

EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO EN TECNOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

Educational advising on technologies for teaching and learning

Manuel Ángel Jiménez Gómez

Centro del Profesorado de Córdoba
mjimenez@cepcordoba.org

RESUMEN

Durante los últimos 50 años la tecnología ha cambiado nuestras vidas más que en los dos milenios anteriores. Internet ha transformado nuestra sociedad, la forma en que nos relacionamos y, por tanto, cómo aprendemos. La competencia digital conforma un conjunto de destrezas imprescindibles para el desarrollo personal y profesional de cualquier persona y el sistema educativo tiene que garantizar que el alumnado, en su escolarización obligatoria, adquiera tales competencias.

En este artículo se trata este reto desde la perspectiva de las asesorías de formación, analizando, en primer lugar, lo que ya se ha hecho, el contexto actual y, por último, proponiendo un camino a seguir.

PALABRAS CLAVE: TAC, TIC, TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS, ASESORAMIENTO, FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

ABSTRACT

During the last 50 years, technology has changed our lives more than in the previous two millennia. The Internet has transformed our society, the ways we relate and, therefore, how we learn. Digital competences are, more than ever, an essential skills' set for the personal and professional development of any person. The education authorities has to ensure that students acquire such competences in their compulsory schooling.

This article tries to approach this challenge from the perspective of educative advisers, analyzing what has already been done, the current context and proposing a way forward.

KEYWORDS: ITC, TEL, EDUCATION TECHNOLOGY, TEACHER EDUCATION, TEACHER TRAINING.

Fecha de recepción del artículo: 01/02/2018

Fecha de Aceptación: 15/02/2018

Citar artículo: JIMÉNEZ GÓMEZ, M. A.. (2018). *El asesoramiento educativo en tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n.º 15, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Para asesorar a centros y a sus docentes en el uso de las tecnologías para la enseñanza debemos preguntarnos primero qué debe saber y saber hacer hoy cualquier persona que termine su etapa escolar obligatoria. Y, partiendo de la premisa de que **no podemos dar lo que no tenemos**, establecer un marco de dinámicas en los centros, así como competencias, habilidades y destrezas tecnológicas que deben tener los y las docentes para propiciar, de algún modo, que su alumnado no sufra las nefastas consecuencias de estar al otro lado de la brecha digital.

No me gustan los términos docente 2.0, maestra 5.0, profesor del siglo XXI... ni otros calificativos venidos del *edumarketing* que crean una aura de superpoderes alrededor de los enseñantes que sacan provecho de las tecnologías para ofrecer experiencias diferentes a su alumnado. El uso de las TAC (Vivancos, 2009), o las TIC para el aprendizaje y el conocimiento, no es algo sobrehumano, no lo era ni cuando Seymour Papert (1980) a finales de los 60 creó LOGO, el primer lenguaje de programación para niños, mucho menos lo es hoy. La usabilidad de las aplicaciones y los dispositivos ha mejorado tanto que la simple intuición a menudo es suficiente para llevar a cabo una tarea con una herramienta que no hayamos visto nunca antes. Tanto es así, que autores como Marc Prensky (2011), han defendido el concepto de nativos digitales al

comprobar que las nuevas generaciones usan la tecnología de una forma mucho más natural, sin prejuicios ni miedos.

Así, **la escuela tiene que parecerse a la vida real**. Sobre esta afirmación se cimientan los principales modelos pedagógicos del siglo pasado: desde la inclusión a las comunidades de aprendizaje pasando por el trabajo por proyectos. La sociedad en la que vivimos ha cambiado en las últimas décadas más que en los dos mil años anteriores. La principal causa de esta vertiginosa evolución radica en la forma en la que la tecnología forma parte de nuestras vidas, transformando casi todas las tareas que realizamos, la forma en que nos comunicamos y por supuesto, nuestras relaciones (Pozo, 1999). Y **si las relaciones personales se transforman, también cambia la forma en que aprendemos**.

UN POCO DE HISTORIA

Con un marcado carácter social, e intentando paliar una incipiente brecha digital, en 2003, se comenzó en Andalucía, y otras comunidades autónomas, la implantación de los primeros centros TIC. Al principio se apostó por dos modelos diferenciados: DIG y TIC. El centro DIG incorporaba la tecnología al ámbito de gestión, y las escuelas eran dotados con equipamiento informático para despachos y departamentos. El centro TIC, en cambio, extendía la dotación a aulas y equipamiento que estaba a disposición del alumnado. Ambos modelos eran previstos de la correspondiente infraestructura de telecomunicaciones. Como era natural, el segundo modelo fue el que se impuso, aunque flexibilizándose su impacto. Los primeros centros TIC dotaban

cada aula del centro, con la correspondiente falta de flexibilidad en los espacios, mientras que años más tarde se optó por equipar sólo algunas aulas de forma completa y otras con algunos equipos en formato de “rincones” o carros con ordenadores portátiles.

El formato volvió a revisarse en 2009, cuando el Ministerio de Educación ejecutó el proyecto “Escuela 2.0”, “Escuela TIC 2.0” en Andalucía. En este momento todos los centros, de Primaria y Secundaria, pasaron a ser centros TIC, y se entregó un “ultraportátil” a cada alumno y a cada alumna desde 5º curso de Primaria para que pudieran darle un uso personal hasta terminar la ESO. El ancho de banda mejoró sustancialmente en la mayoría de los centros, que también fueron equipados con pizarras digitales y conexión inalámbrica. El modelo 1:1 (un ordenador para cada estudiante) que supuso este proyecto se pudo sostener económicamente hasta 2012. Desde entonces hasta hoy no hemos vuelto a tener dotaciones generalizadas ni renovaciones del parque informático en las etapas educativas obligatorias, salvo algunas pizarras digitales. No obstante, en la mayor parte de los centros, sigue siendo posible el uso del equipamiento existente, que aunque no es vanguardista, sigue cumpliendo los requisitos técnicos para asistir en la mayoría de tareas cotidianas, y en muchos casos, desgraciadamente, sigue estando infrautilizado. Aunque la apuesta e inversión en equipamiento fue tan necesaria como importante, en muchos centros el efecto fue parecido al ocurrido en otros lugares del mundo y en otros sistemas educativos diferentes. Como sostiene Larry Cuban (2015), las tecnologías han encontrado un lugar en la mayoría de las aulas, pero su impacto es mucho menor que lo que se prometió

inicialmente. **Las nuevas tecnologías han fortalecido, sin cambiar, los enfoques tradicionales de la enseñanza.** No deja de ser extraño que el uso de ordenadores en educación se haya limitado normalmente a utilizar estos nuevos y atractivos dispositivos para enseñar lo mismo de siempre en versiones apenas disfrazadas de las mismas viejas maneras (Papert, 1971). Y es que los procesos técnicos sólo tienen éxito cuando están preparados y acompañados por procesos de aprendizaje social (Innerarity, 2001), y es por lo que las asesorías educativas, junto con equipos directivos y las personas responsables de la dinamización TIC en los centros, deben perseguir un objetivo urgente: la capacitación digital docente.

LA NECESIDAD DE RETOMAR UN PROYECTO DIGITAL DE CENTRO

Cada año termina una promoción más sus estudios obligatorios, y muchos alumnos y alumnas abandonan un sistema educativo, que pretendía haber velado por su igualdad de oportunidades. Se marchan sin alcanzar una competencia digital digna, que más pronto que tarde les demandará la sociedad en la que viven. Puede parecer anacrónico hablar de brecha digital, pero quizás siga siendo un problema educativo igual de actual que lo era hace una década.

Los nativos digitales no existen, además de ser una refutación previsible a la idea de Prensky, es el título de un libro coordinado por Susana Lluna Beltrán y Javier Pedreira (2015), y donde han colaborado otros 15 autores. Estos no profundizan en la idea original del autor americano, si no en su desvirtuación, por la cual llegamos a entender que cualquier persona nacida a partir de una

determinada fecha adquiriría de forma innata competencias en el uso de la tecnología.



Figura 1. ¿Existen los nativos digitales?

El alumnado que ha nacido inmerso en la era digital maneja la tecnología de forma menos cauta, con menos miedo a equivocarse, a menudo su *modus operandi* es el ensayo-error. Son más audiovisuales e interaccionan con sus pares en entornos digitales, pero esto no les hace conocedores ni competentes en tareas que se les demandará en su vida, y que no son del todo inherentes al uso espontáneo de la tecnología.

¿Sabría todo tu alumnado de 4º de ESO hacer un trámite electrónico? ¿hacer una compra online? ¿enviar un correo electrónico contestando a una oferta de trabajo? ¿mantener o asistir a una videoconferencia? ¿protegerse de los riesgos de un uso inadecuado de la tecnología? Quizás este saber hacer sea imprescindible para su desarrollo futuro... **¿Sabemos los docentes hacer todo esto?**

Mi escasa experiencia como asesor hace que cuando hablo del uso educativo de las tecnologías aflore la perspectiva de coordinador TIC, una figura que he desempeñado durante 10 años. En mi centro siempre intenté que, ni la reducción horaria, ni las tareas de la coordinación, cayesen sobre una única persona. Trabajar en equipo aporta dos ventajas muy importantes: la primera es que más personas son conscientes de las tareas que hay que llevar a cabo para una dinamización efectiva de las TIC; y la segunda es el apoyo mutuo, dentro del equipo, y la descentralización del apoyo que se les da a los compañeros. **Cuando la coordinación TIC corresponde a una única persona es fácil que se le sature**, interrumpiéndole sus clases o recurriendo a él fuera de su horario.

A principios de siglo los centros podían ser o no “Centros TIC”, años más tarde se incorporó a esta oferta el bilingüismo, y poco a poco aparecen más proyectos, que junto a los planes y programas¹, tratan de complementar un curriculum que difícilmente se adapta a la cada vez más compleja realidad social de nuestro tiempo. Con la incorporación de más proyectos de elección a los centros hemos aprendido algunas cosas importantes que se nos pasaron por alto con las TIC. Pongamos el foco en el PLC: el Proyecto Lingüístico de Centro.

El PLC, como el proyecto TIC, tiene como principal objetivo la mejora de una competencia instrumental: la comunicación. En ambos proyectos, como en la

¹ <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/planes-y-programas>

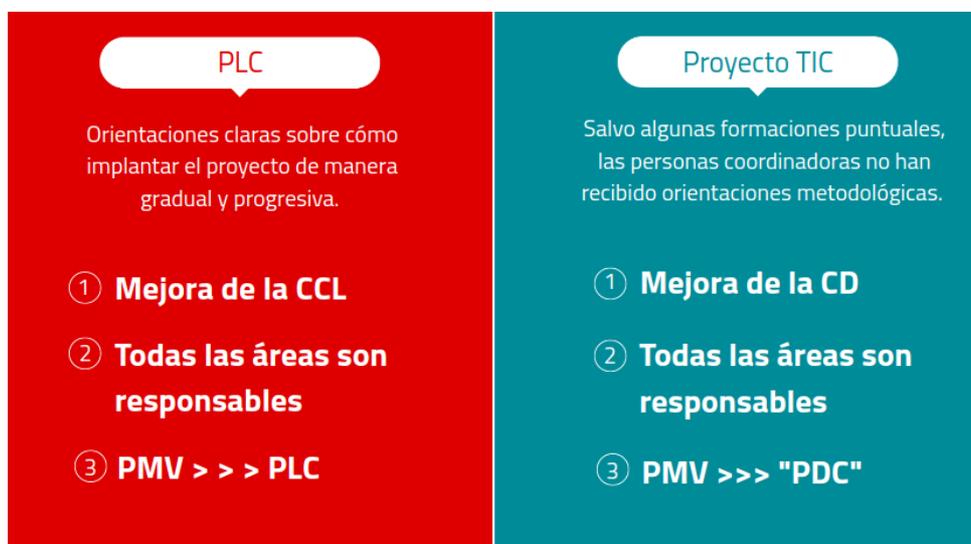
Ley, se reconoce explícitamente que es tarea de todas las áreas la enseñanza y práctica de esta competencia, ya se trate de la CCL (Competencia en Comunicación Lingüística), de la CD (Competencia Digital) o de cualquiera de las otras 5 competencias clave.

En las etapas de Infantil y Primaria, por su organización, se hace mucho más fácil una visión integradora del curriculum, pero en los institutos no juega a nuestro favor la organización departamental por áreas de conocimiento, en ocasiones, demasiado parceladas. **Tendemos a pensar que la mejora de la comunicación es tarea de las áreas lingüísticas así como la competencia digital responsabilidad de Informática o Tecnología.** Tampoco es ninguna ventaja la falta de tiempo para la coordinación entre docentes o para una formación verdaderamente transformadora a nivel de centro.

La implantación del PLC es gradual, se cuenta con tres cursos para construir un proyecto sólido. Haciendo uso de una analogía con los estudios de viabilidad del sector económico-productivo, cada curso se revisa un conjunto de objetivos que alcanzar que llamamos PMV (Proyecto Mínimo Viable). Una vez que este PMV ha crecido durante 3 cursos, se estima que el PLC ya tiene la suficiente madurez como seguir su andadura de forma autónoma y consolidarse dentro del Proyecto Educativo del Centro. Durante esos tres cursos, en el marco del PLC, el claustro ha recibido formación a demanda que le acompaña y ayuda a conseguir los objetivos propuestos. Además de esto, las personas coordinadoras cuentan con soporte en varias jornadas anuales y la asesoría necesaria desde los centros del profesorado.

Durante la implantación de los centros TIC también hubo formación, aunque, evidentemente, insuficiente y peor estructurada que en el PLC. El éxito del proyecto TIC en algunos centros ha sido, casi exclusivamente, gracias a la gran valía y dedicación de las personas que participaban en él. En los centros en los que no ha calado sigue siendo un proyecto huérfano, carente de soporte y en el que muchos ya no creen.

Figura 2. El PLC como inspiración para un renovado Proyecto Digital de Centro.



Si el principal objetivo de los proyectos TIC no era otro que asegurar que el alumnado pudiese desarrollar una competencia digital digna, quizás no sea ningún disparate seguir trabajando en alcanzar esta meta. Y en esta línea, proponer a la administración educativa retomar el proyecto TIC con el formato de "Proyecto Digital de Centro", tomando lo positivo de la implantación gradual y el apoyo formativo que recibe el PLC.

A día de hoy muchos coordinadores TIC están solos, la formación ofertada por los centros del profesorado no satisface las demandas de sus proyectos, si es que siguen vivos, y salvo casos excepcionales, su tarea se ve relegada al soporte técnico de una dotación obsolescente, muy necesario para la supervivencia del proyecto, pero que no deja ni tiempo ni espacios para la dinamización pedagógica del mismo.

El eslabón más débil para incorporar la tecnología en la enseñanza sigue siendo la confiabilidad y la disponibilidad de las propias infraestructuras.

A veces culpa de las máquinas, y a veces de las personas que las usan. Las máquinas fallan, es una realidad, pero las personas que las utilizan deben ser dotadas, o dotarse, de cierta autonomía que les permita resolver los problemas cotidianos.

En el modelo extremeño de centros TIC se contaba con personal no docente que hacía las veces de servicio técnico para uno o más centros de forma simultánea. Contar con estas personas fue muy positivo en el comienzo, pero cuando dejó de ser sostenible también tropezaron con la misma falta de autonomía en el profesorado, ya que **les dieron el pez en lugar de enseñarlos a pescar².**

²Una de las áreas competenciales definidas en el Marco Común Europeo de la Competencia Digital Docente es la resolución de problemas.

COMPETENCIA DIGITAL DOCENTE

Decía Seymour Papert que **el mejor aprendizaje no vendría de encontrar las mejores formas para que el profesor instruya, sino de darle al estudiante las mejores oportunidades para que construya**. La enseñanza de las competencias, ya sea la digital o la social y ciudadana, pasa porque el docente ponga el foco en su propia práctica y haga a sus estudiantes propuestas competenciales.

Si bien el principal obstáculo a la integración efectiva de las TIC reside en el propio funcionamiento y disponibilidad de la tecnología, el otro gran pilar de un proyecto digital de centro son los recursos humanos: profesorado y alumnado.

En septiembre de 2017, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado, publicó la última revisión y traducción del Marco Común Europeo de la Competencia Digital Docente (INTEF, 2017), un documento que establece qué debe saber y saber hacer un docente para con las TIC de cara a un desempeño efectivo de su labor.

El documento define la competencia digital como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias hoy en día para ser funcional en un entorno digital, y la divide en 5 áreas competenciales (ver figura 2), a su vez subdivididas en 21 indicadores para los cuales se establecen 6 diferentes niveles de adquisición, enumerados desde A1 hasta C2.



Figura 3. Áreas del Marco Común de la Competencia Digital Docente

Como vemos, tanto en las orientaciones europeas, como en normativas estatales y autonómicas, un docente ya no puede decidir entre “ser TIC” o “no ser TIC”, pero **cuando un profesor integra las tecnologías digitales en su docencia, se está planteando nuevos retos y desafíos en su profesionalidad**. Por ello es necesario que reciba apoyo, formación y un modelo educativo que le guíe en este proceso de cambio. Uno de los principales indicadores de calidad educativa en un país es la calidad en la formación y aprendizaje permanente de sus profesores (Barber, 2007).

CONTENIDOS, COMPETENCIAS Y CONTEXTO

Como sostiene el modelo TPACK (Technological, Pedagogical And Content Knowledge), la formación del profesorado en tecnologías es tan necesaria como su actualización científica o pedagógica. Koehler y Mishra (2006),

siguiendo la idea original de Shulman, defienden que también **es necesario que los conocimientos que tenga el docente no estén desconectados, integrando de forma efectiva la tecnología con la pedagogía, en torno a la maestría sobre una materia específica.**

Lejos de dar recetas que nos valgan a todos, actividades tipo y propuestas didácticas “enlatadas”, este modelo se centra en el contexto único que existe en cada lugar y con cada grupo de personas, docentes y discentes: “hay una única combinación de contenidos, tecnología y pedagogía que aplicará cada docente, en cada curso, de acuerdo con su visión de la enseñanza”.

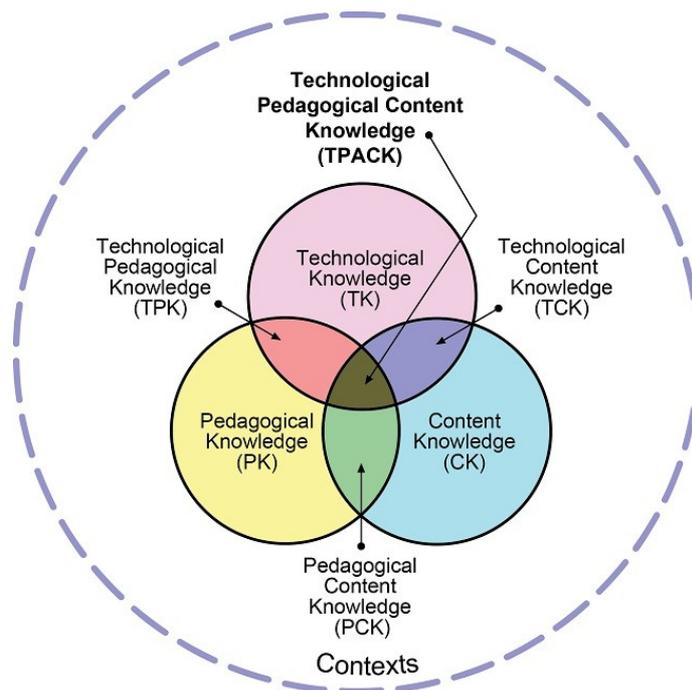
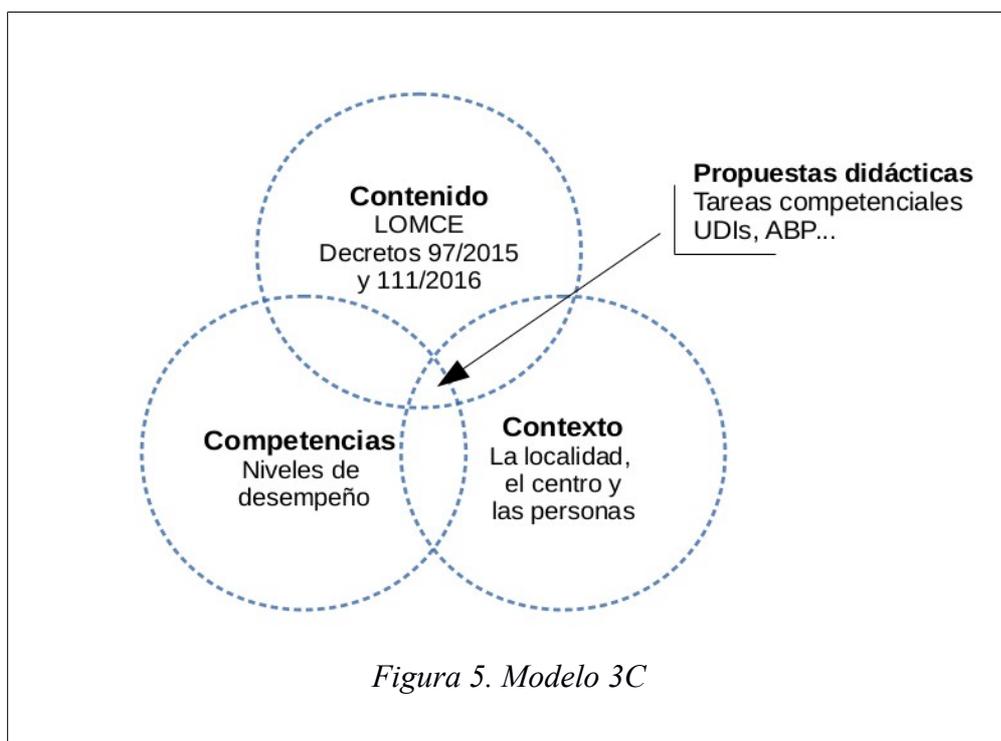


Figura 4. Modelo TPACK (fuente tpack.org)

Además del contexto, es necesario poder orientar al docente, respecto a la tecnología y sobre qué debe saber y saber hacer su alumnado en cada nivel. Para satisfacer esta necesidad, hace unos meses, la Dirección General de Ordenación Educativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía,

junto a la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, han publicado un documento de orientaciones para la descripción del nivel competencial adquirido por el alumnado desde Educación Primaria hasta Bachillerato³.

Por otra parte, en la mayoría de las asignaturas, nuestra actual normativa autonómica (Decretos 97/2015 y 111/2016) se asocian también, con carácter orientativo, los criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables con las competencias clave que guardan una relación más evidente.



Una vez relacionados los contenidos con las competencias y especificados por nivel, sólo quedaría la tercera C que debe contribuir a la realidad de nuestras aulas: el contexto. **Así, un docente sabe qué debe enseñar, cómo enseñarlo**

³ Véase referencias a normativa

y cuáles son las competencias que han de entrar en juego a la hora de hacer una propuesta didáctica a su alumnado ligada con su realidad y sus intereses. Tratemos de ilustrarlo con un sencillo ejemplo:

- **Competencia:** Un estudiante de segundo de ESO con una competencia digital media o avanzada, según el documento de orientaciones para la descripción del nivel competencial adquirido por el alumnado, “crea autónomamente documentos sencillos con contenidos multimedia. Representa y edita dibujos e imágenes con eficiencia y autonomía, siendo capaz de publicarlos y compartirlos. (...) Es autónomo en el uso del correo electrónico (...) Comparte la información en distintos formatos y soportes. (...) Conoce y evalúa con criterio propio las diferentes posibilidades relacionadas con las licencias.”
- **Contenido:** el mismo estudiante, en Geografía e Historia, debe:
 - Analizar la población europea, en cuanto a su distribución, evolución, dinámica, migraciones y políticas de población.
 - Comentar la información en mapas del mundo sobre la densidad de población y las migraciones.
 - Señalar en un mapamundi las grandes áreas urbanas y realizar el comentario, valorando las características propias de la red urbana andaluza.

Los tres estándares, en el Decreto 111/2016, están conectados con la competencia digital, la competencia para aprender a aprender y algunas más.

- **Contexto:** nos encontramos en una localidad de nueve mil habitantes dedicada principalmente al sector agrícola. El origen de nuestro pueblo es colonial y reciente, se trata del resultado de la repoblación de algunas áreas despobladas hace 250 años por Carlos III. Nuestro grupo clase tiene 29 estudiantes y todos tienen acceso a un ordenador con Internet, bien en casa, en la biblioteca pública o en el centro *Guadalinfo*. Los intereses del alumnado son los propios de su edad y muestran especial interés por los contenidos audiovisuales.

Teniendo en cuenta las “tres ces” podríamos pedir a nuestro alumnado un trabajo de investigación, por grupos cooperativos, en el que estudiaran las migraciones europeas en diferentes etapas relevantes y conectadas con nuestro pueblo. Que elaborasen mapas interactivos digitales, infografías e incluso que insertasen vídeos producidos por ellos, entrevistando a sus mayores, y explicando los diferentes éxodos, sus causas y consecuencias. Podríamos centrarnos en los alemanes venidos a Andalucía hace 250 años y los españoles emigrados a Alemania durante el siglo XX. Para la elaboración de tales productos tienen que mantener una comunicación por correo electrónico dentro del grupo, compartir información por este medio y respetar las licencias de los recursos que encuentren en Internet y quieran reutilizar en sus productos. Finalmente podrían publicarlo en alguna plataforma de *blogging* y difundirlo a través de las redes sociales.

De este modo, el docente propone una propuesta enmarcada en la intersección de las “tres ces” y para la cual ha necesitado un conocimiento tácito y conectado de contenido, pedagogía y tecnología (TPACK).

El uso de la tecnología, como de cualquier recurso, debe estar justificado. Deberíamos integrarla en nuestras propuestas siempre y cuando suponga un valor añadido. **Debemos hacer con tecnología lo que no podemos hacer sin ella**, lo contrario es antiproductivo, no sólo no suma, sino que resta.

Hacia una dinamización efectiva de las TAC

Nuestras propuestas didácticas para el escenario anterior pueden ser tantas como docentes se propongan atender la necesidad. Todos haremos una combinación única de estos ingredientes, y como sostiene el modelo TPACK, nuestra propuesta se basará en nuestro conocimiento y nuestras experiencias. Así, los docentes con más formación, con más competencias y más conocimientos sabrán elaborar mejores propuestas.

La competencia digital docente sigue siendo un horizonte lejano en muchos casos y para poder acercarnos sin que este, como la utopía de Galeano, se siga alejando, **necesitamos formaciones transformadoras y contextos seguros para el profesorado**, donde con el debido acompañamiento, no haya miedo al error, al no hacer pie, a la incertidumbre que produce en nuestra práctica proponernos nuevos retos.

Aterrizando en una propuesta concreta para las asesorías de referencia, centraría los esfuerzos en los tres pilares que describo a continuación. Téngase en consideración que las tres propuestas pueden aplicarse para la mejora de cualquier aspecto de un centro, no sólo en lo que concierne al uso de la tecnología para la enseñanza.

1. FORMACIONES TRANSFORMADORAS

Durante el curso pasado, en un proceso autoformativo, el equipo asesor del CEP de Córdoba analizó diversas taxonomías de tareas para tomar lo mejor de cada una y establecer una matriz que nos ayudase a evaluar la implicación cognitiva que tenía el profesorado en nuestras actividades (figura 6). Criterios como este deben estar presentes cuando se plantea una formación a un centro. No debemos, en la medida de lo posible, detenernos en la superficie cuando se trata de algo tan urgente de paliar como la brecha digital.

	INFORMAR	FORMAR	TRANSFORMAR
INICIAL	RECEPCIÓN Simplemente se recibe la información sobre nuevos contenidos	MODIFICACIÓN Dado un recurso o método, se realizan pequeños cambios para pensar cómo podría llevarse a cabo en los contextos propios	PRUEBA Tareas con el alumnado probando el uso didáctico de una herramienta, recurso o metodología
MEDIO	COMPRENSIÓN Se realizan actividades destinadas a comprobar o mejorar la comprensión sobre el recurso o método	CREACIÓN Se crea o recrea el instrumento, metodología o recurso a los contextos educativos propios	MADURACIÓN Tareas con el alumnado reiteradas que se acompañan de reflexión con otros profesionales
PROFUNDO	INTERACCIÓN Se profundiza en el conocimiento del recurso realizando una crítica, comparación o valoración que incluye un intenso contraste de ideas	SIMULACIÓN Se simula una aplicación total del recurso para comprender su funcionamiento	EXPERTICIA Incorporación de la metodología al hábito profesional. El profesorado comienza a ser ponente o difusor de la metodología

Figura 6. Tipos de tareas que el profesorado lleva a cabo en nuestras actividades formativas.

El modelo de *proyecto digital de centro*, que hemos apuntado en apartados anteriores, **debe llegar a ser un proyecto profundo y transformador**, propio del centro, parte de su práctica diaria y madurado en consenso. Donde, con el debido paso del tiempo, se alcance la experticia y se visibilicen prácticas de éxito que puedan servir de inspiración a otros centros y docentes.

2. CONTEXTOS SEGUROS

Cambiar nuestra práctica conlleva, de algún modo, innovar. La innovación es inherentemente incómoda, en ocasiones supone abandonar espacios seguros y controlados para enfrentarnos a una cierta incertidumbre. Cada persona, por sus experiencias previas y forma de ser, puede enfrentarse a estos retos de maneras muy diferentes. Pero si hay algo que nos va bien a todos, a las personas más vehementes y también a las más cautas, es un contexto seguro:

sentirnos acompañados y respaldados. En esto tiene mucho que ver el equipo y las personas que lo lideran.

Desde las asesorías se puede promover la existencia de estos contextos:

- 1. Intentando crear equipo** en el claustro o entre las personas comprometidas con una formación. Fomentando la creación y fortalecimiento de **vínculos afectivos**, compartiendo emociones e ilusiones.
- 2. Convenciendo a las personas que lideran.** Presentando las ventajas que aporta al equipo directivo.
- 3. Utilizando estrategias de acompañamiento**, soporte o tutorización entre iguales y estando siempre a disposición de los docentes para resolver sus dudas, e incluso si fuese posible, estar con ellos y ellas en sus clases, con su alumnado, cuando se planteen nuevos retos.
- 4. Manteniendo relaciones horizontales y, a la vez, siendo referentes.**

3. COMPETENCIA ASESORA

Para terminar, pongamos el foco en nuestra propia labor asesora y nuestra cualificación para poder diseñar, proponer y materializar, **individualmente o en equipo**, las acciones formativas que se requieren. Hagamos autocrítica y evaluemos lo que hacemos con nuestros centros asesorados, sus docentes y discentes. Y, por supuesto, no dejemos de aprender para poder proponer, acompañar y promover esos contextos seguros.

En esta línea, y para finalizar, termino con un diagrama que intenta verbalizar nuestros diferentes roles, prácticas y actitudes que deben acompañarnos como personas asesoras.



Figura 7. Roles, prácticas y actitudes para una adecuada asesoría educativa

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barber, M. Mourshed, M. (2007). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. Informe McKinsey 2007. (Español. PREAL 2008) recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/docs/biblioteca/Como_hicieron_los_sistemas_educativos_con_mejor_desempeno_del_mundo_para_alcanzar_sus_objetivos_PREAL_2008.pdf
- Beltrán, S. Pedreira, J (2017). Los nativos digitales no existen: cómo educar a tus hijos para un mundo digital. Editorial Grupo Planeta.
- Cuban, L. (2011). The Lack of Evidence-Based Practice: The Case of Classroom Technology. Recuperado de <https://larrycuban.wordpress.com/2015/02/05/the-lack-of-evidence-based-practice-the-case-of-classroom-technology-part-1/>

- Innerarity, D. (2001). La democracia del conocimiento, Paidós, p.212
- INTEF. Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (2017). Marco Común Europeo de la Competencia Digital Docente. Recuperado de <http://aprende.educalab.es/mccdd/>
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. Teachers college record, 108(6), 1017.
- Papert, S. (1980). Mindstorms: Children, Computers and Powerful Ideas. New York: Basic Books Inc. Publishers
- Papert, S., Solomon, C. (1971). Twenty things to do with a computer.
- Pozo, J.I. (1999). Aprendizes y maestros: la nueva cultura de aprendizaje.
- Prensky, M. (2011). Enseñar a nativos digitales. Ediciones SM. Biblioteca de Innovación Educativa.
- Vivancos, J. (2009). La competència digital i les TAC. Espiral

REFERENCIAS A NORMATIVA

- Orientaciones para la descripción del nivel competencial adquirido por el alumnado de Educación Primaria, Recuperado de:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/400cd3de-d3a7-4295-9993-327708f0e1c9?a=true>
- Orientaciones para la descripción del nivel competencial adquirido por el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. Recuperado de:
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/abaco-portlet/content/a6722ee6-0cb7-493c-a1ed-ab2ca43d0fd8>
- Decreto 97/2015, de 3 de marzo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. (BOJA 13-03-2015). Recuperado de:
http://juntadeandalucia.es/eboja/2015/50/BOJA15-050-00012-4617-01_00065845.pdf
- Decreto 111/2016, de 14 de junio, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA 28-06-2016). Recuperado de:
http://juntadeandalucia.es/eboja/2016/122/BOJA16-122-00019-11633-01_00094130.pdf