativa clave añadimos la voz de los mismos maestros para evidenciar su aportación. En primer lugar ejemplificaremos algunos de los beneficios que consideran les ha proporcionado la experiencia formativa llevada a cabo.

- Ofrece la oportunidad de reflexionar desde el cuestionamiento. Permite replantearse lo que se hace en el aula y obtener una visión “diferente” para reflexionar, modificar o reafirmar.

*“Las aportaciones de los estudiantes han hecho posible darnos cuenta de cosas que hasta ahora considerábamos normales”.*

*“Que bien que nos ayuden a replantearnos y a justificar lo que hacemos”.*

*“Las presentaciones de los estudiantes parecen sesiones de evaluación de la inspección educativa”.*

*“Las estudiantes hacen preguntas interesantes y otras que te hacen reflexionar. Es una manera de explicar todo lo que haces en tu día a día, y también es una oportunidad para saber que opinan de nosotros (maestros)”.*

- Fomenta la planificación de actividades diferentes, proporciona más ayudas educativas y facilita la incorporación de nuevas metodologías.

*“Un único maestro en los espacios de aprendizaje hubiese resultado como las clases que se hacen habitualmente pero como contamos con la presencia de dos o tres estudiantes, se han podido hacer de otra manera”.*

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



*“Con los estudiantes se disfruta mas. Cuando están tú puedes ver las pequeñas incidencias. Siempre miramos lo que no funciona, en cambio, cuando están los estudiantes, puedes ver lo que funciona”. Tienes más tiempo para disfrutar.*

- Ayuda a pensar en el proyecto de escuela, a poner en común las prácticas y a crear una red de trabajo conjunto.

*“Esta iniciativa ha supuesto una abertura hacia el centro educativo”.*

*“Tenemos que reflexionar sobre las metodologías, los maestros, las escuelas y la universidad. Necesitamos aumentar los espacios de coordinación entre profesores y maestros. Son espacios muy importantes que te dan seguridad en el camino y que sirven para mejorar la actuación”.*

*“Todos han de tener la oportunidad de venir a la universidad, porque ves la experiencia desde otra perspectiva diferente”*

- Revaloriza el papel del docente.

*“Venir a la uni es como una recompensa. Todos te hacen sentir importante”.*

*“Esperas que los estudiantes sean personas con un proyecto concreto, gente joven con poca experiencia y muy virgen, pero, de hecho, actúan como nosotros. Venir aquí, escuchar su visión y compartirla nos ayuda a hacer el trabajo”.*

- Motiva el aprendizaje y comparte la responsabilidad de la formación de los futuros profesionales. Promueve el establecimiento de relaciones de confianza y de proximidad.

*“Es una experiencia diferente a las practicas. Nosotros también aprendemos. El hecho de venir al campus, de hablar, de hacernos una devolución y compartirlo con los compañeros, facilita que esta relación entre la universidad y la escuela sea mas real”. “Aprendemos y nos sorprendemos”.*

*“Quiero felicitar la mentalidad con que enviáis a los estudiantes porque cuando llegan a las aulas no vienen a observarte, al contrario, me he sentido muy ayudada”.*

*“Hay detalles que hace que todo sea cómodo y fácil. La acogida en la universidad es fantástica”.*

En segundo lugar, ofrecemos algunos ejemplos sobre los cambios y adaptaciones que han tenido que realizar los maestros a lo largo del proceso formativo.

- Reorganizar los espacios y ofrecer una oferta organizativa más amplia en posibilidades de aprendizaje.

*“A nosotros nos costó adaptarnos al cambio de los ambientes de aprendizaje por la mañana”.*

*“Tenemos 177 niños y niñas de educación infantil y no teníamos espacios para repartir a los estudiantes. Esto ha significado mover muchos niños en dos plantas”.*

*“Las aulas ubicadas en diferentes pisos desmonta la gestión de los espacios de aprendizaje”.*

*“En la escuela damos pocas posibilidades a los niños para escoger”.*

- Planificar los tiempos para dialogar, conversar, compartir y comprender la realidad de las escuelas.

*“El tiempo es como un enemigo. Siempre falta tiempo para acoger a la gente que llega y para arrancar nuevos proyectos”.*

*“Deberíamos contemplar más espacios de discusión en la escuela”.*



*“Cuando volvemos de la universidad no tenemos tiempo de hablar entre nosotros”.*

*“Hemos de estar dispuestos a tener observadores en el aula, a compartir, pero sobretodo hay que verlo como un apoyo y no un trabajo”.*

- Incluir en la experiencia formativa a toda la comunidad educativa.

*“No todos los maestros tienen claro cual es el papel de los estudiantes, ni todos tienen la misma implicación, no saben que se espera de ellos”.*

*“Marta (especialista de inglés) iba un poco asustada y una vez fue se ofreció para ir más días”.*

*“En los consejos escolares informamos a los padres de la experiencia con la universidad y esto da testimonio de que estamos abiertos”.*

*“Los padres nos verbalizaron que primero les daba un poco de miedo tanta gente joven en la escuela pero después estaban contentos”.*

En tercer y último lugar, también damos cuenta de las propuestas de mejora de la modalidad formativa realizada.

- Ampliar los espacios de coordinación a diferentes niveles (maestros y profesorado, maestros y estudiantes).

*“Deberíamos tener un momento de coordinación de lo que se hará en el taller”.*

*“Hemos de reflexionar sobre las metodologías, maestros, escuelas y universidad”.*

*“Necesitamos aumentar los espacios de coordinación profesorado y maestros. Son espacios muy importantes porque te hacen sentir seguro en el camino a emprender y para poder mejorarlo”.*

*“Estaría bien realizar una reunión previa detallada a los estudiantes (comunidad educativa) sobre el funcionamiento y organización de la escuela, ofrecer información de lo que encontrarán en las aulas, así como aspectos sobre la planificación y evaluación”.*

- Modificar los tiempos y prever momentos de conversación, dialogo y conocimiento.

*“Hemos de prever un espacio formal incluso para preguntarles como se han sentido”.*

*“La modalidad de este año es mejor ya que facilita mucho mas el intercambio entre estudiantes y maestros. Permite que nos conozcan mejor”.*

*“Los maestros que asisten a la sesión de reflexión conjunta con los estudiantes explican al ciclo la experiencia y las observaciones realizadas por los estudiantes. Es un buen momento para la reflexión. En ocasiones falta tiempo para poder comentar las aportaciones”.*

- Ofrecer mayores oportunidades de participación a toda la comunidad educativa.

*“Todos han de tener la oportunidad de venir a la universidad porque ves la experiencia desde una perspectiva diferente”.*

*“A algunos centros les da vergüenza ir a la universidad pero una vez van les gusta mucho. Es un enriquecimiento. Es interesante que asistan maestros diferentes”.*

*“Una cosa que ha surgido cuando un maestro que no estaba y los niños preguntaban por el, les decíamos que “esta en la universidad” y cuando venían los estudiantes, les decíamos que “son de la universidad” que es una escuela muy grande. Los niños nos han pedido que también quieren venir a la universidad porque va su maestro”.*

- Hacer difusión de la experiencia para promover nuevas modalidades formativas acordes con las necesidades de los maestros.



*“Deberíamos hacer más difusión, preparar un tríptico para las familias”.*

*“Nosotros divulgamos el proyecto en el blog de la escuela”.*

*“Podemos implicar al CRP e incluirlo en el plan de formación de la zona. También al ICE de la universidad”.*

*“Hay que informar a la inspección de la escuela y contar con su aprobación y apoyo”.*

### **Conclusiones. Posibilidades de una formación permanente de calidad y enraizada en la realidad docente.**

Para finalizar, las principales conclusiones tienen que ver sobretudo con el interés que la formación prepare realmente a los docentes para hacer frente a la complejidad de la escuela actual, articulando teoría y práctica, y que valore sus conocimientos fruto de la experiencia y de la acción. Una formación que se desarrolla sobre el terreno, es decir, en contacto con los alumnos, sus familias y los estudiantes. Una formación que ayuda a construir sus propias propuestas en función de las características de los niños y niñas, del entorno, de los colaboradores y especialistas, de los recursos y de las limitaciones propias del centro y de los posibles obstáculos. Una formación basada en la práctica pero fundamentada teóricamente y que crea lazos de unión entre dos colectivos, escuela y universidad.

Las personas que escogen participar en esta experiencia formativa libremente y con conocimiento de causa, son profesionales que tienen la voluntad de afrontar una manera de dudar y de buscar que les lleva a cuestionarse sobre su ejercicio docente en las aulas. Y que aceptan compartir conjuntamente con los estudiantes el análisis de su práctica porque entienden que cada vez hay más cuestiones difíciles de encarar en solitario, y también porque están dispuestos a afrontar sus contradicciones.

Escuchar las preguntas de los estudiantes que nunca se formulan y que rompen ciertas rutinas docentes inicia una reflexión que no se desencadena espontáneamente. Los maestros aprenden sobretudo de la mirada y de las preguntas que les plantean los estudiantes, más que de los métodos y técnicas que se les ofrece en cualquier curso de formación. Además, aprenden de los otros maestros y de su experiencia, de seguir sus intuiciones y de recuperar lo que parece que les da un mejor resultado. En este sentido la experiencia contribuye a la construcción y a la difusión de una cultura reflexiva en las escuelas.

Una cultura reflexiva que permite conocer, comprender, reafirmar y afianzar el proyecto de escuela. Un proyecto de escuela compartido por todo el equipo docente y por toda la comunidad educativa. A menudo en las escuelas resulta fácil compartir entre los maestros los mismos principios pedagógicos que guían y definen la línea educativa del centro, pero a veces resulta difícil que todos ellos compartan la misma manera de aplicarlos en el aula. Precisamente porque muchos de ellos tienen una formación y experiencia diferente es conveniente tener la oportunidad de explicar ante diferentes personas que forman parte de la comunidad educativa, cual es el proyecto de escuela y como se lleva a cabo. De esta manera contrastan pareceres y experiencias del proyecto haciendo que se comprendan y afiancen nuevas formas de ejercer la docencia en el aula.

Esta posibilidad de compartir diferentes maneras de ejercer la docencia pero que a su vez todas ellas responden a unos mismos criterios y principios pedagógicos, da lugar a la creación de una red de colaboración entre maestros y escuelas, que abren paso a un movimiento de renovación pedagógica. Una renovación pedagógica real que contribuye al crecimiento intelectual de los profesionales docentes, ofreciéndoles el estímulo, la conversación y la comprensión necesarias para ello. Un estímulo basado en la propia realidad docente, una conversación que cuenta con diversas voces y una comprensión que permite ver que hay en común entre las diferentes intervenciones educativas.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Esta experiencia formativa permite la creación y la adquisición de conocimiento de forma colaborativa e impulsa procesos de investigación. Anima a todos los participantes a compartir la inquietud común de indagar permanentemente sobre las posibilidades humanas con la intención de dar un sentido humanizador a la profesión docente. Esto nos identifica como maestros en cualquier lugar del mundo. Solo viviendo y experimentando la escuela y llevando a cabo una formación docente de calidad, en la cual todos aprendemos y salimos reforzados nos permite afrontar los nuevos retos que nos plantea la práctica profesional.

#### **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- MEIRIEU, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF éditeur.
- (2004). *Referents per a un mon sense referents*. Barcelona: Rosa Sensat.
- MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- PERRENOUD, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PIQUÉ, B. (2010). La formación inicial: hacia un modelo formativo profesionalizador. *GUIX*, 370, 39-42. (Publicación en lengua catalana).
- (2011). La implementación de estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial y permanente de maestros. *REIRE*, 4 (1), 25-42. (Publicación en lengua catalana).
- PIQUÉ, B; COMAS, A; LORENZO, N. (2010). *Estrategias de práctica reflexiva en la formación inicial de maestros de educación infantil*. Barcelona: Graó. (Publicación en lengua catalana).
- POSTMAN, N. (1995). *Fi de l'educació. Una redefinició del valor de l'escola*. Vic: Eumo.
- RANCIÈRE, J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.



## VIVÊNCIAS CULTURAIS: O MUNDO NO LUGAR - POSSIBILIDADES NA FORMAÇÃO PERMANENTE DE PROFESSORES.

Caon Amorim, C.; [cassianoamorim@hotmail.com](mailto:cassianoamorim@hotmail.com) - Universidade Federal de Juiz de Fora – BRASIL.

Nallon Machado, N.; [natha\\_30@hotmail.com](mailto:natha_30@hotmail.com) - Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.

Lazzarini De Lade, M.; [marcela.lazzarini@hotmail.com](mailto:marcela.lazzarini@hotmail.com) - Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora.

### RESUMO

O projeto Vivências Culturais: do mundo ao Lugar - possibilidades na formação continuada de professores, é resultado de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação com o Departamento de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora-MG. Neste projeto são oportunizadas aos professores da rede municipal de educação, viagens a lugares selecionados previamente onde os professores tem contato com outras pessoas e outros espaços que possibilitam um maior conhecimento do mundo, seja pelas possibilidades dadas pelas materialidades nos lugares, seja pelos encontros e aproximações aos atributos simbólicos presente nos diferentes lugares. Tem privilegiado interesse os museus históricos, os museus de ciência, as exposições de arte, os jardins botânicos, as cidades históricas, as feiras de artesanato, as festas populares, entre outros lugares. Nestas viagens, considera-se todo o tempo-espaço como oportunidades da formação permanente do professor.

### PALAVRAS CHAVE

Formação de professores; viagens culturais; relações mundo-lugar.

### DESENVOLVIMENTO

#### Objetivos

Oportunizar espaços-tempos formativos aos docentes da rede municipal de ensino de Juiz de Fora-MG, que sejam capazes de promover aproximações na leitura do mundo pela vivência dos e nos lugares.

Dialogar sobre o caráter amplo do conceito de cultura e sua constituição nos artefatos materiais e simbólicos em diferentes lugares.

Promover encontros entre professores para que, nestes momentos, além do objetivo específico das viagens, possam se conhecer.

#### Descrição do trabalho

*Eu ando pelo mundo prestando atenção  
Em cores que eu não sei o nome  
Cores de Almodóvar  
Cores de Frida Kahlo, cores  
Passeio pelo escuro,  
Eu presto muita atenção no eu meu irmão ouve  
E como uma segunda pele, um calo, uma casca,  
Uma cápsula protetora  
Eu quero chegar antes  
Para sinalizar o estar de cada coisa  
Filtrar seus graus*





*Eu ando pelo mundo divertindo gente  
Chorando ao telefone  
E vendo doer a fome dos meninos que têm fome*  
(Calcanhoto, Adriana. *Esquadros*, 1992)

Nas últimas décadas, em decorrência das mudanças sociais, econômicas e culturais, dos apelos trazidos pelo amplificado conhecimento de diferentes contextos mundiais, através dos discursos da globalização, o mundo todo tem prestado mais atenção na educação, especialmente a que se desenvolve nos sistemas escolares, submetendo-a a uma análise pública mais regular e detalhada. O resultado desse interesse tem se consubstanciado em várias reformas educativas, desencadeadas em grande número de países. Nesse contexto, uma das questões mais observada, tem sido aquelas relativas à atuação e à formação docente, que, em nossa análise, estão no centro de amplas discussões, ocorridas em fóruns que extrapolam os espaços dos especialistas ou dos gestores dos sistemas de ensino.

Sacristán (1990) defende que a formação de professores tem se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”, o que nos possibilita o entendimento que esta temática vem adquirindo nas últimas décadas, em meio aos esforços globais e locais para melhorar a qualidade do ensino. Nos processos de reformas educativas ela é, dessa forma, colocada como elemento central.

Partilhamos com o pensamento de Ferraço (2002), quando afirma que a formação de professores e professoras que atuam em escolas públicas precisa contemplar os aspectos das complexas redes de saberes e práticas, tecidas e compartilhadas, priorizando aqueles aspectos que recusam os perversos processos de massificação impostos pelos modelos de escola, conhecimento, currículo, cultura, que, historicamente, tem priorizado mediações, disciplinas hierarquizadas, linearidades na construção do conhecimento, causalidades, seriações, tempos e espaços formativos enquadrados e absolutos.

Corroborando com esta perspectiva, Barros (2005) destaca que pensar a formação de professores não significa somente se limitar a discutir ou praticar, as diferentes modalidades de transmissão do saber ou sobre as metodologias que constituem tais imbricados processos, mas, principalmente, questionar esses modos a partir de seus fundamentos, produtos, materialidades e artefatos simbólicos, pois sempre existem pressupostos políticos-éticos na base da vontade de fazer transitar parte do patrimônio cultural de uma geração a outra, de uma pessoa a outra. No pensamento de Schwartz (2002, p. 128) “A educação, óbvia e fundamentalmente, é relação entre pessoas, também deve apagar-se diante do que não inventou: um patrimônio, de saberes e valores que lhe preexiste. E a maneira de tratar esse patrimônio, a nossos olhos, é determinante para os itinerários dessa ‘dramática’ intersubjetiva que é o ato de formar”.

A partir desta e outras compreensões, pensamos que as oportunidades formadoras de professores, precisam ser fertilizadas por uma exigência fundamental: a de atentar a não reprodução dos ‘modos de fazer’ que sejam idênticos, calcados em padrões distantes e independentes das situações vividas, ignorando as especificidades dos saberes e a configuração local de seus entrecruzamentos (Schwartz, 2002). E, por isso, destacamos a fundamental importância de afirmar, nos percursos formadores, a variabilidade dos momentos, a circulação pelos lugares, as formas de apropriação dos saberes no tempo e no espaço e o trabalho de renormatização próprio dos humanos (Barros, 2005).

Apesar dos avanços em ciência, técnica e informação, o que permite uma maior fluidez do conhecimento, da informação, das pessoas, os espaços formativos, de alunos e professores, são espaços muito “fechados”. Pensamos que o mundo ao qual é possível ter acesso graças à experiência pessoal direta é muito limitado. Acreditamos ser fundamental à formação do humano uma maior exposição ao saber sobre o mundo, do saber fazer e do que outros sentiram. Sacristan (2005) salienta que cada um dos ambientes de aprendizagem em que o ser



humano pode participar permite e possibilita a aquisição de conhecimentos e experiências com uma qualidade peculiar. Para o referido autor, estes ambientes são basicamente quatro:

- a) Observando participando diretamente em atividades realizadas em diferentes ambientes das quais se obtém experiência pessoal.
- b) Trocando vivências com os demais em contatos interpessoais.
- c) Assimilando e recriando e recriando o vasto mundo da experiência condensado nos materiais escritos.
- d) Aprendendo com os ambientes que facilitam as novas tecnologias da comunicação e informação. ( Sacristan, 2005, p. 170).

Dessa forma, o projeto “Vivências Culturais” se propõe a oferecer aos professores da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora-MG, essa leitura a partir dos encontros entre os docentes, nos mais diversos lugares do território brasileiro. Tais encontros, são feitos a partir de viagens programadas e preparadas previamente com o intuito de oferecer o contato interpessoal, trocas, saberes em diferentes ambientes para ampliação das experiências pessoais, como salientou Sacristan (2005).

O projeto “Vivências Culturais”, acontece desde o final do ano de 2009. Com a aquisição de um ônibus pela Secretaria de Educação do município, o Departamento de Políticas de Formação, empenhou-se em organizar um projeto de formação continuada de professores que pudesse acontecer em momentos e lugares diversos, usando para tanto o ônibus como veículo de deslocamento dos professores a outros lugares do território brasileiro. As viagens formativas acontecem para lugares como: Rio de Janeiro, São Paulo, Ouro Preto, Paraty, Inhotim, Tiradentes, entre outros espaços; lugares selecionados previamente nos quais os professores têm contato com outras pessoas e outros lugares que possibilitam um conhecimento do mundo. Tem privilegiado interesse os museus históricos, os museus de ciência, as exposições de arte, os jardins botânicos, as cidades históricas, as feiras de artesanato, as festas populares, entre outros lugares. Nestas viagens, considera-se todo o tempo-espaço como momentos da formação do professor.

Como possibilidade de entender a importância do projeto na formação do professor, colhemos depoimentos dos docentes que tiveram oportunidade de participar do projeto. As falas dos sujeitos envolvidos neste espaço-tempos de formação continuada reforça a importância destas oportunidades para aquisição de novos conhecimentos e aproximação dos docentes da rede:

*O início do projeto Vivências Culturais foi um marco na minha história pessoal e profissional. Primeiro porque veio ao encontro do meu desejo de conhecer novos lugares, e segundo porque é uma forma de conhecer outros professores da rede municipal, trocar ideias, experiências, contatos e conhecimentos.*

*Após o início do projeto pude conhecer através do relato de companheiros de viagem, a realidade de outras escolas, seus projetos, suas conquistas e as dificuldades enfrentadas no cotidiano. Essa oportunidade num contexto diferente do que normalmente estamos acostumados (reuniões e encontros rápidos nos intervalos de cursos) é importante, pois o que prevalece é a nossa experiência, nossos sonhos, nossas vontades, desejos, coisas que no contexto escolar muitas vezes é sufocado pelas condições de liberdade presentes em outros momentos.*

*Depoimento da professora Ana Cristina Santos*

Com o depoimento acima desta professora, podemos compreender que muito mais que em reuniões, encontros e cursos, a formação continuada necessita de outros espaços-tempos para acontecer. As experiências em outros espaços de aprendizagem poderiam ser uma forma de mudar a rotina da formação, acrescentando possibilidades e criando novas formas de se relacionar com outras dimensões formativas, tão fundamentais para o fazer pedagógico. Neste sentido, acrescenta-se a reflexão de Gómez (2001) para quem os professores devem viver a



aventura do conhecimento, da busca e do contraste crítico e reflexivo se querem provocar nos estudantes desta nova geração o amor pelo saber e o respeito pela diversidade e pela criação. Para este referido autor, os professores:

*Devem amar a democracia e se comprometer com suas exigências de compreensão compartilhada se querem criar um clima de relações solidárias e se pretendem construir a comunidade democrática de aprendizagem. Viver a cultura crítica é amá-la, reproduzi-la e desfrutá-la tanto como trabalha-la e recriá-la em cada disciplina, em cada problema, em cada sinal, em cada projeto. (Gómez, 2001, p. 304)*

Propor uma leitura crítica, em sua concepção ampliada, dos processos culturais, nos mais diferentes lugares: eis uma das propostas do projeto de formação continuada “vivências culturais”. Paulo Freire (2005, p. 27) enfatiza que “não se lê criticamente, como se fazê-lo fosse a mesma coisa que comprar mercadorias por atacado”. Para o autor, a leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e ao qual me dou e de “cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito”. A leitura é uma atividade sociocultural cuja funcionalidade evidencia-se e propaga-se cada vez mais no cotidiano da vida humana.

*Em São Paulo tive a oportunidade de ir mais de uma vez, e se tiver outras irei. Tenho certa predileção, pois sempre acreditei que é o lugar onde as “coisas” acontecem, um mundo de possibilidades, e as viagens acabaram por me confirmar. Agitado, rápido, poluído mas cheio de belezas e modernidades de hoje, cercado pelo glamour do passado. Como não sentir o peso da contribuição dos imigrantes ao adentrarmos o Mercado Municipal ou visitar o bairro da Liberdade?*

*Depoimento da Professora Magali Delgado.*

“Um mundo de possibilidades” do qual nos fala a Professora Magali, acrescenta em nossa reflexão a perspectiva do formar-se cotidianamente. Vinculando-se à ideia do “inacabamento do ser”, para a qual onde há vida há inacabamento, do mundo da leitura à leitura do mundo, o trajeto de aprender se cumpre e se refaz indefinidamente, de forma que um mundo inacabado permite constantes e variadas leituras, portanto, oportunidades de formar-se sempre.

*Em cada viagem aprendi muito, pois esse turismo pedagógico envolveu segmentos da cultura, do folclore, das artes, da história, do meio ambiente, eventos, projetos temáticos e questões como a preservação do patrimônio ambiental e do meio ambiente.*

*Depoimento da Professora Soraya Knopp*

Podemos dizer que o mundo da leitura está relacionado ao mundo da imprensa, da indústria cultural, do papel, da escola, do livro didático, da literatura infanto-juvenil, dos livros acadêmicos, das teses. Dessa forma, as práticas de leituras com suas várias nuances, bem como suas formas de inserção no sistema cultural, são questões que incidem reflexivamente sobre diferentes aspectos do mundo da leitura. A leitura de mundo consiste na análise para interpretar e interagir com algumas representações que a leitura proporciona em diferentes textos. A importância do ato de ler implica sempre percepção, interpretação e reescrita do que foi lido.

A partir de constatações sobre a leitura do mundo, acreditamos que ler é acompanhar criticamente o movimento do texto para apreender seu significado mais profundo; ler o mundo é acompanhar o movimento do mundo apreendendo o seu sentido e sua significação: o mundo é o encontro das realidades históricas que se materializam na sociedade humana, em diversas formas de ações e feições: o espaço e seu uso, o tempo e seu uso. Ecoando esse pensamento, Ortega y Gasset (Sd. p. 12) explicita: “O mundo é o repertório de nossas possibilidades vitais [...] Representa o que podemos ser; portanto, nossa potencialidade vital [...]”. Daí que nos parece o mundo uma coisa tão enorme, e nós, dentro dele, uma coisa tão pequena. “O mundo ou nossa vida possível é sempre mais que nosso destino ou vida efetiva”



(idem). Nas falas da professora Maria das Graças, destacamos o caráter das possibilidades oportunizadas pelos deslocamentos:

*Esse projeto dá a oportunidade ao professor, que muitas vezes não tem disponibilidade financeira, de vivenciar realidades que até então, só conhecia através da televisão. No dia 21 de maio de 2011, tivemos a oportunidade de fazer uma dessas viagens quando fomos ao Forte de Copacabana, no Rio de Janeiro. Chegando lá, muitas de nós, participaram de um evento de Literatura Infantil. Era o último dia do evento, mas foi muito proveitoso! Assistimos, nessa oportunidade, uma palestra do escritor mineiro Júlio Emilio Braz, autor de mais de 100 livros infantis. Ele agradeceu muito a presença dos professores de Juiz de Fora e fomos presenteados com agendas e muitos livros. Foi ótimo!*

*Quando saímos dali, partimos rumo ao centro velho do Rio de Janeiro e durante esse percurso, passamos por vários lugares interessantes da cidade. A experiência mais marcante, para mim, foi visitar o Centro Cultural dos Correios. Lá tivemos a oportunidade de observar a exposição sobre a vida e obra do escritor português Fernando Pessoa. Foi maravilhoso! Este encontro despertou em mim uma grande paixão por esse poeta, que até então, eu conhecia apenas alguns textos e poesias. Desse dia em diante passei a ler tudo o que posso sobre esse grande poeta. Quero conhecer toda sua obra. Essa mudança em minha vida devo a este projeto. Hoje posso falar com meus alunos, com mais segurança, sobre esse grande escritor português e dizer que sou uma leitora de Fernando Pessoa. Acredito que é essa transformação que a educação busca.*

*Depoimento da Professora Maria das Graças*

Para Hannah Arendt (2008), nossa grande marca na superfície terrestre é que, diferentemente das outras, somos uma espécie condicionada: tudo o que entra em contato conosco vai, aos poucos, constituindo-se como condição de nossa existência. Pierre George (1972) enfatiza que o mundo realiza-se graças à transformação realizada na Terra pela ação humana, efetivando-se materialmente à medida que produzimos coisas e objetos. Ou seja, o homem com sua ação cria suas próprias condições, independente da heterogeneidade da superfície terrestre. Enfim, o mundo se cria pelo contínuo fazer humano. Nesses termos, as palavras de Arendt (2008, p. 210) corroboram esta perspectiva de leitura do mundo: “a ação, portanto, não apenas mantém a mais íntima relação com o lado público do mundo, comum a todos nós, mas é a única atividade que o constitui”.

*Se Santos (2004, p. 40) alerta-nos que é “certo, nós não mudaremos o mundo, mas podemos mudar o modo de vê-lo”, por outro lado, dialogando com Ortega Y Gasset (1984, p.78) “el mundo soy yo, mi vida y mis circunstancias”, permite-me comungar com a ideia de que o mundo é uma construção: uma construção permanente da mundanidade na Terra (ARENDR, 2008), pela qual os homens são responsáveis.*

Eis, de certa forma, o que o projeto Vivências Culturais se propõe a fazer: reparar. Reparar o fazer, o agir humano sobre a terra, as histórias e as geografias construídas pelo cotidiano vivido; a cultura como elemento constitutivo da formação continuada dos docentes da Rede Municipal de Educação de Juiz de Fora-MG. Enfim, reparar, nos lugares, o mundo. Nestas entrelinhas, esse é um recado implícito que faz emergir em nós, sujeitos viventes deste momento, uma capacidade cada vez mais perdida: a de olhar frontalmente a realidade que nos vem sendo posta. Num mundo que valoriza cada vez mais o virtual e as metáforas e, na mesma medida, nega o próprio gênero humano, fazendo-nos cada vez mais sem nome. Este é o cerne do projeto: provocar os olhares, despertar a curiosidade, rever o óbvio. Nas palavras de uma professora de Educação Infantil, que participa do projeto, podemos observar como esta proposta de trabalho é, ainda, entendida pelos docentes:

*Conhecer a história do nosso país, do nosso povo e por consequência a nossa história é fator expressivo na formação da cidadania. Sendo assim, nós, professoras e professores, podemos levar para nossas aulas todo cenário histórico dos fatos, voltando no tempo*

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



*através de visitas aos lugares, aos ambientes de época, e caminhando rumo ao futuro com uma aprendizagem que seja fonte de reflexão para nossos/as alunos/as.*

*Sair das páginas dos livros didáticos, das revistas, das fotos, da internet e viajar literalmente aos locais onde aconteceram fatos históricos, às exposições de arte, às exposições de pessoas ilustres, às diferentes paisagens do nosso país, etc. é sem dúvida sentir-se personagem que faz parte da cultura do Brasil.*

*Sendo assim começamos a refletir: se nós, como professoras/res ao entrarmos no tempo passado, participarmos do presente e porque não dizer dar um passo à frente no futuro, estamos ampliando o nosso universo cultural, por que também não propiciarmos passeios culturais ao nossos/as alunos/as?*

*Depoimento da Professora Soraya K. Gerhein*

Podemos dizer que no Projeto Vivências Culturais, de certa forma, parte-se da compreensão de que os conteúdos culturais do espaço vivido, das experiências nos lugares, são portadores de uma geografia como “veículo de educação”, enquanto espaço-tempo de formação continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora-MG.

Na proposta do Projeto Vivências Culturais, importa-nos o diálogo entre a vida e formação continuada dos docentes, vida esta que se cerca de obras de arte, de caminhos cotidianos, de poesia, música, culturas locais, eruditas ou populares, espaços de lazer, de contemplação e exposição da natureza, espaços patrimoniais, entre outros, pois:

*a vida é dialógica por sua natureza. Viver significa participar de um diálogo... – O homem participa deste diálogo com sua totalidade e em toda sua vida: com olhos, lábios, mãos alma, espírito, com todo o corpo e seus atos. Para uma reelaboração[...]. (Bakhtin, apud Faraco, p.23).*

Bakhtin (2000) enfatiza que a relação eu/outro é constitutiva do ser social e histórico que somos, cada um é complemento necessário do outro. Daí a justificativa para que se inaugure uma nova possibilidade de formação em contexto, modalidade esta que indica novas formas de observar, viver e apreender o mundo, além do que já é cotidianamente experimentado na rotina escolar. Esta prática diferenciada de formação possibilita que haja uma imersão direta nos lugares e, com isso, favorece para que diálogos aconteçam e laços se estreitem entre os professores, que, na interação influenciam e são influenciados pelas trocas, pelo convívio e experiência conjunta nos diversos lugares, portadores de significados.

A ideia de proporcionar aos professores da Rede Municipal uma formação diferenciada corrobora com a preocupação de Oliveira-Formosinho (1998), que tem apontado para a necessidade de um suporte organizacional ao desenvolvimento profissional dos professores, aproximando cada vez mais os princípios do desenvolvimento profissional, organizacional e da inovação na educação. Para esta autora, o desenvolvimento profissional é um processo em contexto, não puramente individual que se preocupa com os processos, ou seja, com o levantamento das necessidades, a participação dos atores escolares na definição das ações; com os conteúdos concretos aprendidos, os novos conhecimentos; com o contexto das aprendizagens, onde a formação estaria centrada na escola; com a aprendizagem dos processos – metacognição – e o impacto na aprendizagem. Neste processo, os professores refletem sobre os objetivos do projeto Vivências Culturais e percebem suas intenções:

*[...] educadores e educadoras da rede municipal de Juiz de Fora através das experiências e vivências dessas viagens sejam estimulados/as a proporcionar aos seus/suas alunos/as uma prática pedagógica mais rica com passeios e visitas a lugares dentro da nossa cidade mesmo, já que temos bons e ricos espaços culturais e ambientais. Proporcionar um trabalho escolar com a possibilidade de tornar os conhecimentos que vêm dos livros didáticos em conhecimentos contextualizados e reais é sem dúvida tornar a aprendizagem mais prazerosa, sem contar que começamos a formar o hábito de freqüentar esses locais tão ricos em cultura.*



*Depoimento da Professora Soraya K. Gerhein.*

Oliveira-Formosinho e Kishimoto (2002) propõem uma formação que esteja efetivamente envolvida com todos aqueles que fazem parte do processo educacional.

*O desenvolvimento profissional não pode ser apenas um desenvolvimento centrado nos professores, mas a partir dos professores, deve ser um processo centrado nas necessidades daqueles a quem os professores servem – as crianças, as famílias, as comunidades. Isto significa que o desenvolvimento profissional não pode ser concebido apenas como um desenvolvimento encerrado na sala de atividades ou da escola, mas um desenvolvimento aberto à contribuição de várias entidades exteriores à escola (Oliveira-Formosinho, 2002:11).*

Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe; portanto, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento está sendo visto como uma mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o ambiente.

Para Vigotski (1998), o sujeito não é apenas ativo, mas interativo, porque forma conhecimentos e se constitui a partir de relações intra e interpessoais. É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Sendo assim, a importância da interação é essencial na visão dos professores. Vejamos:

*[...] nos dias atuais, a violência nas cidades sugere o enclausuramento, o que aliado aos avanços da tecnologia e a falta de tempo faz com que o universo do professor acabe reduzido ao trajeto da escola para casa.*

*É notório que a internet possibilita “viajar” pelo mundo, conhecer novas culturas, saber o que acontece do outro do mundo, mas até que ponto essas viagens virtuais aproximam as pessoas do mundo? Professora Magali Delgado*

Atualmente, a cultura, e sua diversidade, é encontrada nos debates sem uma visão totalizante e unificada. Tomando como referência a diversidade como intrínseca à cultura, podemos pensar que a cultura é fator inseparável na constituição das subjetividades. Então, de que forma construo a identidade do outro no meu próprio mundo? Não há precisão, pois o mundo é diverso e o cotidiano apresenta-se de diferentes maneiras, de ser, de viver, de se relacionar.

O Projeto tem a pretensão de trazer de volta os encontros, a arte, os estudos da memória coletiva, a arquitetura, a história, a geografia, enfim, a cultura ao processo de formação de professores da Rede Municipal que, em nossa análise, acabaram ficando relegados a um segundo plano diante da racionalidade científica trazida pela Modernidade.

Um dos traços característicos da Modernidade e que muitas vezes prevalece até os dias atuais, segundo Santos (1995), foram as rupturas em relação às formas de conhecimento consideradas “vulgares” ou “pouco rigorosas”. O conhecimento científico se tornou assim hegemônico “pelas promessas de racionalização que permitia, pela transformação de todos os planos políticos e sociais, problemas técnicos”.

O que vemos na atualidade, um tempo de transição paradigmática, segundo Santos (1995), é um questionamento da ciência moderna como única forma de conhecimento, deixando de ser assim hegemônica, admitindo assim outras formas de conhecimentos, de aprendizagens, de encontros, de fazeres pedagógicos, portanto.

Com a consolidação da globalização, os sujeitos têm a possibilidade, pelo meio técnico-científico-informacional, de estar no mundo e no lugar ao mesmo tempo. No entanto, o mundo não pode ser encarado como uma justaposição de partes, já que ele é uma totalidade, uma



complexidade. A evolução técnica dos objetos, cada vez mais acelerada no atual período histórico, acaba por impor novas possibilidades de ações nos lugares, e acreditamos, as aprendizagens sejam algumas delas.

*Meu nome é Patrícia Lage de Almeida e sou professora de História da Rede Municipal. Eu tive a oportunidade de ir à São Paulo em 2010 pelo Projeto Vivências Culturais, o que foi muito importante para minha formação, não apenas como professora e pesquisadora, mas como um todo. Na verdade, eu não conhecia a cidade, e, talvez por isso mesmo, eu torço pela sua continuidade/permanência desse projeto. Em São Paulo tive a oportunidade de conhecer vários lugares de memória, casarões preservados, Museu da Língua Portuguesa (nesse confesso que chorei), Bienal. Mas, dentre todos, eu destaco o Memorial da América Latina porque, sem dúvida, é o lugar mais deslumbrante que conheci em toda a minha vida pela relevância das tradições contidas naquele espaço de cultura. Crenças, folclore, religiões, festas profanas, ritos e mitos, Tudo isso em um ambiente mágico. Para quem já foi muitas vezes acredito que o olhar seja outro, mas o meu, era de puro encantamento. Sem falar da arquitetura do espaço.*

*Continuando: entre conversas informais, pizzas (minha amiga querida Vanusa preferiu Lasanha) no tradicional bairro do Bexiga, passeei pela Avenida Paulista embaixo de uma garoa, talvez mais forte que uma tradicional garoa paulista, cantada em verso e prosa e fiquei em um hotel na esquina da Ipiranga com Avenida São João ... e eu pergunto: precisava? As tecnologias a serviço da tradição e da memória, estavam presente em todos os espaços. E o mercado municipal ... do mercado eu me lembro das frutas representantes de todos os lugares do mundo ... algumas exóticas, algumas enormes ... algumas coloridas e doces outras nem tanto. Mas estavam lá, entre as nossas nacionais, lembrando a exuberância pela qual somos conhecidos em todo mundo.*

*E daí vivo a pensar ... Como pude viver sem essas lembranças até aqueles dias? Foi um sonho ...*

*Depoimento da Professora Patrícia Lage de Almeida*

Podemos constatar que, dadas às possibilidades técnicas e de ações que o mundo oferece e permite, há um processo conjunto e rápido de mudanças nos diversos usos. E esses processos, entre outros, buscamos captar nas viagens formativas do “Vivências Culturais”. A partir destas reflexões, e relacionando ao depoimento da Professora Patrícia, podemos dizer que o conceito de leitura, e leitura do mundo, por conseguinte, pode ser ampliado para um processo de decodificação e compreensão de expressões formais e simbólicas que envolvem componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológicos, assim como os culturais e econômicos. Ler, portanto, não é tentar decifrar ou adivinhar de forma isenta o sentido de um texto, mas é, a partir do texto, atribuir-lhe significados relacionando-o com outros textos na busca da sua compreensão, dos seus sentidos e de outras possíveis leituras.

Ao possibilitar os encontros entre professores de diversos segmentos, nos mais diferentes lugares do território brasileiro, acreditamos que estamos criando subsídios importantes, junto a outros espaços tempos formativos, para a reflexão crítica. Perrenoud (2001) alerta para o capital de saberes acumulados que tem uma dupla função: ele guia e espreita o olhar durante as possíveis interações; além de ajudar a ordenar as observações, a relacioná-las a outros elementos do saber, a de certa maneira, a teorizar tais experiências formativas. Quando refletimos, trazemos também à reflexão nossa cultura, nossa experiência família, nossa experiência com os outros em diversos lugares, enfim, nossa história. Nossa reflexão é imbuída desses aspectos e não pode, assim, prescindir deles.

## Conclusões

Em 2010 foram realizadas sete *Viagens Temáticas*: “Ciclo do Café” (Barra do Pirai), “Passado e Presente” (Rio de Janeiro), “Natureza e Arte” (Brumadinho/Inhotim), “Barroco – espetáculo da

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



fé” (Ouro Preto e Mariana), “Bienal de Arte” (São Paulo), “Caminhos do Ouro” (Paraty), Circuito das Grutas e Grande Sertão (Cordisburgo e Belo Horizonte). Ao todo, 260 professores participaram das viagens.

Em 2011 já foram realizadas três viagens: Petrópolis: da cidade imperial à cidade “real”. Fernando Pessoa no Rio de Janeiro. São João Del Rei e Tiradentes: cultura, arte e culinária. Dessas viagens já participaram 90 professores.

O projeto “Vivências Culturais” continua sendo executado. Nas avaliações feitas continuamente com os professores, há o desejo da comunidade educativa, para a continuidade do projeto pela possibilidade formativa que expande os espaços das salas de aula, dos auditórios, das salas de reuniões, entre outros. Nas palavras da Professora Soraya:

*A cada viagem que fizemos voltamos trazendo de cada lugarum novo olhar sobre a nossa realidade e lembrando Fernando Pessoa que diz: “ Viajar! Perder países! Ser outro a cada dia”.*

*Depoimento da Professora Soraya K. Gerhein*

Paralelo ao Projeto Vivências Culturais, outros momentos estão emergindo, como as “rodas de conversa”, experiências com filmes e documentários que também ampliam os tempos-espaços da formação continuada.

### **Viagens: roteiros e registros fotográficos**

#### *Ciclo do Café:*

O processo produtivo do café integra vários subprocessos realizados em unidades físicas bem definidas e caracterizadas no tempo e no espaço por elementos arquitetônicos, resultando uma arquitetura específica e original: a fazenda cafeeira. O desenvolvimento tecnológico, ao impor transformações no programa de atividades do espaço da produção, co-evolui com a arquitetura no âmbito de um determinado sistema produtivo. A evolução técnico-científica exigiu adaptações no espaço destinado a abrigar cada atividade dentro e fora da fazenda cafeeira, alterando-lhe a forma; ou incrementando-lhe, restringindo-lhe, e até suprimindo-lhe a função. Nesta viagem visitamos a Fazenda da Ponte, no município de Barra do Piraí, localizado no Vale do Paraíba, estado do Rio de Janeiro. Esta região é caracterizada por paisagens marcadas pelas fazendas cafeeiras, originárias do século XIX.



Fazenda Ponte Alta

Personagens Sarau Fazenda Ponte Alta

Fonte: <http://excursoesfamiliares.blogspot.com>



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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



*Rio de Janeiro: passado e presente*

A cidade do Rio de Janeiro representa um importante referencial histórico, geográfico e cultural para o Brasil. Nesta cidade concentram-se aspectos peculiares da sociedade urbana brasileira desde o período colonial até a “novíssima” república. Os roteiros organizados nesta cidade, tem sempre como objetivo chamar a atenção para os aspectos da vida cotidiana das pessoas no passado e no presente, interpretando o patrimônio material e imaterial como possibilidade de compreensão da realidade. Assim, em uma das viagens, privilegiamos a visita a lugares históricos e contemporâneos da cidade, chamando a atenção para a complexidade deste importante espaço urbano.



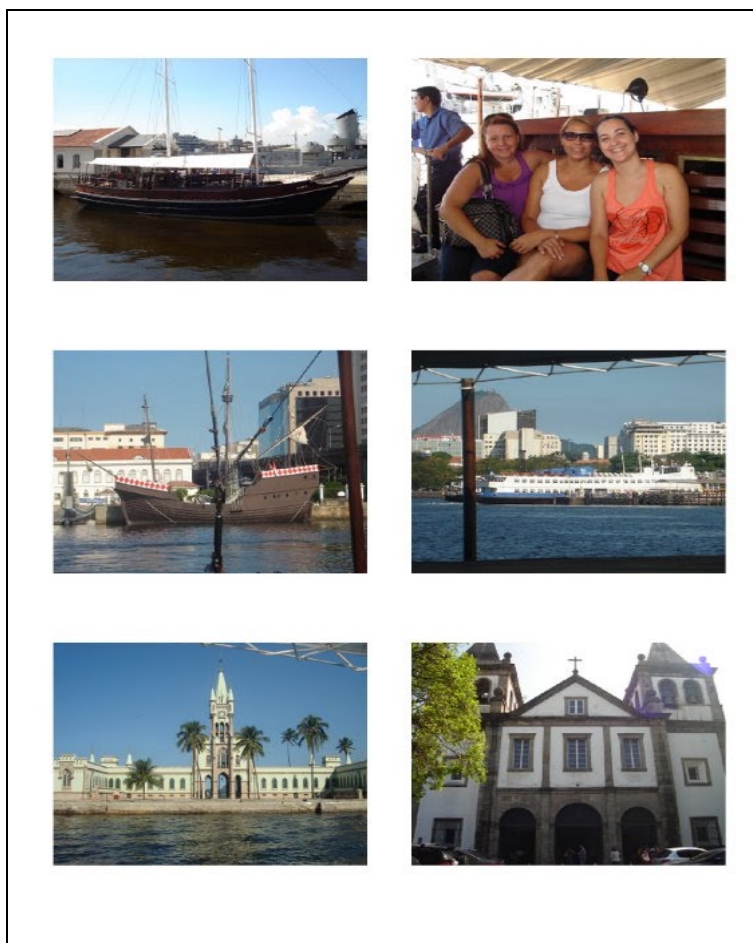
Visita guiada à Igreja Nossa Senhora do Carmo – Rio de Janeiro.  
Espetáculo de luz e som e visita as escavações arqueológicas no subsolo. Fonte: Soraya knnop



Interior Igreja do Mosteiro de São Bento – Missa com cantos Gregorianos

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



- Centro Cultural da Marinha
- Professoras no barco que dá acesso à Ilha Fiscal
- Centro cultural da Marinha com região central do Rio de Janeiro ao fundo
- Barcas de ligação Rio de Janeiro-Niterói
- Palacete Neo-Gótico da Ilha Fiscal
- Igreja do Mosteiro de São Bento.

Fonte: Jaqueline Seabra

***Natureza e arte: Inhotim - MG***

Inhotim está localizado no município mineiro de Brumadinho – Região Metropolitana de Belo Horizonte. Este espaço caracteriza-se por oferecer um grande conjunto de obras de arte, expostas a céu aberto ou em galerias temporárias e permanentes, situadas em um Jardim Botânico, de rara beleza. O paisagismo teve a influência inicial de Roberto Burle Marx (1909-1994) e em toda a área são encontradas espécies vegetais raras, dispostas de forma estética, em terreno que conta com cinco lagos e reserva de mata preservada. O Instituto Inhotim, Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, além desses espaços de fruição estética e de entretenimento - que lhe garantem um lugar singular entre outras instituições do gênero - desenvolve também pesquisas na área ambiental, ações educativas e um significativo programa de inclusão e cidadania para a população do seu entorno. A visita guiada ao Instituto Inhotim, deu ênfase tanto aos aspectos fito-botânicos do espaço, quanto às peculiaridades deste Jardim Botânico abrigar mais de 500 obras de artes de artistas contemporâneos de renome nacional e internacional como Adriana Varejão, Helio Oiticica, Cildo Meireles, Chris Burden, Matthew Barney, Doug Aitken, Janet Cardiff, entre outros. Abaixo o registro fotográfico de alguns professores que visitaram o instituto.

III Congreso Internacional  
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del  
Profesorado  
Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Instituto Inhotim – Jardim Botânico e obras de arte contemporânea  
Foto: Jaqueline Seabra

**III Congreso Internacional  
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del  
Profesorado**  
Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Inhotim: Integração dos professores. Visita guiada.  
Foto: Jaqueline Seabra



Professores na portaria do Instituto Inhotim  
Foto: Professora Soraya Knnop

*Barroco: Espetáculo da fé – Ouro Preto e Mariana*

Ao completar 300 anos de fundação, a cidade de Ouro Preto – Patrimônio Mundial tombada pela Unesco – é um espaço privilegiado para a compreensão do que foi o Brasil durante o ciclo do ouro, da importância das “minas gerais” para a economia da colônia e, principalmente, da Metrópole, naquele contexto, Portugal.

O Barroco, foi uma das formas de expressão artística mais visíveis entre o século XVII e a primeira metade do século XVIII, no Brasil. O enriquecimento provocado pela mineração e a forte religiosidade dos povos das minas, favoreceram o desenvolvimento das artes em Minas Gerais.

O barroco desenvolveu-se no Brasil ao lado dos primeiros núcleos urbanos, como no caso de Ouro Preto, Mariana, São João Del Rei, Tiradentes, Sabará, entre outras. As principais manifestações dessa arte foram as construções religiosas levantadas em Salvador e Recife, nestas, o Barroco é chamado de Litorâneo. Mas, o auge do barroco, manifestou-se nas cidades mineiras do Ciclo do Ouro, como Ouro Preto e Mariana. A riqueza resultante da exploração do ouro na região de Minas Gerais estimulou, em Ouro Preto, o surgimento do maior conjunto de arquitetura barroca do mundo e justificou o tombamento da cidade como patrimônio nacional, em 1933, e em patrimônio mundial, em 1980.

Apesar da influência inicial do Barroco europeu, a arte barroca no Brasil assumiu características próprias. Podemos dizer que a arte barroca evoca a religião em cada detalhe: altares, geralmente em madeira, expõem ricos ornamentos espirais ou florais e é todo entalhado com figuras de anjos e imagens revestidas de uma fina película de ouro. Santos em relevo se espalham pelas capelas da nave central, e o teto, representando geralmente um céu em perspectiva, que aumenta a sensação de profundidade no ambiente.



Professoras Vanusa, Maria Eugênia, Mirian, Nathalye, Soraya e Patrícia.  
Casarões históricos na Rua Direita em Ouro Preto-MG

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de setembre de 2011



Detalhe Igreja São Francisco de Assis. Arte Barroca do Mestre Aleijadinho  
Foto: Professor Cassiano Caon Amorim

*São Paulo: cidade e Bienal de artes*

São Paulo tem sido o roteiro mais pedido por quase unanimidade dos professores. Em todas as viagens organizadas para a cidade as reversas de vaga se esgotam rapidamente. A Região Metropolitana de São Paulo conta, atualmente, com mais de 18 milhões de habitantes, sendo uma das maiores áreas urbanas do planeta. As viagens a esta cidade tem privilegiado os seus espaços de lazer, cultura, comerciais, assim como, os de uso cotidiano da sua população. No ano de 2010 aconteceu a 29ª Bienal de Artes, quando aproveitamos para visita-la.



Professores na entrada da 29ª Bienal de Artes de São Paulo.  
Foto: Professora Nathalye Nallon

III Congreso Internacional  
de Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del  
Profesorado  
Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Praça da Sé – Região Central São Paulo    Museu Afro Brasil – Parque Ibirapuera



Professores em Frente ao Museu de Arte Contemporânea – Parque do Ibirapuera  
Foto: Professora Soraya Knnop

*Circuito das grutas e Grande Sertão*

Neste roteiro visitamos uma das principais formações lacustres de Minas Gerais: a gruta de Maquiné. A Gruta do Maquiné, localizada em Cordisburgo, foi descoberta em 1825 pelo fazendeiro Joaquim Maria Maquiné, e posteriormente explorada cientificamente pelo naturalista dinamarquês Dr. Peter Wilhelm Lund, em 1834.

O naturalista pesquisou a caverna durante quase dois anos. Em sua pesquisa sobre a paleontologia brasileira, Dr. Lund descobriu restos humanos e de animais petrificados, oriundos do período quaternário. A Gruta do Maquiné tem sete salões explorados, com 650 metros de extensão e profundidade de 18 metros. Suas galerias e salões são resultado do trabalho da água durante milênios. O principal elemento da formação da Maquiné é o carbonato de cálcio.

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

Barcelona, 5, 6 i 7 de septiembre de 2011



Porém, a gruta também apresenta sinais de outros minerais como a sílica, gesso, quartzo e o ferro. Além da visita a Gruta do Maquiné, visitamos o portal dos Sertões em Cordisburgo, cidade onde nasceu o escritor Guimarães Rosa. Também visitamos a casa onde viveu o escritor, transformada num museu em 1974.

Os contos e romances escritos por Guimarães Rosa ambientam-se quase todos no chamado sertão brasileiro. A sua obra destaca-se, sobretudo, pelas inovações de linguagem, sendo marcada pela influência de “falares” populares e regionais que, somados à erudição do autor, permitiu a criação de inúmeros vocábulos a partir de arcaísmos e palavras populares, invenções e intervenções semânticas e sintáticas.



Professores explorando o interior da Gruta do Maquiné – Cordisburgo/MG  
Foto: Professora Fabiane Machado



Professores no Portal Grande Sertão Veredas – Homenagem a Guimarães Rosa  
Foto: Professor Cassiano Caon Amorim





## REFERÊNCIAS

- ARENDRT, H. (2008). *A Condição Humana*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- BAKHTIN, MIKHAIL M (2000). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes. In C.A. FARACO (Org.), *Diálogos com Bakhtin*. 3ª edição. Curitiba: Editora da UFPR.
- BARROS, M.E.B. DE (2005). Formação de professores/as e os desafios para a (re) invenção da escola. In C.A. FERRAÇO, *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez.
- FERRAÇO, C.E. (2005). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez.
- FREIRE, P. (1994). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 29 ed. São Paulo: Cortez.
- (2005). *Pedagogia do Oprimido*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIMENO SACRISTAN, J. (2005). *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed.
- GOMÈS PÉREZ, A.I. (2001). *A cultura escolar na sociedade neo-liberal*. Porto Alegre: Artmed.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1998). *O desenvolvimento profissional das educadoras de infância: um estudo de caso*. Dissertação de doutoramento em Estudos da Criança. Braga: Universidade do Minho.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M. (2002). *Formação em contexto: uma estratégia de integração*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1973). *O homem e a gente*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lial.
- (1987) [1937]. *A rebelião das massas*. São Paulo: Martins Fontes. Disponível em <<http://www.culturabrasil.pro.br/rebeliaodasmassas.htm>> Acessado em 13/08/2009.
- SANTOS, B. de S. (1995). Entrevista a Jurandir Malerba. In J. Malerba, *Cadernos de metodologia e técnica de pesquisa*, 6, 9-34.
- SANTOS, M. (2004). *A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- SCHWARTZ, Y. ( 2002). Disciplina epistêmica-disciplina ergológica. *Pro-Posições – UNICAMP*, 13 (1), 126-150.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes.