

Nº 15

Córdoba
Año 2018

e-co

Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado

Artículos

Reseñas

Entrevistas

Experiencias

Monográfico



CEP Córdoba
JUNTA DE ANDALUCÍA



JUNTA DE ANDALUCÍA
CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

ISSN: 1697-9745
Depósito legal: CO-1139/2009

ASESORAMIENTO EDUCATIVO



¿Qué es e-CO?

e-CO es una revista digital sobre educación y formación del profesorado que edita el Centro del Profesorado de Córdoba desde enero de 2005. Desde el 2008 tiene una periodicidad anual.

¿Quiénes hacemos en e-CO?

Director

José Moraga Campos

Consejo de redacción

Mercedes Arias González
Beatriz Corpas Martín
Miguel Calvillo Jurado
Trinidad Jerez Montoya
Ana López Parra
Beatriz Martínez Serrano
Rosa María Solano Fernández
Carlos Manuel Tapia Agredano

Comité científico

(En proceso de creación)

Diseño y presentación

Alfonso Gómez Barbudo
José Moraga Campos

Soporte técnico

Francisco España Pérez
Alfonso Gómez Barbudo
Manuel A. Jiménez Gómez

Coordinación del monográfico

Miguel Calvillo Jurado
José Moraga Campos

Asesorías colaboradoras

Javier Álvarez Mesa
Francisco España Pérez
Miguel Gómez Muñoz
Manuel A. Jiménez Gómez
María Dolores Jiménez Valiente
Teresa de los Ángeles Jurado Román
Raúl Landa Navarro
Manuel Lucena Rubio
Margarita Tejederas Dorado

Directora general

Elisa Hidalgo Ruiz

Advertencia

e-CO no se responsabiliza ni comparte necesariamente las opiniones vertidas por los autores y autoras en sus artículos o reseñas. e-CO autoriza a reproducir el contenido de los artículos siempre que se cite la fuente.

Para publicar en e-CO, consulte [Cómo publicar](#).

SUMARIO

Editorial.....	6
ARTÍCULOS.....	8
Las enseñanzas especializadas de idiomas de las escuelas oficiales de idiomas: Presente y futuro. Juan Carlos Araujo Portugal.	9
Educación para la ciudadanía: ¿Transversal o atravesada?. Valentín Galván García.	25
Detuvo el sol y movió la tierra. Mercedes Ordóñez López.	38
La mirada a los libros de texto con las gafas violetas siempre puestas. Rosa María Solano Fernández.	56
Un ejemplo de microhistoria: Los Tres Reyes S. L. de Córdoba. Manuel Toribio García.	69
EXPERIENCIAS.....	90
Ser lectores nos hace mejores. Rafael Bailón Ruiz.	91
Experiencia Erasmus+ ka219 en el IES Fidiana. Proyecto “All roads lead to Rome”. Almudena Bellido Fernández-Montes.	99
Proyecto Río (Guadalquivir): Contextualizar un entorno natural y urbano. Josefa Cobos Maroto. José Ramón Pedraza Serrano.	109
Visibilizando compositoras en tercer curso de Educación Primaria (8-9 años). M ^a Carmen Laguna Luque. Victor P. Pardo Arquero.	128
Propuesta de instrumentos de evaluación de la lectura en Secundaria (I): El diario de lectura. Sara Martínez Navarro.	143
Erasmus+: un proyecto transformador en el IES Grupo Cántico. Carmen Navas Adamuz.	171

El documental ético: Recurso procedimental, evaluación y pensamiento crítico. José Ramón Pedraza Serrano. 179

MONOGRÁFICO 237

Desempeño de la función asesora en Educación Infantil. Beatriz Corpas Martín. Ana López Parra. 238

El liderazgo compartido como recurso estratégico en los centros del profesorado. Juan Carlos Domínguez Pérez. 253

Asesoramiento en innovación educativa: El caso de los cuadernos inteligentes. Belén Embid Dieste. 264

Formación del profesorado: Asesoramiento al servicio de la mejora educativa. Ana Gregorio Álvarez, 273

El asesoramiento educativo en tecnologías para la enseñanza y el aprendizaje. Manuel A. Jiménez Gómez. 292

La evaluación externa de los CEPs en Andalucía desde la experiencia en la coordinación del equipo de intervención del servicio de inspección educativa de Córdoba. Pedro A. Luna Ariza. 314

La función asesora ante el reto del desarrollo de competencias profesionales: una propuesta de intervención. Teresa Lupión Cobos. María del Mar Gallego García. 323

De la formación inicial de las asesorías noveles en la red andaluza de formación permanente del profesorado. Leonor M. Martínez Serrano. 335

La formación del profesorado basada en la reflexión sobre la práctica: Una garantía de éxito. Manuel Mellado González. 353

La formación de asesorías de los CEP: Una cata en su labor. Manuel Molina González. 368

Creación de redes profesionalizadoras entre la universidad y las escuelas comunidades de aprendizaje. Blas Segovia Aguilar. 387

Una asesoría de formación del profesorado con perspectiva de género. Rosa M. Solano Fernández.	403
Escenarios para la trans-formación. Cómo provocar cambios en un centro a través de la formación. Margarita Valdés Díaz.	428
RESEÑAS	444
Iniciativas docentes ganadoras del certamen de buenas prácticas para una escuela de la sociedad del conocimiento. Trinidad Jérez Montoya	445
Mar Romera. <i>La familia, la primera escuela de las emociones</i> Beatriz Martínez Serrano	450

EDITORIAL

A ese palo que veis junto a los troncos atado, se le llama tutor; sí, como en la educación. Hay muchas formas de tutores para plantas, pero en general no deben ser ni de la misma especie ni las mismas características del tronco al que ayudan en su guía. Solo se les pide que estén en el mismo sitio y que ya no sean plantas que compitan por el terreno, sino fuertes asideros que sin embargo, se encuentran fuera y solo temporalmente comparten sustrato.

Lástima que no se haya entendido así frecuentemente en Andalucía el asesoramiento profesionalizado y externo probablemente porque el mayor defecto de nuestro sistema educativo se conoce pero nunca se ataca: el individualismo exagerado y restringido según el cual para una buena educación solo hace falta saber algo y explicarlo.

Se ha creído que la educación es sólo dar clase y no es así. Para que alguien pueda tener siquiera alumnos delante, muchas personas deben trabajar para ello. A menudo el profesorado se queja de otras tareas que debe hacer, justamente porque sigue creyendo que la educación es sólo dar clase. Además, dar clase ha significado siempre hablar el profesor en clase, explicar la profesora. Hoy cada vez más gente estaría en contra de esa visión.

No en balde, para más señas, España aparece en algún estudio internacional como el país en que menos se evalúa al profesorado, menos es observado en su práctica y menos retroalimentación recibe. De esta forma hemos educado un profesorado atomizado y poco dado a trabajar realmente en equipo.

Por ello, hay que entender el asesoramiento como una parte más de una idea nueva de la educación, la de que se trata de un trabajo esencialmente de conjunto que nadie debe aventurarse a realizar individualmente, como no lo haría una cirujana o un actor. El asesoramiento es solo una pequeña aportación a la naturaleza colectiva y no sólo plural, sino polifacética de la educación. Contar con puntos de vista externos de personas incluso con experiencias y formaciones diferentes evita la reiteración y la falta de perspectiva de quienes trabajan en la más absoluta soledad.

El asesoramiento no es todo, es solo un acompañamiento, un tipo de acompañamiento más bien dentro de ese conjunto de personas que trabajan acompañando al profesorado para que en un momento dado la educación suceda.

Miguel Calvillo Jurado

Asesor de Educación Permanente del CEP de Córdoba
miguel.calvillo.edu@juntadeandalucia.es

ARTÍCULOS

LAS ENSEÑANZAS ESPECIALIZADAS DE IDIOMAS DE LAS ESCUELAS OFICIALES DE IDIOMAS: PRESENTE Y FUTURO

Specialised language studies at Escuelas Oficiales de Idiomas – their present and future

Juan Carlos Araujo Portugal

Escuela Oficial de Idiomas de Burgos
jcaraujo@educa.jcyl.es

RESUMEN

Este artículo hace un pequeño repaso del origen de las Escuelas Oficiales de Idiomas, para a continuación pasar a examinar de forma más detallada las diferencias que se aprecian en estas enseñanzas especializadas de idiomas entre unas comunidades autónomas y otras, así como las consecuencias que eso puede acarrear. Finalmente, y tras la aprobación de la nueva legislación estatal para estos estudios, se apuntan una serie de medidas que ayudarían a una homogeneización de estos estudios a nivel nacional, lo que probablemente también ayudará a su reconocimiento internacional.

PALABRAS CLAVE: DIFERENCIAS, HOMOGENEIZACIÓN, LEGISLACIÓN, MEDIDAS, ORIGEN

ABSTRACT

This article begins with a brief revision of the origins of *Escuelas Oficiales de Idiomas* (State Language Schools) in Spain. After that, the most relevant differences as regards these specialised studies that may be perceived among the different Spanish regions, together with the consequences they may bring along, are examined in more detail. Finally, after the passing of the new national regulation that affects these studies, a number measures are suggested. They are aimed at homogenising these studies at a national level, which will probably also help these studies gain international recognition.

KEYWORDS: DIFFERENCES, HOMOGENISATION, LEGISLATION, MEASURES, ORIGIN

Fecha de recepción del artículo: 06/01/2018

Fecha de Aceptación: 06/02/2018

Citar artículo: ARAUJO PORTUGAL, J. C. (2018). *Las enseñanzas especializadas de idiomas de las Escuelas Oficiales de Idiomas: presente y futuro*. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha convertido en una necesidad para poder moverse por el mundo y relacionarse con otras personas y culturas (Sánchez, 2009; Madrid, 2001). La integración de España en la Unión Europea (UE) y la ampliación de relaciones internacionales entre países del Este y del Oeste ofrecen un nuevo escenario donde el conocimiento de otros idiomas, además del materno, se vuelve algo fundamental. Asimismo, con la circulación de profesionales y trabajadores de los países miembros de la UE, los intercambios culturales y los viajes turísticos, el hecho de no hablar más de una lengua extranjera puede limitar el desarrollo profesional y personal de los ciudadanos (Madrid, 1998:220).

En lo que se refiere al caso específico de la enseñanza de idiomas en España, en 1945 la Ley de Educación Primaria propuso introducir la enseñanza del inglés en la escuela. En esos años, el estudio sistemático de una lengua extranjera, con un profesorado especialista, se producía en el bachillerato, que los alumnos comenzaban a los 12 años de edad. Durante la década de los años 60 del siglo XX, los idiomas modernos experimentan un gran auge ligado al rápido crecimiento económico del país, sobre todo debido al turismo, y a los avances científicos y tecnológicos. Al mismo tiempo, en Europa se camina hacia la

unificación y la expansión, y en todo este proceso, el aprendizaje de las lenguas europeas se considera fundamental (Madrid, 2001:12).

Por otro lado, en 1955 se produjo la graduación de la primera promoción de estudiantes de la Escuela de Idiomas Modernos de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Barcelona, creada en octubre de 1953. Esta tenía un sistema novedoso de enseñanza, con grupos reducidos, horarios realistas y asistencia obligatoria a clase, uso adecuado del libro de texto y del material docente, profesores nativos, objetivos claros y exámenes estrictos.

Asimismo, a principios del siglo XX se reguló la formación del profesorado de idiomas. En 1911 se crea la Escuela Central de Idiomas de Madrid (la actual Escuela Oficial de Idiomas Jesús Maestro de Madrid), dependiente del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes, adscrita en 1927 a la Universidad Central (la actual Universidad Complutense). De este modo nacía el primer centro público encargado de la enseñanza de idiomas, que es el modelo de las actuales Escuelas Oficiales de Idiomas. En un principio tan solo se organizaron cursos de alemán, francés e inglés, que se ampliaron con lengua y literatura castellanas para extranjeros y árabe vulgar, y posteriormente con italiano y portugués.

La enseñanza de cada idioma se reguló en tres cursos anuales. En el primero se impartía vocabulario y fonética, mientras que los otros dos cursos restantes se centraban en la gramática. En 1913 se creó el Certificado Oficial de Aptitud, que capacitaba a los titulares para la docencia de lenguas extranjeras en centros oficiales y privados (Monterrey, 2003:68).

En 1964 empieza a funcionar la Escuela Oficial de Idiomas de Valencia, en 1969 la de Bilbao, en 1970 las de Barcelona (la actual EOI Drassanes) y Málaga, en 1973 las de La Coruña y Zaragoza y en 1974 la de Alicante. Entre 1982 y 1983 se crean las Escuelas de Burgos, Ciudad Real, Murcia y Salamanca. La mayoría de las Escuelas Oficiales de Idiomas que existen en la actualidad se crearon en los restantes años de la década de los ochenta y en los años noventa del Siglo XX, algo que se vio propiciado por la integración de España en la Comunidad Económica Europea en 1986 (Nistal Ramón y Yuste López).

En lo que a normativa se refiere, la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (*LOGSE*) de 1990, *persigue como fin último el desarrollo de la competencia comunicativa del los alumnos en las lenguas extranjeras, no limitándose a los aspectos puramente lingüísticos (fonología, gramática, semántica, etc.), sino extendiéndose a todos los factores de carácter no lingüístico que también forman parte de la comunicación. En la actualidad, el cambio más reseñable es la introducción desde la educación infantil del aprendizaje de una lengua extranjera, basada en la creencia de la facilidad que tienen los niños para la adquisición de las lenguas* (Madrid, 2001).

Desde la aparición de la dicotomía competencia-actuación en el trabajo de Chomsky (1965) se tomó la competencia lingüística, en un primer momento, y posteriormente la comunicativa, como su objetivo último y también como su estrategia de enseñanza-aprendizaje fundamental a través del enfoque comunicativo en sus diferentes variables (Trujillo Sáez, 2007:76).

Esta tendencia se ha visto reforzada en toda Europa, y por supuesto también en España, por la aparición del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL). El propio Marco propone que se emplee el enfoque por tareas para el desarrollo de las diferentes competencias, entre ellas la competencia comunicativa.

Por su parte la Ley Orgánica 2/2006 de Educación (LOE) (artículo 59) y la Ley Orgánica 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) (artículo 47) establecen que “las Enseñanzas de Idiomas tienen por objeto capacitar al alumnado para el uso adecuado de los diferentes idiomas, fuera de las etapas ordinarias del sistema educativo, y se organizan en los niveles siguientes: básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se corresponderán, respectivamente, con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, que se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. Las enseñanzas del nivel básico tendrán las características y la organización que las Administraciones educativas determinen.”

Como resultado de todo esto, las enseñanzas especializadas de idiomas que se imparten actualmente en las Escuelas Oficiales de Idiomas presentan importantes diferencias de una comunidad autónoma a otra.

Hoy en día, uno de los principales problemas con el que se enfrentan las Escuelas Oficiales de Idiomas a nivel internacional es la falta de reconocimiento de los certificados que expiden, a diferencia de otras instituciones como la Universidad de Cambridge, la Alianza Francesa, el Instituto Goethe, etc., que sí

que gozan del mismo y cuyas certificaciones sí que se toman en consideración en diferentes países e instituciones internacionales. Es por eso que las diferencias que existen entre las enseñanzas de las EOI dentro de España dificultan mucho más este reconocimiento internacional.

DIFERENCIAS EXISTENTES ENTRE LAS DISTINTAS COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Debido a las competencias en materia educativa que tienen transferidas las distintas administraciones educativas, y a que así lo reconoce el artículo 47 de la LOMCE, en la actualidad se aprecian considerables diferencias entre los estudios que se pueden realizar en las EOI de todo el país. La principal es la diferente duración de los niveles en uno o dos cursos para la obtención del certificado que acredite que se ha alcanzado un nivel determinado del MCERL. Esta diferencia se produce especialmente en el caso del nivel intermedio, que tan solo consta de un curso en Andalucía, Cataluña y Navarra, a diferencia de lo que sucede en el resto del estado. Por su parte, en el País Vasco también se produce esta diferencia, pero en este caso concreto en el nivel avanzado, que tan solo se imparte en un curso. Todo esto se puede apreciar con claridad en la Tabla 1.

	Nivel Básico (A2)	Nivel Intermedio (B1)	Nivel Avanzado (B2)	Nivel C1	Nivel C2
Andalucía	Dos cursos	Un curso	Dos cursos	Un curso	
Aragón	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	
Principado de Asturias	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	
Islas Baleares	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	Un curso
Canarias	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso

Cantabria	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	
Castilla-La Mancha	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	
Castilla y León	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	
Cataluña	Dos cursos	Un curso	Dos cursos	Un curso	
Extremadura	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	
Galicia	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	
La Rioja	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	Un curso
Madrid	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	
Murcia	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	
Navarra	Dos cursos	Un curso	Dos cursos	Un curso	
País Vasco	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	Un curso	
Comunidad Valenciana	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	Un curso
Ministerio de Educación	Dos cursos	Dos cursos	Dos cursos	Un curso	

Tabla 1. Niveles que se ofertan en cada autonomía y su división en cursos

Tal y como también se puede apreciar en la Tabla 1, la otra gran diferencia que se puede percibir se circunscribe a los niveles C del MCERL. En lo que se refiere al nivel C1, se imparte en todas las autonomías, y en todas ellas tiene una duración de un curso, con excepción de Canarias donde se estructura en dos. En lo que se refiere al nivel C2, tan solo se oferta en cuatro autonomías (Islas Baleares, Canarias, La Rioja y la Comunidad Valenciana), y se organiza en un solo curso.

Sin embargo, en los niveles C se pueden seguir apreciando considerables diferencias entre autonomías, e incluso entre distintas Escuelas dentro de una misma región. En primer lugar, los idiomas para los que se oferta. En todas las

regiones, se organizan los cursos del nivel C1 para inglés, a menudo también para francés, y para el resto de idiomas depende, entre otros factores, de la plantilla con la que cuente cada Escuela. Asimismo, no todas las Escuelas de una misma autonomía ofertan cursos del nivel C1.

La otra gran diferencia es el carácter que tienen estos cursos. En la mayoría de los casos, son de carácter general, como para el resto de niveles inferiores, pero en regiones como Cantabria y Murcia se trata de cursos monográficos o de especialización y perfeccionamiento respectivamente, aunque en todas las comunidades autónomas existe la posibilidad de presentarse a los exámenes de certificación del nivel C1 en la modalidad de enseñanza libre de aquellos idiomas que se imparten para este nivel en la modalidad oficial.

En lo que se refiere al nivel C2, en Baleares y la Comunidad Valenciana ya llevan años implantados y se convocan pruebas de certificación en el régimen de enseñanza libre, mientras que en Canarias y La Rioja se están empezando a implantar y todavía no existe la posibilidad de matricularse en las pruebas de certificación en enseñanza libre.

Otra diferencia que se aprecia entre las diferentes regiones, se refiere a las modalidades de enseñanza que se pueden cursar en todas ellas. Además de la enseñanza oficial o presencial y la enseñanza libre, en todas las comunidades autónomas, a excepción de Cataluña, se pueden realizar estudios a distancia de inglés a través del programa *That's English!*. Sin embargo, sí que se aprecian

diferencias entre las autonomías, y a veces incluso dentro de la misma región, respecto a los cursos y niveles que se ofertan en cada una de ellas.

De igual modo, dependiendo de la autonomía, el superar los exámenes específicos del programa a distancia en los segundos cursos de los niveles básico, intermedio y avanzado es suficiente para obtener el certificado correspondiente, mientras que en otras tienen los alumnos que presentarse a las pruebas unificadas de certificación, al igual que los estudiantes de las modalidades de enseñanza oficial y libre.

El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha establecido que en las Escuelas ubicadas en su ámbito de gestión a partir del curso académico 2016-2017 también se puedan impartir las enseñanzas de alemán para los niveles básico e intermedio a través de un programa a distancia, por lo que es de imaginar que en un futuro no muy lejano esto sea extensible al resto de administraciones educativas.

Además de estas modalidades, Andalucía, Canarias, Murcia y algunas Escuelas de Cataluña ofrecen la posibilidad de la enseñanza semipresencial para diversos idiomas y no únicamente para inglés. A diferencia del programa a distancia, donde las tutorías presenciales tienen carácter voluntario, en la modalidad semipresencial la asistencia a las sesiones presenciales es obligatoria, y dependiendo de la autonomía, tienen una duración diferente: al menos una hora semanal en Andalucía, dos horas y quince minutos en Canarias, dos horas en Murcia, dos horas y media en algunas Escuelas de Cataluña como la EOI de

Gerona y la EOI de Lérida. El resto de horas semanales son de enseñanza virtual, normalmente a través de la plataforma Moodle.

Todas estas diferencias de estructuración de los niveles en cursos académicos, los niveles que se ofertan e idiomas para los que se organizan, así como las modalidades de enseñanza que se ofrecen pueden suponer grandes dificultades para continuar con estos estudios para aquellas personas que se tengan que trasladar de una región a otra en diferentes cursos académicos, o a veces dentro del mismo. Hay que tener presente que dadas las características de la sociedad actual (donde la gente cada vez se tiene que trasladar de una localidad a otra por motivos laborales, académicos, familiares, etc.), esto es algo cada vez más habitual.

Otra diferencia que se puede apreciar entre unas regiones y otras es el coste del importe de los precios públicos de matrícula, y en especial si se repite curso, que pueden suponer el triple, cuádruple o incluso más respecto de unas autonomías frente a otras.

También relacionado con esto está el número máximo de convocatorias por nivel, y en ocasiones también por curso, de las que disponen los alumnos para superar cada nivel en la modalidad de enseñanza oficial. Esto es algo que viene determinado por el Ministerio de Educación, pero que las diferentes administraciones educativas pueden adaptar en cierta medida.

Asimismo, se aprecian diferencias en el grado de exigencia para superar las pruebas de certificación y las partes de las que constan. Es cierto que las diferentes autonomías, a excepción de Castilla y León, elaboran pruebas unificadas de certificación para los principales idiomas que son exactamente iguales para todas las Escuelas de esa región y que se celebran el mismo día y a la misma hora en lo que se refiere a las tres destrezas que integran la parte escrita de esas pruebas (comprensión de lectura, comprensión auditiva y expresión oral). En algunas autonomías, como Islas Baleares y Cataluña, además de las destrezas lingüísticas incluyen una parte de uso de la lengua.

En lo que se refiere a la puntuación mínima para aprobar dichas pruebas, unas administraciones, como el Principado de Asturias y Castilla-La Mancha, exigen obtener un mínimo del 50% en cada una de las partes, otras un 60%, algunas como Cataluña un 65% y dos tercios de la nota máxima en el caso del País Vasco.

Tal y como se ha podido comprobar, todo esto puede dar la sensación de que es más fácil obtener un certificado de Escuela Oficial de Idiomas de un nivel determinado en una autonomía concreta que en otra, cuando todos ellos, con independencia de la administración que lo haya expedido, tienen la misma validez en todo el territorio nacional.

MEDIDAS QUE PUEDEN MEJORAR LAS ENSEÑANZAS DE IDIOMAS EN LAS EE.OO.II.

El 22 de diciembre de 2017 se aprobó el Real Decreto 1041/2017 (BOE de 23 de diciembre) por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos

de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se establecen las equivalencias entre las Enseñanzas de idiomas de régimen especial reguladas en diversos planes de estudios. Dicho real decreto señala que los niveles Intermedio B1, Intermedio B2, Avanzado C1 y Avanzado C2 empezarán a implantarse a partir del curso académico 2018-2019, lo que puede ayudar a homogeneizar un poco el panorama que se ha descrito en el apartado anterior.

En primer lugar, con este real decreto se asegura que en todas las autonomías se impartan los mismos niveles, abarcando desde los niveles A del MCERL hasta los C, quedando del siguiente modo: nivel básico A1, nivel básico A2, nivel intermedio B1, nivel intermedio B2, nivel avanzado C1 y nivel avanzado C2. Asimismo, esta nueva estructuración de los niveles puede favorecer que estas certificaciones puedan comenzar a ser reconocidas por diferentes instituciones internacionales, sobre todo en el ámbito europeo.

Sin embargo, el propio real decreto deja la puerta abierta a que las administraciones educativas puedan organizar los niveles intermedio y avanzado en un mínimo de tres cursos y un máximo de cuatro, lo que nuevamente podría llevar a las diferencias que ya existen en la actualidad en algunas regiones. Asimismo, permite aumentar el número máximo de cursos para determinados idiomas como árabe, chino, etc. y reducirlo en un curso para español como lengua extranjera y las lenguas cooficiales.

Para evitar esas diferencias, que tan solo pueden perjudicar a los alumnos que se tienen que trasladar de una región a otra, habría sido aconsejable que el Ministerio hubiese fijado con claridad, y sin posibilidad de modificación, el número de cursos de cada nivel, diferenciando según idiomas si considera que se debe ampliar o reducir el que se considere adecuado para la mayoría de los idiomas. Sin embargo, esto todavía se puede solucionar si las diferentes administraciones educativas se ponen de acuerdo a la hora de establecer el número de cursos de los que se compone cada nivel.

Nuevamente, este real decreto establece un máximo de años en los que se podrán superar cada uno de los niveles. Dado que este uno de los principales obstáculos que tienen que superar en la actualidad los alumnos de las Escuelas Oficiales de Idiomas, y con el objetivo de beneficiarles, en vez número de años deberían establecerse un máximo de convocatorias, tal y como sucede en las enseñanzas universitarias, y que estas no computen si no se presentan a alguna de ellas, a diferencia de lo que sucede en este momento.

Asimismo, las administraciones educativas deberían mostrar más flexibilidad a la hora de permitir que los alumnos anulen matrícula o renuncien a ella, con el propósito de que no agoten las convocatorias si diversas circunstancias (que a veces no contemplan las distintas administraciones) no les permiten prepararse de forma adecuada para superar un curso y/o nivel.

En lo referente a las pruebas de certificación, deberían ser las mismas para los principales idiomas y celebradas en las mismas fechas, tal y como hacen instituciones internacionales como la Universidad de Cambridge. Dado que esto puede ser difícil de llevar a cabo, al menos todas las pruebas deberían constar del mismo número de partes, tener la misma puntuación mínima para aprobarlas así como la misma duración, etc., de tal modo que sean lo más homogéneas posibles y que no se pueda dar pie a establecer comparaciones entre las de unas autonomías y otras, en lo que se refiere a su nivel de dificultad, algo que también ayudará a que se las valore más a nivel internacional.

De igual modo, sería conveniente que todos los ciudadanos dispongan de las mismas posibilidades de acceso a este tipo de enseñanzas con independencia del lugar donde resida, por lo que se deberían ofertar distintas modalidades de enseñanza en todas las regiones y para los mismos niveles y cursos, a diferencia de lo que sucede en la actualidad, en especial en lo que se refiere a la enseñanza semipresencial.

CONCLUSIÓN

En este artículo ha quedado constancia de la importancia que la enseñanza especializada de idiomas tiene dentro del sistema educativo español. Sin embargo, y por las competencias en materia educativa que tienen encomendadas las diferentes administraciones autonómicas, se aprecian importantes diferencias entre las Escuelas Oficiales de Idiomas de unas regiones y otras del país. Esto no es algo positivo para estas instituciones educativas, y

más si buscaba un reconocimiento a nivel internacional de sus enseñanzas y de las certificaciones que expiden.

El desarrollo por parte de cada comunidad autónoma del Real Decreto 1041/2007 en su ámbito de gestión, es la oportunidad perfecta para que se eliminen estas diferencias y se establezca la mayor uniformidad posible para que se produzca un reconocimiento y valoración de estas enseñanzas en primer lugar a nivel nacional, así como a escala internacional, tal y como ya han conseguido otras instituciones nacionales, como el Instituto Cervantes, e internacionales. Un consenso por parte de las distintas administraciones educativas para eliminar esas discrepancias existentes en la actualidad es la forma de lograrlo.

REFERENCIAS

- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax* Cambridge. *Multilingual Matters: MIT Press*.
- Madrid, D. (1998). Función docente del profesorado de idiomas. *La Función docente en Educación Infantil y Primaria desde las Nuevas Especialidades*, 216-226.
- Madrid, D. (2001). Problemática de la enseñanza de las lenguas extranjeras en España. En R. Gómez-Caminero (Coord.), *La enseñanza de lenguas en el nuevo milenio* (pp. 11-46). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Monterrey, T. (2003). Los estudios ingleses en España (1900-1950): legislación curricular. *Atlantis*, 25(1), 63-80.
- Nistal Ramón, T. y Yuste López, N. (s. d.). Fondos de la Escuela Central de Idiomas en el Archivo Central de la Secretaría de Estado de Educación (1945-1970). Disponible en: <http://www.educacion.es/servicios-al-ciudadano-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/archivo->

[central/educar-archivos/idiomas/Escuela-Central-Idiomas/Escuela%20Central%20Idiomas.pdf](#).

- Sánchez, A. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: Sociedad General Española de Librería (SGEL).
- Trujillo Sáez, F. (2007). Enseñar nuevas lenguas en la escuela: LI, L2, LE..., NL. *Revista de educación*, 343, 71-92

EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: ¿TRANSVERSAL O ATRAVESADA?

Citizenship: cross or crossed-curricular?

Valentín Galván García

Doctor en Filosofía. Profesor de Filosofía, I.E.S. "Martínez Montañés" (Sevilla)

guiomar40@hotmail.com

RESUMEN

El artículo es una reflexión sobre la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en España, desde su entrada en vigor con la LOE hasta la actual LOMCE, en el que se analiza la enconada polémica sobre los dos grandes debates que han atravesado esta asignatura: la transversalidad y/o la religión.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y DERECHOS HUMANOS, EUROPA, ESPAÑA, LOE, LOMCE.

ABSTRACT

The article is a reflection on the school subject Citizenship and Human Rights in Spain, from its enactment with LOE (Fundamental Law for the Education) until the current LOMCE (the new Law for the Improvement of Education). It considers the heated controversy between the two great debates about the subject: cross-curricular issues and/or religion.

KEYWORDS: CITIZENSHIP AND HUMAN RIGHTS, EUROPE, SPAIN, LOE (FUNDAMENTAL LAW FOR EDUCATION), LOMCE (NEW LAW FOR THE IMPROVEMENT OF EDUCATION).

Fecha de recepción del artículo: 02/06/2017

Fecha de Aceptación: 08/02/2018

Citar artículo: GALVÁN GARCÍA, V. (2018). *Educación para la ciudadanía: ¿transversal o atravesada?*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n.º 15, CEP de Córdoba.

I. PRESENTACIÓN

En estos últimos años el tema de la ciudadanía ha suscitado un gran interés en filósofos, historiadores y politólogos. Esta renovada preocupación se debe a que es uno de los conceptos centrales de la filosofía política occidental. En el fondo de dicha temática encontramos, entre las sociedades democráticas occidentales, fenómenos tan diversos y generalizados como la creciente apatía del votante, el resurgimiento de los movimientos nacionalistas, la reacción contra el Estado del bienestar, las tensiones generadas por el creciente doblamiento multicultural y multirracial de la Europa Occidental, el fracaso de las medidas políticas medioambientales que dependen de la voluntaria cooperación ciudadana, etc. Estos acontecimientos pusieron en evidencia que la estabilidad de una democracia moderna depende no sólo de la justicia de su estructura básica, sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos. Como consecuencia, la Educación para la Ciudadanía en el siglo XXI sigue siendo un reto pendiente para nuestra democracia, necesidad que sólo puede satisfacerse desde una perspectiva normativa, de ahí nuestra defensa de la asignatura Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos en el sistema educativo español, independientemente del partido o coalición política que gobierne. Han transcurrido 27 años, con diferentes gobiernos democráticos y sus respectivas

leyes, desde la LOGSE¹ (1990) y LOPEG² (1995) del PSOE; LOCE³ del PP (2002); LOE del PSOE⁴ (2006); y la LOMCE⁵ del PP (2013). Desde el año 1990 hasta el 2013 podemos contar hasta cuatro leyes educativas. Independientemente del enfrentamiento político bipartidista en cuestiones educativas, cabe subrayar como el foco de la polémica ha recaído sobre dos ejes básicos: la transversalidad de la Educación para la Ciudadanía, y/o *versus* Religión. Ya en 1993, Victoria Camps reflexionaba con lucidez: "*Vivimos en un mundo plural, sin ideologías sólidas y potentes, en sociedades abiertas y secularizadas, instalados en el liberalismo económico y político. El consumo es nuestra forma de vida. Desconfiamos en los grandes ideales porque estamos asistiendo a la extinción y fracaso de las utopías más recientes. Nos sentimos como de vuelta de muchas cosas, pero estamos confusos y desorientados, y nos*

¹ La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) supuso el fin de la LGE de 1970. Es la Ley que permitió a las comunidades autónomas redactar una parte muy importante de los contenidos educativos. Se adaptó a un modelo más tecnológico en la educación, ampliaba la escolaridad obligatoria a los 16 años, e introdujo la ESO.

² La Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG), conocida como Ley Pertierra, fue aprobada con los votos a favor de PSOE, CiU y PNV. Votaron en contra PP, IU y CC. Esta Ley fue rechazada de pleno por los sindicatos de Profesores al considerar que abría la puerta a la privatización de la enseñanza pública.

³ La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), promulgada en el año 2002 durante el gobierno de José María Aznar nunca llegó a aplicarse. Esta ley llegó muy tarde -en la segunda legislatura de Aznar- y fue paralizada en el 2004 cuando Zapatero llegó al gobierno.

⁴ La Ley Orgánica de Educación (LOE), fue publicada en el BOE en mayo de 2006, y aprobada en el Congreso con amplia mayoría gracias al apoyo de CiU, ERC, PNV, ICV, CC, y EA. PP votó en contra e IU se abstuvo.

⁵ La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), conocida como la Ley Wert, nació con una amplísima oposición. Es la propuesta de reforma de la LOE y de la LOGSE, dos leyes socialistas en aplicación y a las que el PP siempre se opuso. Es la ley más polémica de todas ya que ha sido calificada como sectaria, discriminatoria y retrógrada: recupera las pruebas externas de evaluación o reválidas, recorta las becas universitarias y establece concierto con los colegios que separan por sexo a los alumnos. Ha encontrado fuerte oposición en todos los grupos políticos, así como en el profesorado y alumnado que han desembocado en manifestaciones, concentraciones y huelgas.

sacude la urgencia y la obligación de emprender algún proyecto común que de sentido al presente y oriente el futuro"⁶.

II. DESARROLLO

La entrada en vigor de la LOGSE supuso la integración de alumnos-as con necesidades educativas especiales, y la prolongación de la enseñanza obligatoria y comprensiva hasta los 16 años. Estas medidas llevaron a las aulas de secundaria a un alumnado que anteriormente quedaba excluido del sistema educativo. Es necesario resituar el sentido de la educación cívica y ética en la filosofía de la educación que se introdujo con la LOGSE, ya que ésta recogía los valores y actitudes que debían de impregnar de modo transversal todo el sistema educativo. La Educación para la Ciudadanía no debe ser un subconjunto aislado del currículo sino uno de los principios ordenadores que configuran la totalidad del currículo. Los alumnos-as no sólo aprenden a ser ciudadanos-as responsables en las escuelas sino también en la familia, en el vecindario y en otros grupos y foros de la sociedad civil. Estas instituciones complementan pero no pueden sustituir la Educación para la Ciudadanía que se proporciona en los centros educativos. Los valores cívicos y las conductas democráticas no se deben aprender solamente como una teoría sino que son ante todo una práctica, un saber hacer, un saber vivir. Por tanto, las escuelas no son los únicos foros de aprender ciudadanía, pero sí son indispensables.

⁶ CAMPS, V. Los valores de la educación. Madrid: Alauda-Anaya, 1993, página 26.

Conviene recordar que el modelo educativo de la transversalidad no dio los frutos que de él se esperaban. El fracaso fue más evidente en los Institutos de Secundaria en los que la tradición de un profesorado especialista no supo o no pudo adaptarse fácilmente a las nuevas exigencias de la educación actual. La LOE incluyó por primera vez la existencia de una asignatura específica llamada Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. Hasta entonces, en aplicación de la normativa (LOGSE, 1990), muchos de los contenidos que acabarían formando parte de esta asignatura se hallaban presentes en la educación, pero de forma dispersa. Por un lado, estaban integrados dentro del programa de otras asignaturas, como las de Filosofía, Ética, Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Y además, formaban parte de los llamados temas transversales, que debían de estar presentes en todo el conjunto de asignaturas, los cuales eran la educación moral y cívica, la educación para la paz, la educación para la igualdad de oportunidades entre los sexos, la educación ambiental, la educación sexual, la educación para la salud, la educación del consumidor y la educación vial. Se trataba de temas fundamentales que, sin embargo, en la práctica educativa no recibían la dedicación que merecían a través de los enfoques integrado y transversal. Ésta es la razón que llevó a buscar una vía adicional que garantizase la debida atención a los mismos en el currículo escolar, sin que por ello se olvidase su dimensión transversal. En este contexto ubicamos la propuesta de la LOE de crear una asignatura específica destinada a la Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos.

En septiembre de 2005 comenzó el debate del proyecto de ley en el Congreso. Casi todos los grupos parlamentarios rechazaron entonces dicha asignatura, por

considerar que su tratamiento debía ser únicamente transversal y no constituir una materia como tal. En lo que se refiere a la nueva asignatura, la novedad con respecto al anteproyecto fue su nueva denominación como Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos. La LOE fue aprobada definitivamente en el Congreso el 6 de abril de 2006. La inclusión en el currículo de Educación para la Ciudadanía generaron reacciones tanto a favor como en contra⁷. Estas iniciativas aspiraban a atajar el creciente distanciamiento de los ciudadanos-as con la sociedad y la política, como también el auge de actitudes y comportamientos intransigentes que en algunos países ya habían encontrado eco en partidos populistas y de extrema derecha. Ambos fenómenos hicieron que aumentase la incertidumbre acerca de la solidez de las bases en las que se asientan los actuales sistemas políticos democráticos. La propuesta en su día de introducir una asignatura en el sistema educativo español dirigida a educar para la ciudadanía no debe ser vinculada en exclusiva a un gobierno o ideología en concreto, sino a un esfuerzo generalizado por responder a fenómenos que plantean dudas sobre la firmeza de las bases sociales de la democracia.

Por otro lado, la convivencia entre diferentes grupos religiosos y sus respectivas pautas morales exigían un nuevo tipo de educación y cultura. Así en el 2004, La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

⁷ Entre los artículos de opinión que aparecieron en la prensa a favor de la nueva asignatura véanse los de PECES-BARBA, G. La educación en valores, una asignatura imprescindible, El País, 2004, 22 de Noviembre; SAVATER, F. La laicidad explicada a los niños, El País, 2005, 5 de Noviembre; SAVATER, F. Turistas y piratas, El País, 2005, 23 de Noviembre; DÍAZ-SALAZAR, R. ¿Es necesaria una asignatura de Educación para la Ciudadanía? Fábricas de ciudadanos", El País, 2005, 11 de Diciembre; PUIG, M. J. ¿Es necesaria una asignatura de Educación para la Ciudadanía? Lo necesitamos todo, El País, 2005, 11 de Diciembre. También hubo artículos de opinión en contra de la misma, valga como ejemplo el de JIMÉNEZ, F. De la FEN a la FEP, El Mundo, 2004, 29 de Septiembre.

(UNESCO), explicitó la noción de “competencia social y ciudadana”. Y esta competencia, precisamente la que utilizó la LOE en el 2006, nos recordaba que educar en su adquisición es una tarea de todos y todas y no solamente de los Centros educativos para construir una convivencia democrática, libre y pacífica. Gran parte de las críticas que se volcaron sobre la propuesta de implantar la Educación para la Ciudadanía en el currículo formal en España se referían al riesgo de adoctrinamiento político que introducía la nueva asignatura⁸. También se escucharon críticas a la dudosa legitimidad de una intervención del Estado en este sentido, puesto que vulneraba el derecho de los padres y madres a educar a sus hijos e hijas en los valores de su elección. Hay varios argumentos que podrían, sin embargo, temperar estas críticas. En primer lugar, con respecto a la intervención del Estado, no hay que olvidar que la educación es un servicio público en la mayor parte de los casos, y aún cuando se ofrezca con financiación estrictamente privada, sigue estando sometida a una regulación estatal cuya función no es sino garantizar que se cumplan unos mínimos criterios curriculares y de calidad. Asimismo Educación para la Ciudadanía debe ser concebida como una de las bases educativas que han de desarrollarse para todos los estudiantes con independencia de sus creencias o de sus principios religiosos; ha de ser una educación abierta al diálogo y al consenso sobre aquellos valores mínimos que dan sentido a la dignidad humana y a la convivencia democrática. Valores

⁸ Las organizaciones que integraron la “Plataforma LOE-No”, entre las que figuraban la Federación de Enseñanza USO, la Patronal CECE y la Confederación de Padres Católicos CONCAPA, reiteraron su rechazo frontal a esta ley afirmando, entre otras cosas, que la LOE “originará el adoctrinamiento de la juventud española con la nueva materia de Educación para la Ciudadanía” (El pleno del Congreso aprobó la LOE, Comunidad Escolar, 2006, Año XXIV, núm. 785, 5 de abril). En la misma línea recordamos el artículo de JIMÉNEZ, F. De la FEN a la FEP, El Mundo, 2004, 29 de Septiembre, en el que planteaba un paralelismo entre la Formación del Espíritu Nacional del Franquismo y la Educación para la Ciudadanía democrática, a la que el autor se refería como la Formación del Espíritu Progresista.

racionalmente asumidos en los que todos los seres humanos podemos encontrarnos; valores básicos como la justicia, la solidaridad, la libertad, la igualdad, el respeto y la tolerancia, la vida, la paz o la responsabilidad. Es obvio que toda religión es particular, esto es, es el código moral y cultural de un determinado grupo y está muy vinculado a un determinado espacio geográfico y a un concreto desarrollo histórico. Las grandes religiones del Libro que son monoteístas tienen una tendencia al monopolio de la verdad y del bien que no encaja fácilmente con la aceptación del pluralismo moral y religioso que exige la vida democrática.

En España algunos actores sociales relacionaron esta asignatura con la enseñanza de la religión, entendiendo que podría jugar el papel de asignatura alternativa a esta segunda. La Educación para la Ciudadanía no puede ser una alternativa a ninguna otra asignatura ya que tanto católicos como no católicos, debemos aprender a ser ciudadanos democráticos. Sencillamente se trata de dos cosas distintas, y la una no necesariamente implica la otra. Entre los aspectos que las diferencian está el que la religión es producto de la libre opción de los individuos, mientras que la ciudadanía no se elige. Además, la religión, en principio, afecta a la esfera privada del individuo, mientras que el ejercicio de la ciudadanía tiene repercusiones sobre todos los que comparten un mismo espacio público.

En efecto, uno de los puntos que más revuelo causaron de la LOE (2006) del gobierno Zapatero fue la inclusión de la nueva asignatura de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos como una materia obligatoria y evaluable;

mientras que la asignatura de Religión tenía un carácter voluntario para el alumnado, aunque de oferta obligatoria para los centros educativos. Por su parte, el PP consideró que Educación para la Ciudadanía suponía la incursión del Estado como adoctrinador en la moral de los estudiantes; así con la llegada de la LOMCE, el ministro José Ignacio Wert volvía a dar plena validez académica a la asignatura de Religión. Es conveniente recordar que tuvimos un gobierno en funciones durante 315 días, y que si hubiera un cambio del mismo la LOMCE se derogaría, de ahí que desde el actual gobierno se informaba en los medios de comunicación -ahora más silenciado- la posibilidad de un Pacto de Educación.

Respecto a la eliminación de la asignatura, en Enero de 2012, José Ignacio Wert anunciaba que sería sustituida por otra llamada Educación Cívica Constitucional, que en palabras del Ministro de Educación estaría "*libre de cuestiones controvertidas y no será susceptible de adoctrinamiento ideológico*". Las asociaciones de padres y madres católicos se mostraron de acuerdo con esta medida. Para defender este cambio José Ignacio Wert leyó algunos párrafos del libro *Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*⁹. La polémica resurgió cuando saltó a la luz pública que el texto citado no era un manual para estudiantes de Secundaria sino un conocido ensayo sobre -o más bien en contra de- la asignatura¹⁰. En Mayo del 2012, el ministro de Educación anunciaba los contenidos de la asignatura Educación Cívica

⁹ FERNÁNDEZ, C., FERNÁNDEZ, P., ALEGRE, L, BRIEVA, M. Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho. Madrid: Akal, 2007.

¹⁰ RODRÍGUEZ, G. ¡Que no es un libro, señores, que no, que no mientan!, El Público, 2012, 1 de Febrero.

Constitucional: el nuevo temario eludía la homofobia o las desigualdades sociales, e incluía la denuncia del llamado "nacionalismo excluyente", además de destacar la iniciativa económica privada "en la generación de riqueza", o el respeto a la propiedad intelectual. La proyectada nueva asignatura Educación Cívica Constitucional no se incluyó en la nueva Ley Educativa aprobada en noviembre de 2013, conocida como la LOMCE. En ésta, como sustituta de Educación para la Ciudadanía y Derechos Humanos, se oferta en la Enseñanza Primaria la asignatura Religión o Valores Sociales y Cívicos a elección de los padres o tutores; en la Enseñanza Secundaria, Religión o Valores Éticos a elección de los padres o tutores; en 1º de Bachillerato la asignatura Filosofía y Ciudadanía pasaba a denominarse Filosofía; y en 2º de Bachillerato, Religión o Educación para la Ciudadanía a elección de los padres o tutores.

III. ALGUNAS CONCLUSIONES

Por supuesto, no nacemos siendo buenos ciudadanos ni tampoco basta con pertenecer a una sociedad democrática para llegar a ser verdaderos demócratas: nos hacemos ciudadanos de una democracia en buena parte gracias a la educación. Las regulaciones legales y las formas sociales pueden encauzar el comportamiento, aunque por sí solas no garantizan la convicción cívica necesaria para lograr una óptima convivencia democrática. Para llegar a ser un buen ciudadano se requiere de un esfuerzo formativo, y para hacerlo efectivo defendemos el aprendizaje de la ciudadanía porque nos proporciona la oportunidad de reflexionar sobre conocimientos que motivan la convivencia democrática. Como consecuencia, los Estados democráticos-liberales deben de

preocuparse por mantener una cultura pública que sea accesible a todos y todas los ciudadanos-as. Defendemos que el mejor modo de hacerlo es que siga existiendo una asignatura como Educación para la Ciudadanía que fomente especialmente la democracia, la cohesión social y la participación ciudadana. Desde el ámbito político se trata de alcanzar cierto consenso respecto a los contenidos para dotarla de continuidad, ya que la democracia no entiende de credos religiosos, en tanto que la Educación para la Ciudadanía no se puede plantear como alternativa a ninguna otra asignatura, incluida la religión.

Educar en valores ciudadanos no consiste en adoctrinar ideológicamente, aunque exista un rechazo, totalmente justificado, a que la educación pública transmita valores próximos a una ideología política concreta. El peligro de que esto ocurra no está en la mera existencia de la asignatura sino en su desarrollo, y será aquí donde haya que poner especial cuidado en que no se desvirtúe su objetivo original. Las críticas en este sentido a la Educación para la Ciudadanía son manifiestamente injustas, en la medida en que esta asignatura es tan susceptible de caer en el adoctrinamiento ideológico como otras, tales como la Filosofía, la Historia o las Ciencias Naturales. A priori, ni la una ni las otras han sido reguladas con esta intención.

En cualquier caso, es un requisito básico para que la Educación para la Ciudadanía resulte efectiva que preexista un consenso entre las distintas fuerzas políticas en torno al tipo de ciudadanos y ciudadanas que aspiramos a crear y a la necesidad de contribuir a ello a través de la educación. Es decir, cualquier pretensión en este sentido no dejará de ser un intento pasajero, sometido a

modificaciones con cada cambio de gobierno. Y además, lo que aún es peor, la falta de un consenso mínimo en torno a los valores democráticos en los que se debe educar entraña el gravísimo riesgo de que se acabe trivializando, si no desprestigiando el concepto de ciudadanía democrática.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZURMENDI, M. Todos somos nosotros. Madrid: Taurus, 2003.
- BINDÉ, J. (dir.), ¿Adónde van los valores? Coloquios del siglo XXI. Barcelona: Unesco-Icaria, 2005.
- CONTRERAS, J.M. La legislación europea para la integración social en el ámbito de la educación, en VV.AA. Políticas educativas para la cohesión social. Madrid: Consejería de Educación, 2008, pp. 67-127.
- CAMPS, V. Los valores de la educación. Madrid: Alauda-Anaya, 1993.
- DÍAZ-SALAZAR, R. ¿Es necesaria una asignatura de Educación para la Ciudadanía? Fábricas de ciudadanos", El País, 2005, 11 de Diciembre.
- FERNÁNDEZ, C., FERNÁNDEZ, P., ALEGRE, L, BRIEVA, M. Educación para la Ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho. Madrid: Akal, 2007.
- HERRERA J. Los derechos humanos como productos culturales. Crítica del humanismo abstracto. Madrid: Los libros de la Catarata, 2005.
- INNERARITY, C. El nuevo espacio público. Madrid: Espasa, 2008.
- JIMÉNEZ, F. De la FEN a la FEP, El Mundo, 2004, 29 de Septiembre.
- LUENGO, F. (coord.). Ciudadanía, mucho más que una asignatura. Módulo Convivencia Democrática. Madrid: Proyecto Atlántica, 2005.
- MATE, R. Luces en la ciudad democrática. Madrid: Pearson Alhambra, 2007.

- PECES-BARBA, G. La educación en valores, una asignatura imprescindible, El País, 2004, 22 de Noviembre.
- PUIG, M. J. ¿Es necesaria una asignatura de Educación para la Ciudadanía? Lo necesitamos todo, El País, 2005, 11 de Diciembre.
- QUESADA, F. Plurinacionalismo y ciudadanía. Madrid: Biblioteca Nueva, 2008.
- RODRÍGUEZ, G. ¡Que no es un libro, señores, que no, que no mientan!, El Público, 2012, 1 de Febrero.
- SAVATER, F. El valor de educar. Barcelona: Ariel, 2002.
- SAVATER, F. La laicidad explicada a los niños, El País, 2005, 5 de Noviembre.
- SAVATER, F. Turistas y piratas, El País, 2005, 23 de Noviembre.
- SARTORI, G. La sociedad multiétnica. Extranjeros e islámicos. Madrid: Taurus, 2002.
- SILVEIRA, H.C. Democracia, multiculturalidad y extranjería, en SINGER, P. Un solo mundo. La ética de la globalización. Barcelona: Paidós, 2003.
- ZAPATA-BARRERO, R. Multiculturalidad e inmigración. Madrid: Síntesis, 2004.
- VV.AA. Educación para la ciudadanía y Derechos Humanos. Madrid: Espasa, 2007.
- VV.AA. Educación para la ciudadanía. Propuesta de Educación ético-cívica. Madrid: Fundación Cives, 2005.

DETUVO EL SOL Y MOVIÓ LA TIERRA

It stopped the sun and moved the earth

Mercedes Ordóñez López¹¹

Colegio Hebreo Maguen David / Universidad La Salle. México.
mordonez@chmd.edu.mx

RESUMEN

La revolución científica fue sin duda uno de los movimientos más importantes para la evolución cultural del hombre, Copérnico fue un precursor de ésta aportando nuevas ideas a su época, que aunque fueron propuestas anteriormente poco éxito tuvieron. El presente artículo biográfico ofrece una pequeña perspectiva sobre la vida y obra de Nicolás Copérnico vista desde su casa y ciudad natal, Torun; en este trabajo se reflejan algunas de las principales vivencias que marcaron la vida del científico y la forma en que su conocimiento impactó sobre otras personas no solo de su época si no muchos años después y que a la fecha son estudiadas.

PALABRAS CLAVE: COPÉRNICO, REVOLUCIÓN CIENTÍFICA, TEORÍA HELIOCÉNTRICA, TEORÍA GEOCÉNTRICA, POLONIA, ASTRONOMÍA, TEUTÓNICOS.

ABSTRACT

The Scientific Revolution was without a doubt one of the most important movements for the cultural evolution of mankind. Copernicus was a precursor to this period of time, contributing theories that had been merely ideas before, but not altogether accepted. The present biographical article offers a new perspective on the life and work of Nicolas Copernicus, seen from his native city, Torun. This essay will reflect on some of the principal life events of this scientist, and the manner in which his work has impacted, not only in his time, but many years after and to this day are still considered.

¹¹ Sobre la autora: Docente a nivel medio básico, medio superior en el colegio Hebreo Maguen David y nivel superior en la Universidad La Salle, México desde hace 22 años, ha desarrollado con sus alumnos diversos proyectos de investigación a nivel teórico y práctico, en el último periodo ha implementado proyectos *maker space* relacionados con la biología y la investigación. En el área universitaria es promotora de proyectos de emprendimiento y sustentabilidad. Ha publicado algunos artículos en revistas locales del Colegio Hebreo Maguen David en la ciudad de México.

KEYWORDS: COPERNICUS, SCIENTIFIC REVOLUTION, HELIOCENTRISM, GEOCENTRIC MODEL, POLAND, ASTROMOMY, TEUTONICS.

Fecha de recepción del artículo: 11/10/2017

Fecha de Aceptación: 20/03/2018

Citar artículo: ORDÓÑEZ LÓPEZ, M. (2018). *Detuvo el Sol y movió la Tierra. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado.* n.º 15, CEP de Córdoba.

Camino a orillas del río Vístula¹², viendo desde lejos los coches pasar junto a una muralla teutónica, pasado y presente conviven y, en mi mente, se antojan historias que no en vano han hecho de este lugar patrimonio de la humanidad. Atravieso la gran muralla, y sin más, a mi derecha, visualizo lo que alguna vez fueron Caballeros de la Orden de los Teutónicos¹³ construyendo un castillo alrededor del año 1230. Volteo a la izquierda y aparecen imágenes del Tribunal de la Sangre de Torun en donde peleaban católicos contra protestantes; mis pasos continúan por las callejuelas empedradas, donde la historia sigue retumbando a cada segundo. Enfrente de mí, veo fortalezas que albergaron prisioneros franceses en la guerra franco-prusiana alrededor de 1870 y que en 1939 tuvieron el mismo uso pero por el ejército nazi.

¹² “El río Vístula, es el río más grande de Polonia y de la cuenca de drenaje del Mar Báltico. Con una longitud de 651 millas (1,047 kilómetros) y una cuenca de drenaje de unos 75,100 millas cuadradas (194,500 kilómetros cuadrados), es un canal de gran importancia para las naciones del este.

¹³ “Esta orden fundó un estado militar religioso independiente, Prusia, y luchó activamente contra los paganos del noreste de Europa. Una vez que abandonaron Tierra Santa, se trasladaron a los estados bálticos de Europa nororiental. La Orden continuó existiendo en el sur de Alemania hasta que fue disuelta por Napoleón en 1809. Renació en Austria en el año 1834 y mantuvo su identidad a lo largo de todo el siglo XIX pero su actividad estuvo restringida a obras de caridad. En 1918 fue encabezada por un sacerdote y en el año 1929 se restauró por completo su disciplina religiosa.”

Sigo caminando para llegar a la calle *Korpernika* la cual, indudablemente, me avisa que estoy casi a punto de encontrarme de frente con la casa que vio nacer a Nicolás Copérnico: Y sí, ahí está, de arquitectura gótica, más de cinco pisos de ladrillo rojo, adornados con pinturas que semejan vitrales emplomados en las ventanas, una gran puerta central y dos ventanales a cada uno de los lados de la fachada.



Figura 1.- Fachada principal de la casa de Nicolás Copérnico

Subo los escalones que me llevan a abrir la antigua puerta de madera, conservada en perfectas condiciones; se abre así todo un mundo nuevo para mi, las paredes, junto con las escaleras que aún rechinan, comienzan a contar la historia que aquí se gestó.

¿Quién iba a imaginar que el 19 de febrero de 1473, dentro de esta casa nacería uno de los grandes personajes de la historia de la ciencia? Todo parecía ir sobre ruedas, nacía pues, el cuarto hijo de una familia acaudalada dónde el padre,

Nikolaj Kopernik comerciaba en la Liga Hanseática¹⁴ y la madre Bárbara Watenrode se dedicaba con ahínco al cuidado de sus hijos: Catalina, Bárbara, Andrés y ahora, Nicolás, el más pequeño.



Figura 2.-Árbol genealógico de la familia Kopernica

El recorrido de la casa se divide en cuatro secciones, la primera parte incluye documentos y evidencias de su vida familiar; la segunda se refiere a sus años de educación en la Facultad de Artes Liberales de la Universidad Jalónica en

¹⁴ Federación comercial de ciudades del norte de Alemania y de comunidades de los Países Bajos, Suecia, Polonia, Rusia, y regiones del Báltico.

Cracovia; la tercera exhibición tiene los manuscritos sobre el concepto del universo y algunas de las copias que se distribuyeron de sus escritos; finalmente, la cuarta parte de la casa-museo expone objetos y documentos relacionados con sus actividades como doctor, administrador, secretario del obispo y sus actividades políticas en Prusia.

Me adentro en la primera sala de la casa, donde la decoración y los muebles de madera labrada y el techo policromado permiten ver el vivir de una familia adinerada. En la pared hay un grabado del árbol genealógico de la familia y no puedo evitar pensar en ellos: seguramente que durante su bautizo en la Catedral de Torun, en aquella pila bautismal color negro, sus padres seguramente sólo querían una vida llena de gozo y felicidad para toda la familia; pero desafortunadamente en 1483, tan solo con 10 años de edad, Nicolás perdió a ambos padres por culpa de la peste¹⁵. Puedo imaginar las lágrimas del pequeño Copérnico que impotente veía su niñez tomar un rumbo distinto al planeado y quedar en custodia de su tío Lucas Watzenrode, miembro del senado y obispo de Warmia, Polonia.

¹⁵ Entre 1430 y 1400 Europa sufrió una pandemia llamada peste negra, causada por una bacteria transportada en las pulgas de los barcos de las embarcaciones comerciantes.



Figura 3.- Pila Bautismal de Nicolás Copérnico

Recorro la enorme casa que tiene un recibidor amplio donde el padre de Copérnico realizaba transacciones comerciales, del lado derecho de éste se encuentra la cocina, con instrumentos antiguos. Pienso en los años que le quedaban de infancia a Nicolás Copérnico, ¿habrán sido tristes o alegres? Durante su niñez estudió en la escuela parroquial de Torun, hasta que cumplió los 18 años y llegó el momento de ir a la universidad, como lo haría cualquier joven de su posición social.

En uno de los cuartos de la segunda planta de la casa, junto a la chimenea se observan algunos textos escritos por él cuando estaba en la Universidad Jalonica de Cracovia, a donde se mudó en 1491 y donde estudió humanidades hasta el año de 1494. Puedo imaginarlo, en la universidad, como un joven estudioso y sorprendido ante el hecho de que en 1492 se encontraron nuevas tierras en el

planeta, de seguro, esto hacía que su mente divagara acerca de dichos descubrimientos y de la forma del planeta. Casi puedo verlo caminando en el patio central de la universidad alrededor de la fuente comentando con sus compañeros sobre el impacto de este acontecimiento en la humanidad.



Figura 4.- Libro con los escritos de Nicolás Copérnico

Terminó sus estudios universitarios y como cualquier joven de cualquier época se negaba a regresar a casa, prefería la libertad de investigar y recorrer el mundo, por lo cual, en 1496 se mudó a Bolonia para ingresar a la Universidad y estudiar Derecho, Medicina, Griego, Filosofía y Latín. Fue aquí donde comenzó a trabajar como asistente del astrónomo Doménico Da Novara y donde la semilla de la astronomía sin duda germinó.

En otra de las habitaciones de la casa, perfectamente bien conservados, están algunos de los instrumentos de estudio de Copérnico: reglas, escuadras, compases, transportadores, brújulas, relojes, monedas, una báscula, libros y

notas personales. Lo anterior me transporta al año 1500, cuando se mudó a Roma, para tomar varios cursos de astronomía y ciencias así como para trabajar dando clases de matemáticas y astronomía. Es muy probable que el tímido Nicolás descubriera todo un mundo nuevo en la Italia renacentista, donde había un gran desarrollo cultural e ideológico en comparación con su fría Polonia. Siendo miembro de la iglesia es casi seguro que Copérnico tuviera un conflicto interno entre las ideas del catolicismo y las nuevas ideas que se vivían en Italia, ya que el hombre comienza a verse como sensible y racional, capaz de decidir y pensar por sí mismo, contrariamente a lo que la iglesia imponía.



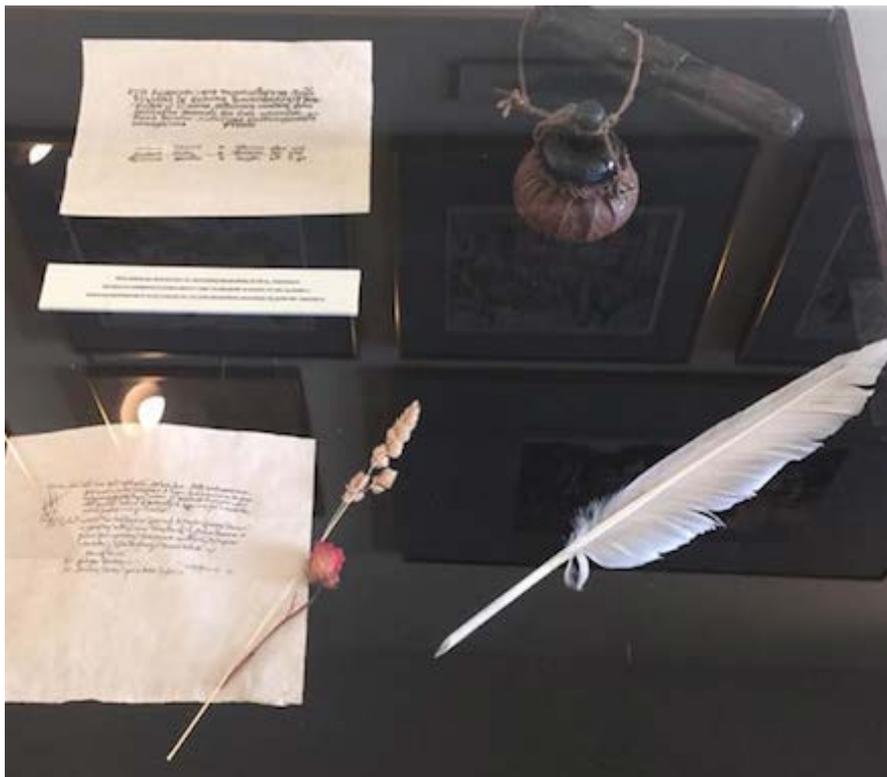


Figura 5 y Figura 6.- Algunos de los objetos pertenecientes a Copérnico

Es inevitable pensar en las noches de desvelo que Copérnico pasó leyendo y estudiando, generando nuevas ideas, que seguramente nunca imaginó que revolucionarían el pensamiento por completo. Veo sus escritos en latín hechos con su puño y letra y me emociono al estar en contacto visual con las notas que dieron origen a su primera obra "*Commentariolus*"¹⁶ (pequeñas notas en latín) dónde bosquejaba algunas ideas sobre el universo.

Indescriptible es la emoción que tuve al tener eso ante mis ojos e imaginar a Copérnico haciendo sus observaciones, lecturas, cálculos y anotaciones como el modelo del sistema copernicano que cuelga de una de las paredes de la tercera parte de la casa. Si bien todas las actividades de Nicolás Copérnico no

¹⁶ Pequeño compendio publicado antes de la teoría heliocéntrica.

fueron en esta casa, aquí se encuentran parte de su historia y sus pertenencias, con las cuales es posible vislumbrar algo de su vida.

El último piso, el ático, alberga lo más interesante de la casa: anunciado con la pintura de un eclipse solar en la pared es en dónde se encuentran los instrumentos más valiosos de nuestro protagonista: un compás de gran tamaño, un modelo de madera que representa el sistema heliocéntrico y sin lugar a dudas la “estrella” de todos ellos, el triquetrum de madera, aparato astronómico desarrollado y descrito por Ptolomeo en su obra Almagesto, con el cual se pueden determinar la altura de los cuerpos celestes; este aparato tiene tres varillas, dos de ellas del mismo tamaño y una considerablemente más grande. Con este aparato Copérnico pudo calcular la distancia entre el observador y el objeto observado.



Figura 7.- Ático con los instrumentos de medición de Copérnico

Mientras bajo las escaleras crujientes de madera, para adentrarme en el pequeño patio trasero de la casa, donde una farola de hierro ilumina la tarde, me siento en la única banca que hay y no puedo más que sentir admiración: no conozco Frombork (Frauenburg)¹⁷, lugar dónde Copérnico se dedicó casi de lleno a la astronomía en la torre de la Catedral de dicho lugar. Si bien es cierto que era canónigo de esa iglesia, nos queda muy claro que sus oficios religiosos eran casi nulos, en comparación a sus estudios astronómicos. Quiero imaginar cómo pasó largas horas en el observatorio de esta torre analizando el modelo propuesto por Aristóteles, completamente geocéntrico, el cual sonaba bastante lógico y coherente para los griegos ya que efectivamente parecía que el sol le daba vueltas diario a la tierra; también cómo estudiaba el modelo parcialmente geocéntrico que propuso Heráclides Póntico, astrónomo griego, que decía que el sol y las estrellas permanecían fijas y que algunos planetas giraban alrededor del sol y a su vez de la tierra. ¿Qué sentimientos tendría Copérnico al hacer sus cálculos? ¿Tendría algún conflicto entre sus ideas científicas y religiosas? ¿Cómo habrá afrontado la situación? Si no fuera por su posición social y su lugar en la iglesia, no tendría acceso a todos estos instrumentos e información, pero, por el contrario, no podía hacerlos del dominio público.

Mientras descanso en el cálido patio, pienso en el talento e inteligencia de este hombre, que tan solo apoyándose en sus observaciones y en los escritos de Aristarco de Samos que determinó que el sol es mucho más grande que la tierra aunados a los de Ptolomeo en su obra *Almagesto*, Copérnico desarrolló la

¹⁷ Pueblo situado al norte de Polonia, sobre la laguna del Vístula.

Astronomía Geométrica Predictiva, donde basándose en cálculos pudo determinar posiciones de estrellas y planetas tanto futuros como pasados.

¿Cómo no iba a revolucionar el pensamiento científico si propuso que la tierra gira sobre su propio eje y el movimiento de las estrellas es solo aparente, que el sol es el centro del universo y la tierra gira en torno a el y que la tierra es uno de tantos planetas sin ningún carácter extraordinario, cuando todo el mundo pensaba lo contrario siendo la tierra y el hombre el centro del universo?, ¿Cómo no iba a ser precursor del renacimiento científico que luego dio origen a la primera revolución científica si su obra se publicó 100 años después del último libro de astronomía de la época?

De 1516-1521 en Olsztyn¹⁸, Polonia, Copérnico tuvo que defender el castillo contra los Teutónicos, ya que no debemos olvidar que en estos años se dio la reforma Protestante Luterana, y el Gran Maestro de la Orden Teutónica dejó el catolicismo para poder ser Duque de Prusia. Seguramente a Copérnico no le hizo ninguna gracia tener que alejarse de sus estudios astronómicos durante 5 años, pero una vez negociada la paz, nuestro protagonista y canónigo dejó nuevamente los menesteres eclesiásticos para continuar con lo que verdaderamente le interesaba, y así fue que con ayuda de su modelo heliocéntrico de madera y otros aparatos calculó el inicio del día y de la noche, que demostró con cálculos matemáticos que los planetas se movían de forma heliocéntrica haciéndose cada vez más de una reputación sumamente prestigiosa entre los estudiosos del tema.

¹⁸ Ciudad capital situada al noreste de Polonia.

Sus ideas llegaron hasta el Vaticano, expuestas al Papa Clemente III y fue invitado por la Iglesia Católica a publicar y participar en el Quinto Concilio Laterano¹⁹ para la reforma del calendario juliano; ya con 63 años y estando dentro de la Iglesia, Copérnico seguramente conocía de sobra la tendencia del pensamiento católico, por lo cual, llegó a la conclusión de que sus ideas innovadoras sobre el hombre como centro racional y no existencial del universo podrían generarle problemas, se negó a publicar sus conocimientos y su modelo heliocéntrico; idea con la que no contó muchos años después (1600) el canónigo Giordano Bruno que apoyando las ideas de Copérnico fue condenado a ocho años de prisión para morir finalmente quemado en la hoguera, ya que desde 1551 la obra copernicana *De revolutionibus orbium coelestium* (*Sobre las revoluciones de las esferas celestes*) fue incluida en el *Index Librorum Prohibitorum* (Índice de Libros Prohibidos) por la iglesia católica ya que era considerada una obra perniciosa para la fe.

Años después, alguna lección sobre los movimientos de la tierra y las ideas eclesiásticas habría sido aprendida por Galileo Galilei, el cual, a pesar de tener razón y evidencias en sus estudios tuvo que retractarse, el 13 de abril de 1633 para salvarse de la hoguera, sin embargo, fue condenado a arresto domiciliario por el resto de su vida sin poder dar a conocer al mundo sus ideas.

¹⁹ También conocido como Concilio de Letrán V, se refiere a una asamblea de la Iglesia católica para establecer ciertas ordenes sobre la doctrina y la práctica.

Acabo mi visita por la casa del protagonista de esta historia, voy caminando por las calles estrechas de Torun reflexionando sobre la manera en que el conocimiento científico se detuvo por tantos años debido a la concepción antropocéntrica; llego a la plaza central y me encuentro con el monumento más importante a Copérnico, paradójicamente, está inscrito “Detuvo el sol y movió la tierra”, y digo paradójicamente porque quién de los que se dedicaban a bloquear el pensamiento y los avances científicos hubiera pensado que el modelo heliocéntrico era verdadero y que fue el inicio de la revolución científica, aunque se validara tantísimos años después de ser propuesta.

Descanso un poco al pie del monumento, admirando cada vez más el ingenio de éste hombre, el cual, estratégicamente, como era de esperarse viniendo de él, decidió publicar su obra ya estando en el lecho de muerte, se dice que la obra se dio a conocer días antes de que Copérnico pereciera; el encargado de la publicación fue su discípulo luterano Rheticus, el cual desde 1541 había intentando convencerlo de que diera a conocer sus obras en Nuremberg, acontecimiento que no se llevó a cabo.

La obra *De revolutionibus orbium coelestium* (*Sobre las revoluciones de las esferas celestes*) se dio a conocer en 1543, e incluía un prefacio supuestamente anónimo que se le atribuye al editor Andreas Osionder en dónde se propone que el modelo copernicano era tan solo una hipótesis, esto como medida preventiva ante la posible reacción de la Iglesia católica, aunque el libro en sí estaba dedicado al Papa Pablo III justificando que las ideas podría servir para elaborar calendarios más exactos.

Como muchos grandes pensadores y revolucionarios, Nicolás Copérnico fue enterrado sin pena ni gloria, sus restos estaban en la catedral de Frombork, y solo recibió los rituales exclusivos que recibiría cualquier canónigo de esa época, no fue sino hasta el año 2005 que el profesor²⁰ de arqueología de Pultusk²¹ encontró lo que pensaba podría ser su tumba, tres años después, se exhumaron los restos para hacer un estudio comparativo de ADN con algunos pelos que se encontraron en el libro que pertenecía a Copérnico *Calendarium romanum magnum* del autor Johannes Stoeffler, los resultados fueron positivos por lo que ya se le podrían dar a los restos de Copérnico reconocimiento sepulcral, para reafirmar las investigaciones se hizo una reconstrucción computarizada de su rostro usando como base su cráneo, en el cual, se presentaba la ruptura del hueso nasal, tal y como se observa en algunos de sus retratos.

Tendrían que pasar 467 años para que Copérnico recibiera los honores en su tumba, afortunadamente no pasó tanto tiempo para que la Revolución científica se llevara a cabo y el pensamiento científico pudiera avanzar sin estar acompañado (en la mayoría de los casos) de prejuicios, retomo la idea inicial, ¿Quién iba a pensar que el 19 de febrero de 1473 el mundo recibiría a una de sus mentes más brillantes, conocido hoy en día por todo el orbe, no en vano numerosos observatorios e instituciones académicas llevan su nombre, al igual que un asteroide, un cráter lunar y el elemento 112 de la tabla periódica en su honor se nombra Copernicio.

²⁰ «Ahora tenemos la certeza de que el cráneo hallado en Frombork es el de Nicolás Copérnico», afirmaba hace un año el profesor Jerzy Gassowski, del Instituto de Arqueología de Pultusk (centro de Polonia), quien en 2005 descubrió los restos en la catedral Frombork que atribuyó a Copérnico.

²¹ Pequeña ciudad polaca junto al río Narew.

Fuentes de consulta citadas

(1) RÍO VÍSTULA: UBICACIÓN, MAPA Y TODO LO QUE NECESITA SABER

En el texto: ("Río Vístula: ubicación, mapa y todo lo que necesita saber", 2018)

Bibliografía: *Río Vístula: ubicación, mapa y todo lo que necesita saber.* (2018).

Conozcamos Todos Los Rios De Nuestro Planeta. Retrieved 20 July 2017, from <http://riosdelplaneta.com/rio-vistula/>

(2) LA ORDEN TEUTÓNICA

En el texto: ("La Orden Teutónica", 2018)

Bibliografía: *La Orden Teutónica.* (2018). *Gecoas.com.* Retrieved 20 July 2017,

from <http://www.gecoas.com/religion/Trabajos/cruzadas/teutonico.htm>

(3) SOBEL, D. **Un cielo pluscuamperfecto: Copérnico y la revolución del cosmos**

En el texto: (Sobel, 2018)

Bibliografía: Sobel, D. (2018). *Un cielo pluscuamperfecto: Copérnico y la*

revolución del cosmos. *Google Books.* Retrieved 25 July 2017, from

[https://books.google.com.mx/books?id=2G7rJ2LedtYC&pg=PA76&lpg=PA76&q=peste+y+copernico&source=bl&ots=oXlz7dDQIg&sig=PHS6he2GeTZEdOnVjFbGbd0B9Ic&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjDp_-](https://books.google.com.mx/books?id=2G7rJ2LedtYC&pg=PA76&lpg=PA76&q=peste+y+copernico&source=bl&ots=oXlz7dDQIg&sig=PHS6he2GeTZEdOnVjFbGbd0B9Ic&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjDp_-f7NfZAhUCba0KHcGWAAtQQ6AEIJzAA#v=onepage&q=peste%20y%20copernico&f=false)

[f7NfZAhUCba0KHcGWAAtQQ6AEIJzAA#v=onepage&q=peste%20y%20copernico&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=2G7rJ2LedtYC&pg=PA76&lpg=PA76&q=peste+y+copernico&source=bl&ots=oXlz7dDQIg&sig=PHS6he2GeTZEdOnVjFbGbd0B9Ic&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjDp_-f7NfZAhUCba0KHcGWAAtQQ6AEIJzAA#v=onepage&q=peste%20y%20copernico&f=false)

[co&f=false](https://books.google.com.mx/books?id=2G7rJ2LedtYC&pg=PA76&lpg=PA76&q=peste+y+copernico&source=bl&ots=oXlz7dDQIg&sig=PHS6he2GeTZEdOnVjFbGbd0B9Ic&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjDp_-f7NfZAhUCba0KHcGWAAtQQ6AEIJzAA#v=onepage&q=peste%20y%20copernico&f=false)

(4) BENETICTOW, O. J. **La Peste Negra, 1346-1353 (La historia completa)**

En el texto: (Benetictow, 2018)

Bibliografía: Benetictow, O. (2018). *La Peste Negra, 1346-1353 (La historia completa)*. *Google Books*. Retrieved 1 August 2017, from [https://books.google.com.mx/books?id=GVPg3-](https://books.google.com.mx/books?id=GVPg3-TEqPcC&pg=PA296&lpg=PA296&dq=peste+en+torun&source=bl&ots=5og5ukyLKj&sig=qgE89YH6l5EbOzOfEH)

[TEqPcC&pg=PA296&lpg=PA296&dq=peste+en+torun&source=bl&ots=5og5ukyLKj&sig=qgE89YH6l5EbOzOfEH](https://books.google.com.mx/books?id=GVPg3-TEqPcC&pg=PA296&lpg=PA296&dq=peste+en+torun&source=bl&ots=5og5ukyLKj&sig=qgE89YH6l5EbOzOfEH)

(5) CORONADO, L. G. **En torno a la revolución astronómica. Comentario al commentariolus de Copérnico**

En el texto: (Coronado, 2018)

Bibliografía: Coronado, L. (2018). *En torno a la revolución astronómica. Comentario al commentariolus de Copérnico*. *Inif.ucr.ac.cr*. Retrieved 1 August 2017, from <http://www.inif.ucr.ac.cr/recursos/docs/Revista%20de%20Filosof%C3%ADa%20UCR/Vol.%20XXIX/No.%2069/>

(9) COPÉRNICO TENDRÁ UN ENTIERRO SOLEMNE EN POLONIA 467 AÑOS DESPUÉS DE SU MUERTE - CIENCIA_ESPACIO_COSMOLOGIA - CIENCIA_TECNOLOGIA - ABC.ES

En el texto: ("Copérnico tendrá un entierro solemne en Polonia 467 años después de su muerte - Ciencia_Espacio_Cosmologia - Ciencia_Tecnologia - ABC.es", 2018)

Bibliografía: *Copérnico tendrá un entierro solemne en Polonia 467 años después de su muerte - Ciencia_Espacio_Cosmologia - Ciencia_Tecnologia - ABC.es*. (2018). *ABC*. Retrieved 6 March 2018, from <http://www.abc.es/20091228/ciencia-tecnologia-espacio-cosmologia/copernico-sera-enterrado-polonia-200912281958.html>

Referencias consultadas

JORNADA, LA

Con ADN confirman sitio de entierro de Copérnico - La Jornada

En el texto: (Jornada, 2018)

Bibliografía: Jornada, L. (2018). *Con ADN confirman sitio de entierro de Copérnico - La Jornada*. *Jornada.unam.mx*. Retrieved 6 March 2018, from <http://www.jornada.unam.mx/2008/11/21/index.php?section=ciencias&article=a02n2cie>

LA MIRADA A LOS LIBROS DE TEXTO CON LAS GAFAS VIOLETAS SIEMPRE PUESTAS

The look at the books of text with the violet glasses always placed

Rosa María Solano Fernández

Centro del Profesorado de Córdoba
rosa.solano.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Dotar al profesorado y al alumnado de una mirada crítica es esencial para ser capaces de desmontar los estereotipos del significado de lo femenino y lo masculino. Darse cuenta de cómo se representa a las mujeres y a los hombres en los diferentes ámbitos de conocimiento a lo largo de la historia es fundamental. El alumnado tiene el derecho de conocer una realidad sin sesgos, ni prejuicios de género. Por lo que surge la necesidad de analizar un recurso educativo tan recurrente como es el libro de texto y ser conscientes de que las programaciones de aula tienen que contener una mirada violeta.

PALABRAS CLAVE: LIBROS DE TEXTO, PLAN DE IGUALDAD, MIRADA CRÍTICA, ESTEREOTIPOS DE GÉNERO, MIRADA VIOLETA.

ABSTRACT

Giving teachers and students a critical eye is essential to be able to dismantle the stereotypes of what really means the feminine and the masculine. Realizing how women and men are represented in different fields of knowledge throughout history is fundamental. The students have the right to know a reality without biases, or gender biases. So the need arises to analyze an educational resource as recurrent as is the textbook and be aware that classroom plannings have to contain a violet glance.

KEYWORDS: TEXTBOOKS, EQUALITY PLAN, CRITICAL EYE, GENDER STEREOTYPES, VIOLET GLANCE.

Fecha de recepción del artículo: 031/01/2018

Fecha de Aceptación: 07/03/2018

Citar artículo: SOLANO FERNÁNDEZ, R. M. (2018). *La mirada a los libros de texto con las gafas violetas siempre puestas*. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo existen temas manidos y reiterados que de cuando en cuando suscitan interés y que siempre están ahí. Hay otros temas que se plantean, se tratan aportando algún elemento con posibles resoluciones y desaparecen o se invisibilizan. Y hay otros temas que tímidamente van definiendo su importancia, toman arraigo e incluso se ponen de moda. La inclusión de la perspectiva de género en las programaciones escolares es un asunto que poco a poco va cobrando relieve en los últimos años, hasta convertirse en un contenido estelar del II Plan de Igualdad de Género en educación en Andalucía (2016-2021).

Durante el curso académico 2017-2018 dentro de las líneas estratégicas de formación del profesorado andaluz se apuesta por hacer una revisión de los libros de textos y de las programaciones didácticas con perspectiva de género invitando a las y los docentes a realizar reflexiones acerca de si los materiales curriculares están impregnados de la mirada coeducativa atendiendo fundamentalmente nos ayude a identificar discriminaciones y estereotipos sexistas.

Para ayudar a realizar este cometido desde la asesoría de formación del Centro del Profesorado de Córdoba planteamos las siguientes argumentaciones una vez revisados diferentes manuales y observado numerosas programaciones didácticas de docentes de nuestro ámbito de actuación.

Desde el curso pasado, dentro de la formación ofertada a las y los docentes que coordinan el Plan de Igualdad en los centros educativos andaluces se propuso la realización de un diagnóstico para saber en qué fase de diseño se encontraba el Plan de Igualdad, para el presente curso seguimos avanzando con la propuesta de analizar y revisar los libros de texto y las programaciones didácticas.

Después de analizar fuentes diversas podemos decir que los libros de texto son reflejo y reproducciones de sistemas de valores por lo que nuestra sociedad apuesta, que una comunidad educativa se decante hacia unos manuales y deseche otros nos dice mucho sobre el pilar de valores que fomenta puesto que los libros de texto:

- Son reflejo y reproducción de un sistema de valores.
- El texto escolar, además de presentar una disciplina determinada (ciencias naturales, historia, lengua, física, matemáticas, física, matemáticas, geografía ...), es una canal de transmisión de cultura, de una cosmovisión concreta, de una imagen de lo masculino y lo femenino aceptada por toda la comunidad.
- Son, principalmente, transmisores y reproductores de una cultura principalmente masculina y occidental. Las figuras que aparecen se corresponden con varones europeos y estadounidenses, y los conocimientos y los valores que se representan suelen asociarse al mundo masculino de los países del Norte.

- Representan el androcentrismo de los textos didácticos es heteronormativo, toma el comportamiento y la identidad sexual como norma. (lo que se sale de este modelo no aparece, ni en los textos oficiales ni como currículo oculto).
- Apuestan por el pensamiento androcéntrico es dicotómico; reduce y simplifica la realidad en pares contrapuestos; lo femenino y lo masculino, la razón y los sentimientos, el espacio público y el espacio privado, el trabajo remunerado y el trabajo no remunerado, el Norte y el Sur, la heterosexualidad y la homosexualidad. Es un mecanismo cultural inconsciente que simplifica la realidad en dos mundos, lo cual parece eficaz, pero es limitado. Además, esta dicotomía no suele ser equitativa, sino que siempre da más valor a un lado que al otro; lo masculino, la razón, el espacio público, el trabajo remunerado, el Norte, la norma heterosexual. Lo queda en el otro lado de la balanza normalmente se oculta, no se nombra, no sucede, y cuando aparece lo hace con una valoración inferior dentro de la jerarquía social.

UNA RADIOGRAFÍA DE LOS LIBROS DE TEXTO

Al acercarnos a los libros de texto con una perspectiva de género nos preguntamos:

- ¿Dónde están las mujeres y dónde están los hombres?
- ¿Qué están haciendo cada uno de ellos?
- ¿Qué identidades sexuales aparecen y de qué manera?
- ¿Dónde están los saberes de las mujeres y qué valor se les da?
- ¿Qué tipo de valores se están transmitiendo?

- Y sobre todo qué implicaciones tiene este análisis.

Algunas conclusiones después de valorar diversas fuentes:

- Las mujeres, sobre todo, en los currículos de Secundaria y de Bachillerato están ausentes como creadoras, científicas, pensadoras, literatas... Pero sí aparecen como objeto de la mirada en obras de arte, en literatura...
- Las figuras femeninas que aparecen en los libros de texto suelen adoptar trabajos, roles y actitudes muy estereotipadas, tipificados como femenino lo doméstico, el cuidado, la maternidad..., y figuras pasivas, dependientes, calladas; en contraposición a las figuras masculinas que muestran un abanico más grande de representaciones, actitudes activas, dinámicas, creadoras.
- En los libros de texto y el discurso académico se ignora el lesbianismo, la homosexualidad y la transexualidad.
- Los libros escolares no dan cabida a los saberes femeninos relacionados con el cuidado y el mantenimiento de la vida.

Tanto el curriculum oficial como el oculto transmiten un estilo de vida muy relacionado con la productividad, el consumo, la competencia, el desarrollo, la rapidez, la fuerza y el poder, principalmente. Los modelos humanos que aparecen suelen ser los de personas jóvenes, occidentales y sanas.

Esta construcción es una manifestación de cómo la Escuela puede (dándose cuenta o sin darse cuenta):

- Generar violencia contra las mujeres y las niñas.
- Invisibilizar los nombres y las aportaciones de las mujeres en las ciencias en la Historia, no valorarlas.
- Ensalzar los valores de la fuerza, el poder o la competencia genera desigualdades y violencia. Una violencia simbólica que es la base de otros tipos de agresiones contra las mujeres más físicas y evidentes.
- Ignorar la diversidad sexual y no hablar de otros modelos diferentes al heterosexual confiere argumentos contra la homofobia.
- El avance hacia la igualdad entre mujeres y hombres se ha entendido como la equiparación de la mujer a todos los espacios de hombres, lo cual hace que desaparezca el simbólico femenino, lo que representa una pérdida de saberes y de diversidad.

Cuando la Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las medidas establecidas en el primer Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación dice los diseños curriculares de Andalucía se incluirán contenidos específicos de coeducación. Se prestará especial atención a los que se relacionen con la contribución de la mujer en nuestra sociedad, con el aprendizaje de responsabilidades familiares y cuidados de las personas, la prevención de la violencia de género y la educación afectivo-sexual.

Pero estas medidas para que estos contenidos sean incluidos y el alumnado cuente con una mirada diversa, igualitaria, real, es decir, una mirada violeta, una visión feminista de la vida cotidiana, de la cultura en general está todavía por alcanzar.

EL CURRÍCULUM OCULTO

En los libros de texto es todo lo que se transmite en ellos de manera no explícita. Es decir, todas las normas sociales, valores, principios, imágenes, estereotipos ... que forman parte del contenido curricular pero no se nombran como tal.

El currículum oculto no solo se da en los libros de texto, sino también en la forma de actuar de profesoras y profesores. Lo que decimos, lo que no decimos y la forma de comunicarlo forman parte de los contenidos que están siendo transmitidos al alumnado.

M^a José Urruzola (1995) proporciona un modelo de carta²² sobre consejos que una editorial debería tener en cuenta a la hora de componer los textos y los materiales educativos que ofrece, nos muestra una lista de los posibles estereotipos masculinos y femeninos que se pueden encontrar reproducidos en manuales escolares que lo único que consiguen es encuadrar a las personas, desde un criterio sexista, que les perjudica y limita para desarrollarse de manera integral.

ALGUNAS CLAVES

- No hace falta que haya una asignatura o un taller específico de mujeres, de género, de diversidad sexual, de igualdad o violencia, en cada materia cada día se puede reinventar el currículum.
- Ser referente, la manera en relacionarnos con el alumnado, de hablar, de escuchar, de incentivar la reflexión y de enseñar a pensar críticamente.

22 La Carta a la Dirección del Departamento de una Editorial se incluye como anexo.

- Hacer visibles a las mujeres en la Historia, en las Ciencias, en las Artes... Es decir, nombrarlas para que existan.
- Incluir la diversidad sexual, de manera que se normalicen otras formas de vivir la sexualidad más allá de la norma heterosexual.
- Valorar en el día a día los trabajos realizados por mujeres.
- Dar importancia a los cuidados. Tenerlos presentes como parte fundamental de la vida, que tienen que estar insertos y valorados en los procesos de enseñanza aprendizaje.

¿Y DESDE AHORA EN ADELANTE...? ¿QUÉ PODEMOS HACER?

1- Para visibilizar a las mujeres en el mundo de los Saberes:

- Hacer una mirada crítica a los textos y atreverse a cambiar historias. Por ejemplo, cuestionar descripciones que se puedan hacer de algunos personajes femeninos.
- Investigar, buscar y mostrar otros referentes. A veces no están a nuestro alcance; hay que dedicar tiempo y esfuerzo en encontrar esos modelos que el conocimiento hegemónico ha borrado.
- Crear, completar con nuestros propios materiales de apoyo, si el libro de texto no satisface el enfoque, el contenido deseado, se pueden utilizar otras herramientas.
- Cuando se expliquen los conocimientos y aportaciones femeninas a lo largo de la historia hacer ver que se ha caracterizado por el saber de la experiencia, de lo concreto.

2- Para incluir la diversidad sexual:

- Presentar varios modelos de ser, de relacionarse de desarrollarse. No presentar un modelo único, sino varios, con diversas claves, para que cada persona pueda desarrollar su personalidad sin tener que adscribirse al lote de lo femenino o de lo masculino, con todos sus prejuicios. Esto se relaciona con la propuesta de nuevos modelos de masculinidad y feminidad, más variados menos violentos.
- Proponer textos, lecturas, trabajos ... que tengan en cuenta esta mirada diferente. Incluir biografía de mujeres y también de personas homosexuales, bisexuales y transexuales cuya obra y reflexiones no suelen tener mucha presencia en el mundo educativo
- Buscar imágenes e iconografías que respondan a la realidad de la diversidad humana.

3- Para valorar los trabajos y los cuidados domésticos:

- Darle importancia a lo cotidiano, a lo invisible pero necesario para la vida, no sólo a los grandes acontecimientos y descubrimientos.
- Inventar nuevas formas de enseñar la Historia.
- Presentar un modelo de ciencia que ayude a entender el mundo que nos rodea. Los ejemplos pueden centrarse en cuestiones cotidianas y domésticas (por ejemplo, la cocina) en lugar de en elementos abstractos.

- Fomentar y valorar el cuidado de los espacios, también el entorno escolar.

4- Para deconstruir la mirada androcéntrica, sexista y homófoba de los currículos oficial y oculto:

- Incluir en el currículo contenidos y ejercicios para identificar y analizar el sexismo a lo largo de la Historia y en la actualidad (violencia contra las mujeres, discriminación laboral, homofobia, etc.) a través de anuncios, textos, ensayos, documentales, etc.
- Desmontar los estereotipos de lo femenino y lo masculino que aparecen en las obras literarias, los textos trabajados, búsqueda de nuevos modelos de masculinidad y feminidad.
- Incluir en el currículo las luchas llevadas a cabo por las mujeres y por los movimientos LGTB a favor de sus derechos.
- Potenciar la elaboración de textos no sexistas, animando a las chicas a que los escriban.

5.- Fomentar la regulación de los contenidos sexistas igual que se cuida, por ejemplo, la ortografía.

- Romper con el pensamiento dicotómico.
- Fomentar la autonomía personal y las relaciones que no son de subordinación.
- Con los más pequeños y las más pequeñas, trabajar los cuentos con una mirada crítica, cambiar finales, rescatar cuentos positivos y

referentes de libertad para niños y niñas, variar la metodología de contar cuentos...etc.

- Hacer un análisis crítico de las imágenes y las fotografías, quién aparece, en qué actitud, con qué actividad, para romper estereotipos y crear nuevos referentes de masculinidad y feminidad.
- Resaltar y fomentar valores de empatía, el respeto, el diálogo, la negociación, lo cotidiano, lo relacional, la no competencia, etc, a partir de ejemplos, ejercicios y debates.

PARA CONCLUIR

Estoy convencida de que el arte, la creatividad y la coeducación cambian nuestro mundo, hacen que nuestra vida y la de nuestro alumnado sea mejor en diferentes aspectos:

- Mejora la autoestima.
- Fortalece las relaciones interpersonales.
- Apuesta por compartir el mundo de los cuidados.
- Desarrolla el conocimiento sobre nuestras emociones.
- Anima a mostrar afectos y sentimientos.
- Favorece el cuidado del medio ambiente.
- Enriquece el amor y el cuidado hacia los animales y hacia las plantas.
- Hace posible que las niñas y los niños desarrollen sus potencialidades y competencias.
- Muestra juegos para todos.
- Es respetuosa con la infancia.
- Analiza y desarrolla el pensamiento crítico.

- Muestra la diferencia como la cotidianidad.
- Presenta el amor como enriquecimiento para ella y para ellos.
- Rompe los clichés de belleza.
- Apuestan por el desprincesamiento y están a favor de que las niñas y los niños desarrollen sus potencialidades y competencias.

El efecto será una transformación orientada hacia el sueño de la escuela que se quiere conseguir, una apuesta por la igualdad educativa en el marco de la sociedad de información para combatir las situaciones de desigualdad en las que se encuentran muchas personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Adichie, Ch. N. (2015): Todos deberíamos ser feministas. Barcelona. Literatura Random House.
- Adichie, Ch. N. (2017): Querida Ijeawele. Como educar en feminismo. Barcelona. Literatura Random House.
- Urruzola, M^a J. (1995): Introducción a la filosofía coeducadora. Bilbao. Maite Canal Editora.
- VV.AA (2011): La coeducación en la escuela del siglo XXI. Madrid. Los libros de la Catarata.

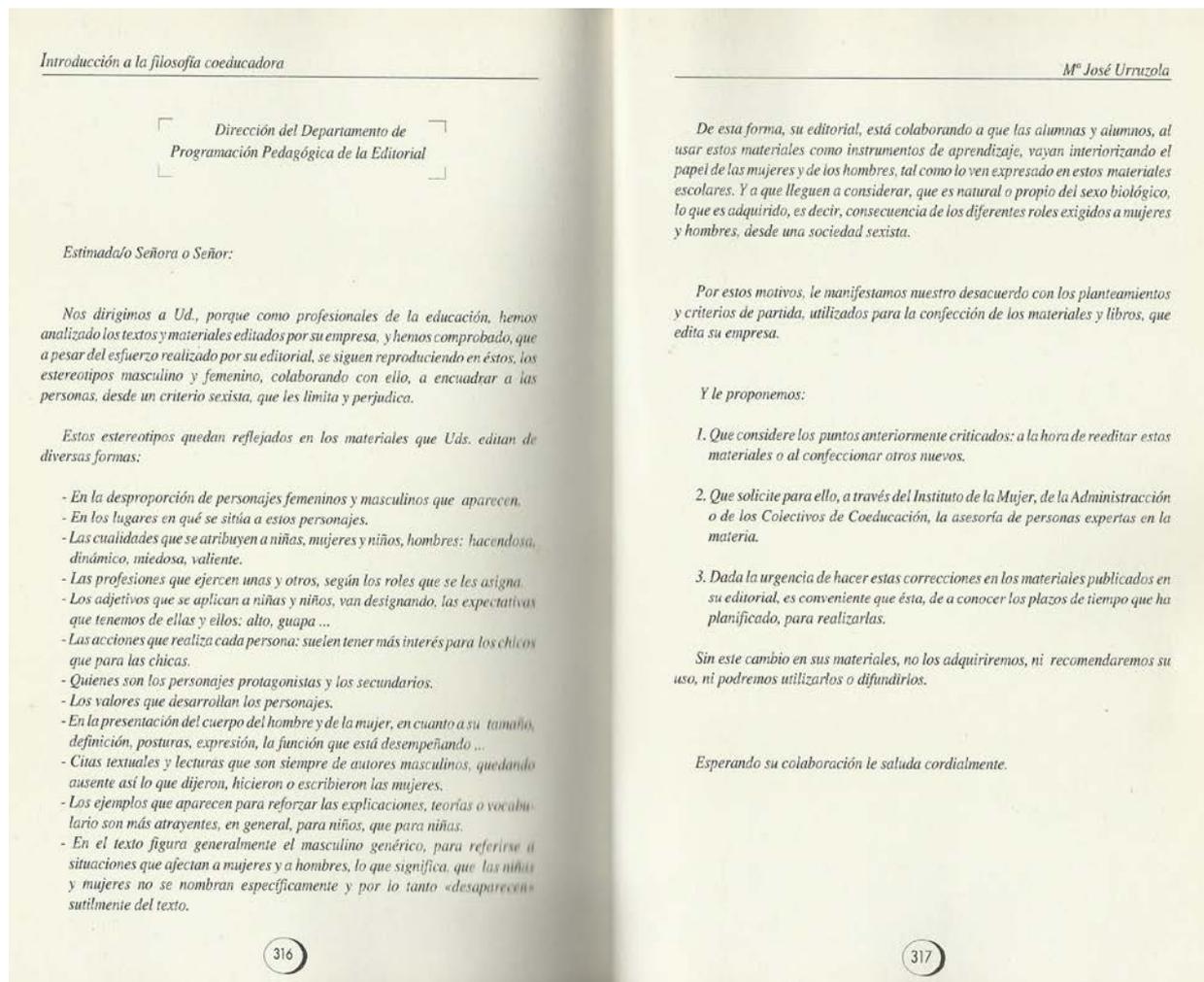
LEGISLACIÓN EDUCATIVA

- ACUERDO de 16 de febrero de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan Estratégico de Igualdad de Género en Educación 2016-2021 (BOJA 02-03-2016).
- ACUERDO de 2-11-2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación. (BOJA 21-11-2005).
- ORDEN de 15-5-2006, por la que se establecen las bases reguladoras de la concesión de ayudas para la realización de

proyectos de coeducación en centros docentes públicos de Andalucía, dependientes de la Consejería de Educación, y se efectúa su convocatoria para el año 2006. (BOJA 6-6-2006).

ANEXO

CARTA AL DEPARTAMENTO DE UNA EDITORIAL



UN EJEMPLO DE MICROHISTORIA: LOS TRES REYES S. L. DE CÓRDOBA

An example of microhistory: Los Tres Reyes S.L , Cordoba

Manuel Toribio García

Profesor de Geografía e Historia, IES *Luis de Góngora* (Córdoba)
toribiqui@gmail.com

RESUMEN

Proponemos como un ejemplo de investigación del alumnado para un trabajo escolar el estudio de los comercios y pequeñas empresas del barrio donde esté enclavado el centro educativo. Analizamos el caso concreto de Los Tres Reyes S.L. empresa cordobesa del Sector Sur que desarrolló una actividad comercial especializada en juguetes y mercería en el período 1963-1995.

PALABRAS CLAVE: MICROHISTORIA, INICIACIÓN A LA INVESTIGACIÓN HISTÓRICA Y GEOGRÁFICA, EMPRESA FAMILIAR, COMERCIO JUGUETES, MERCERÍA, SECTOR SUR, CÓRDOBA

ABSTRACT

What follows is an analysis of a small-scale research carried out by students, focused on the emergence and evolvement of local trade in the area where the school is located. More specifically, they have analysed the company Los Tres Reyes S.L, established in the southern part of the city. They traded toys, soft and hard haberdashery products from 1963 to 1995.

KEYWORDS: MICROHISTORY, INTRODUCTION TO HISTORICAL AND GEOGRAPHICAL RESEARCH, FAMILY BUSINESS, TOYS TRADE, HABERDASHERY, SOUTHERN SECTOR, CÓRDOBA

Fecha de recepción del artículo: 07/06/2017

Fecha de Aceptación: 06/02/2018

Citar artículo: TORIBIO GARCÍA, M. (2018). *Un ejemplo de microhistoria: Los Tres Reyes , S.L. de Córdoba. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.*

Estamos acostumbrados en nuestras clases a hablarle al alumnado de los grandes acontecimientos históricos y de personajes como reyes, políticos, intelectuales, artistas, etc. olvidándonos algunas veces del auténtico protagonista de la Historia que no es otro que el hombre que vive en sociedad. Muchas veces el conocimiento histórico que intentamos transmitir está muy alejado de la realidad cotidiana de los adolescentes que pueblan nuestras aulas, por eso creo que debemos hacer un esfuerzo para mostrarles que ellos y su mundo (familia, amigos, ciudad, barrio, instituto, etc.) también forman parte de la Historia, tienen un pasado que explica nuestra realidad presente.

Por ello fomentamos en ellos que pregunten a las personas mayores de sus familias para que les cuenten cómo se vivía generaciones atrás y cómo vivieron los hechos históricos que forman parte de su curriculum.

Los historiadores y profesores en muchas ocasiones despreciamos temas sugerentes de investigación y docencia, que a buen seguro arrojarían luz sobre tiempos ya vividos, una historia con minúscula o microhistoria que merece la pena ser contada.

Presentamos un pequeño estudio histórico sobre una empresa relacionada con mi propia familia, que desarrolló su actividad comercial en Córdoba durante el periodo 1963-1995, enclavada en el nº 4 de la Calle Úbeda del Sector Sur, barrio situado en la confluencia del acceso a Córdoba desde Granada y Sevilla, un ensanche de la ciudad creado a partir de 1955 para albergar viviendas sociales destinadas a la población emigrante que llegaba a la capital desde los pueblos y

que en 1984 llegó a tener más de 25 mil habitantes(1). Precisamente la Calle Úbeda es una de sus principales arterias con varios establecimientos comerciales, pequeño mercado de abastos, bares y cafeterías, la antigua escuela de Magisterio, un colegio concertado, un cine hoy abandonado. Junto a la calle se abre una plazoleta donde todos los martes y viernes se instalaba un mercadillo, lo que suponía una mayor atracción para potenciales clientes. Luego varias calles de bloques de viviendas, un ambulatorio de la Seguridad Social en la avenida de Cádiz y una Guardería de la Caja Provincial de Ahorros así como dos colegios de Primaria.

El negocio cerró en 1995 con la jubilación del dueño, mi suegro Luis Moreno Segura pero también ante la imposibilidad de mantener una empresa de estas características que no podía hacer frente a la competencia de las grandes superficies comerciales y empresas de mayores dimensiones como Toysrus en el caso de los juguetes.

Se trataba de un comercio de juguetes fundamentalmente, pero también mercería, pequeño electrodoméstico, perfumería, droguería, confección, artículos de regalo, accesorios como mantas y colchitas, ropa de bebés, etc, aunque la especialización en juguetes sería algo posterior a los inicios. Con el dueño trabajaban 14 personas más, varias de ellas de la propia familia: dos hermanas y dos cuñados. En 1992, aunque conservando su independencia, buscando subsistir ante la competencia, decidió formar parte de la cadena de tiendas de juguetes Juguetoon, que contaba con 19 establecimientos en las

diferentes provincias andaluzas asociados entre sí para lo que se constituyó el grupo empresarial Jocosur.

El origen de Los Tres Reyes procede de la tradicional ocupación de la familia Moreno relacionada con el comercio, que desde tiempo atrás tenía en la Calle Espartería un negocio de gran prestigio conocido como El Pensamiento, cuyo dueño era precisamente Antonio Moreno, suegro de Luis y padre de la esposa de éste, Paquita Moreno. Este hombre fue quien prestó a su yerno Luis el capital y los contactos necesarios para iniciar su aventura empresarial. Se buscó el local adecuado en el Sector Sur, que en los sesenta tenía grandes posibilidades de desarrollo. Se adquirió el mobiliario preciso, en un principio bonitas estanterías de madera y un precioso mostrador con cajones y un ángulo de vitrina que era valorado por todos los clientes como una auténtica obra de arte. La apertura tuvo lugar en el verano de 1963 y a los dos años, dada la buena marcha de las ventas, Luis Moreno se independizó totalmente, incluso logrando terminar el ejercicio de 1965 con un superávit de 600 mil pesetas. Se procedió a una ampliación del local, que pasó a ser de dos plantas con una escalera de mármol amplia y cómoda y nuevas estanterías metálicas mucho más funcionales. Por supuesto, que no era la famosa tienda de juguetes Hamley de Londres, pero era una empresa de dimensiones aceptables para la demanda existente,

Posteriormente se abriría una pequeña sucursal en un local más pequeño situado en el nº 10 de la misma calle para dedicarla especialmente a ropa y artículos de bebé donde hoy se ha instalado una tienda de colchones. De una pequeña tienda inicial se pasó a unos almacenes de dimensiones considerables.

Luis Moreno Segura es un hombre formado en el cooperativismo de raíz católica, por ejemplo es uno de los fundadores y durante mucho tiempo presidente de la Sociedad Cooperativa Tipografía Católica (la actual Imprenta TECÉ vinculada a las artes gráficas) y este espíritu humanista y cristiano es el que desarrolló en su empresa que siempre concibió como un negocio familiar de proyección social. He tenido ocasión de acompañar recientemente a mi suegro en una visita a lo que hoy queda del aquella tienda, unos pocos locales que hoy se alquilan para otros usos y he podido comprobar cómo sigue gozando del aprecio y respeto de los vecinos de la zona. Igualmente los hijos y antiguos empleados también guardan un buen recuerdo de aquellos años y especialmente de la gran fiesta que cada año montaban el 6 de Enero cuando se daba por finalizada la campaña navideña.

Buena parte de su trayectoria coincide con los años de desarrollismo de la economía nacional y local así como con los de esplendor de la industria textil y juguetera valenciana y catalana, donde estaban los principales proveedores, antes de que surgiera la feroz y agresiva competencia china que acabó siendo decisiva para que esa otrora industria de poblaciones como la alicantina Ibi terminara por arruinarse y tuviera que cerrar. Eran productos de gran calidad y precios aceptables, pero no podían competir con los procedentes de China y otros países asiáticos. Si bien es cierto, que desde mediados de los años setenta muchas de estas empresas jugueteras españolas pasaron cada vez más a ser distribuidoras de juguetes de importación, que de ocuparse directamente de la fabricación de los mismos.

Para realizar nuestro trabajo contamos con el propio archivo de la empresa, que se ha conservado en su totalidad (destacando dentro del mismo la correspondencia con los proveedores que nos ofrecen testimonios fidedignos de esa próspera industria del juguete). Todos los años, Luis Moreno asistía a la Feria del Juguete de Valencia, que se viene celebrando desde 1962, donde se presentaban las novedades y se contactaba con las diferentes empresas. Igualmente en el Archivo Municipal hemos localizado todo el expediente referente a la licencia de apertura del establecimiento y también han sido muy importantes testimonios orales del propio Luis Moreno, de su esposa Paquita y de algunos clientes que aún la recordaban.

Introducir al alumnado en pequeños ejercicios de recreación microhistórica o de la geografía más cercana a ellos, abre nuevos horizontes para el trabajo del profesor y del historiador. A partir de este ejemplo, se puede plantear al alumnado la realización de un estudio sobre el comercio tradicional en su propio barrio, viendo cómo evolucionan los diferentes establecimientos, acercándose a ellos para averiguar su trayectoria, origen, características, problemática, cómo han podido sobrevivir a la crisis económica que estamos viviendo y a la competencia con las grandes superficies comerciales. También se puede hacer otro trabajo sobre los propios juguetes que aún conserva el alumnado, su país de fabricación, donde lo adquirieron, anécdotas relacionadas con el mismo, etc. Seguramente saldrán a la luz algunas consideraciones, por ejemplo entre los juguetes que usaban los chicos y los de las chicas, la influencia del mundo audiovisual y las nuevas tecnologías, etc.

En mi caso personal, aún conservo dos juguetes, un coche Citroën Tiburón Payá, que los Reyes Magos no quisieron echarme, pero del que yo me encapriché y por eso ahorré las 275 pesetas que costaba hasta que pude comprarlo y un Talgo Ibertrén que Ana, mi novia, me compró en Los Tres Reyes y con el que me sorprendió en las Navidades de 1989. Confieso que he tenido desde siempre fijación por el mundo del ferrocarril, quizás desde que mi padre solía llevarme de pequeño a ver partir los trenes en la Estación de Andújar. Los Mercancías de la noche, el Correo, el Ter, el Taf, el Talgo y el Rápido que siempre iba despacio.

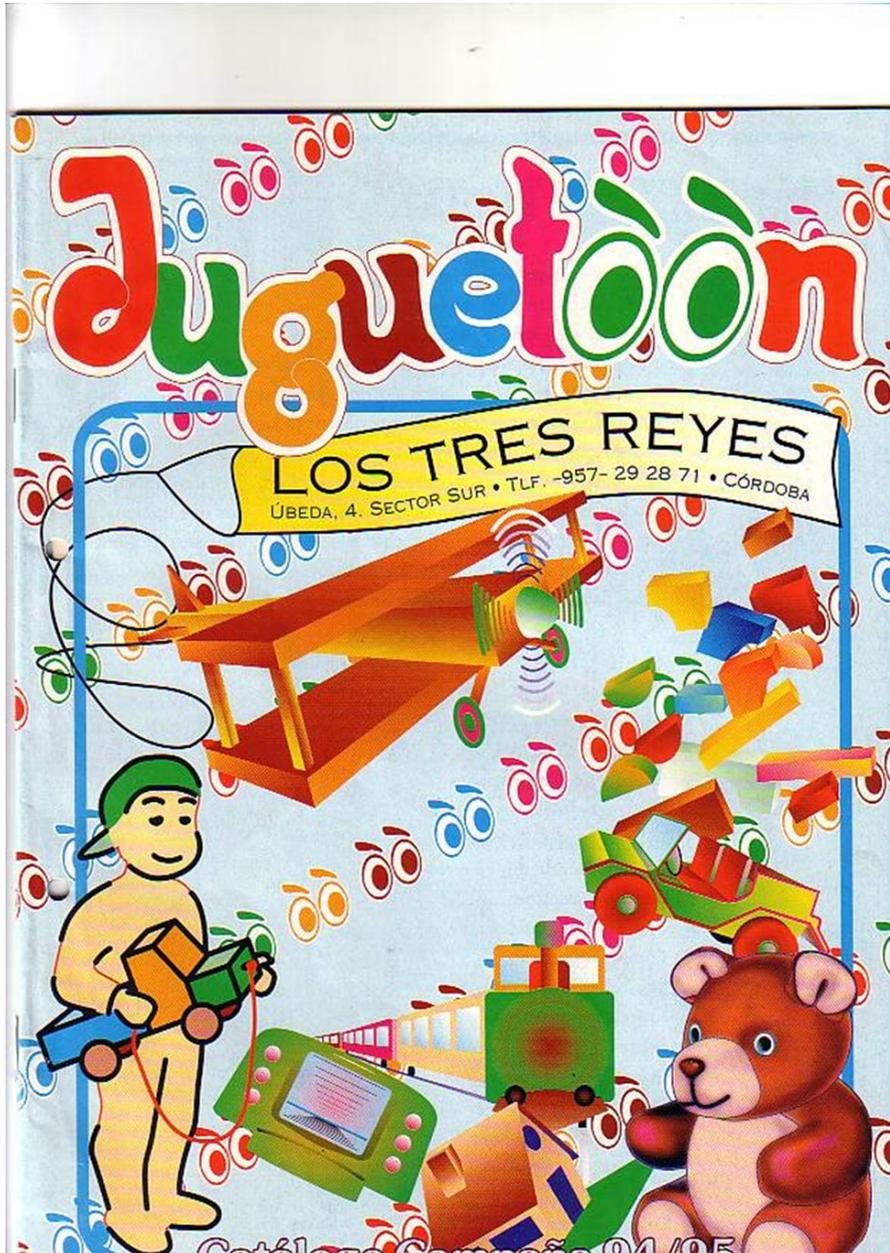
En el fondo, todos somos aún un poco niños, hay quien dijo que la infancia es la auténtica patria del hombre, por eso quisiera que me permitieran terminar esta comunicación leyéndoles un poemita que he escrito .

MIS JUGUETES

He tenido un bello sueño,
aunque siempre sufro insomnio.
Era el día 6 de enero,
Y los Reyes Magos
Me traían mis regalos:
Un balón de reglamento
y una blanca camiseta
para meter goles como Amancio;
un libro de Julio Verne,
para vivir mil aventuras;
un completo Atlas

con el que viajar por el mundo
sin salir de mi pueblo;
la espada de Ricardo
Corazón de León
para ir a las Cruzadas
con los chicos de mi barrio
y un traje de vaquero,
para ser como John Wayne,
un centauro del desierto.
Cuando ya era mayorcito,
un equipo sanitario,
para ponerle inyecciones
a la vecinita del piso de arriba
a la que siempre miraba
desde abajo.
Pero pronto desperté....
Ya no volveré a jugar
con mis juguetes de
antaño.

ANEXO DOCUMENTAL





LOS TRES REYES

Juquetes

DISPONEMOS DE UN AMPLIO SURTIDO CON
TODAS LAS NOVEDADES,
PARA QUE VD. DESDE AHORA PUEDA HACER SU
APARTADO DE REYES

SIN AGLOMERACIONES
SIN DESPLAZAMIENTOS
CERCA DE SU HOGAR
A LOS MEJORES PRECIOS

...Y CON TODAS LAS ATENCIONES
QUE VD. MERECE

HAGA YA SU APARTADO
¡ PÁGUELO EN COMODOS PLAZOS !
Y SI LO DESEA, UTILICE SU TARJETA
DE CREDITO

VISITE NUESTRA EXPOSICION EN:
C/ UBEDA, 4 (SECTOR SUR)
TELEFONO 29 28 71
CORDOBA

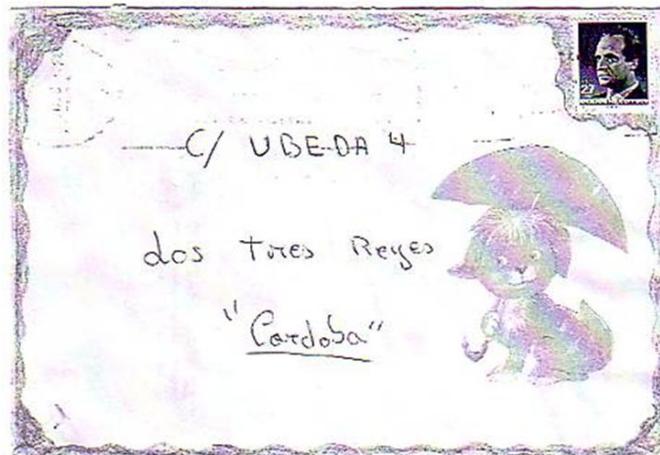
Oferta válida hasta el 5 de enero de 1994, salvo existencias o error de imprenta.
oferta dirigida a consumidores finales. JUGUETON se reserva el derecho de fijar la cantidad máxima para cada compra.

IMPRESA DORTAL SIN DIRECCION

TIENDAS ASOCIADAS A LA CADENA **Juguetoón**

POSICIÓN EN EL PLANO

1 ALMACENES LA LONJA	• LONJA DE CAPUCHINOS, 2. Tlf. -952- 50 06 33. VELEZ MALÁGA -MÁLAGA-
2 BAZAR SPORT	• PLAZA BIRRAMBLA, 12. Tlf. -958- 26 75 04. GRANADA
3 BRIONES, S.L.	• EL PESO, 24. Tlf. -957- 50 08 15. LUCENA -CÓRDOBA-
4 CASA ORTEGA	• PLAZA DEL SOCORRO, 18. Tlf. -952- 87 17 93. RONDA -MÁLAGA-
5 CASA PASTORA	• CASTELAR, 9, 11. Tlf. -956- 36 18 70. Y SANTO DOMINGO, 41. Tlf. -956- 36 16 68. SANLUCAR DE BDA. -CÁDIZ-
6 CASA RIVERO	• ARQUITECTO PÉREZ CARASA. Tlf. -959- 24 95 02. HUELVA
7 BAZAR MODERNO	• BOCAS, 20. Tlf. -959- 24 76 29. HUELVA
8 ESTABLECIMIENTOS CARDADOR, S.L.	• MAYOR, 20, 25, Y 27. Tlf. -957- 10 01 34 Y 10 13 51. POZOBLANCO -CÓRDOBA-
9 GALERIAS VILLANUEVA	• ALGECIRAS, REGINO MARTÍNEZ, 35. Tlf. 66 13 50. - TARIFA, SAN JOAQUÍN, 2. Tlf. -956- 68 40 50. -CÁDIZ- LOS BARRIOS, BARBATE Y FACINAS
10 JUGUETERIA EL PARQUE	• BURGOS, 5. Tlf. -95- 476 06 32. SAN JUAN DE AZNALFARACHE -SEVILLA-
11 JUGUETERIA FLORES	• LA NORIA, S/N. Tlf. -952- 47 61 68. FUENGIROLA -MÁLAGA-
12 JUGUETERIA LA PERLA	• SAN RAFAEL, 5. Tlf. -956- 88 11 13. SAN FERNANDO -CÁDIZ-
13 JUGUETERIA ORTEGA	• COMPAÑÍA, 21 Y 30. Tlf. -953- 70 04 90. MARTOS -JAÉN-
14 JUGUETES TERE	• LA MUELA, 4. Tlf. -953- 57 11 88. TORREDONJIMENO -JAÉN-
15 JUGUETES TONYS	• ÁRIXONA, 1. Tlf. -953- 75 45 49. ÚBEDA -JAÉN-
16 JUGUETES LEONARDO SANCHEZ	• FUENTE ARRIBA, 18. Tlf. -952- 49 62 67. ALORA -MÁLAGA-
17 LOS TRES REYES	• ÚBEDA, 4. SECTOR SUR. Tlf. -957- 29 28 71. CÓRDOBA



87

24 M. 3 cu
p 2010 425
43'10



AYUNTAMIENTO DE CORDOBA

NEGOCIADO DE FOMENTO

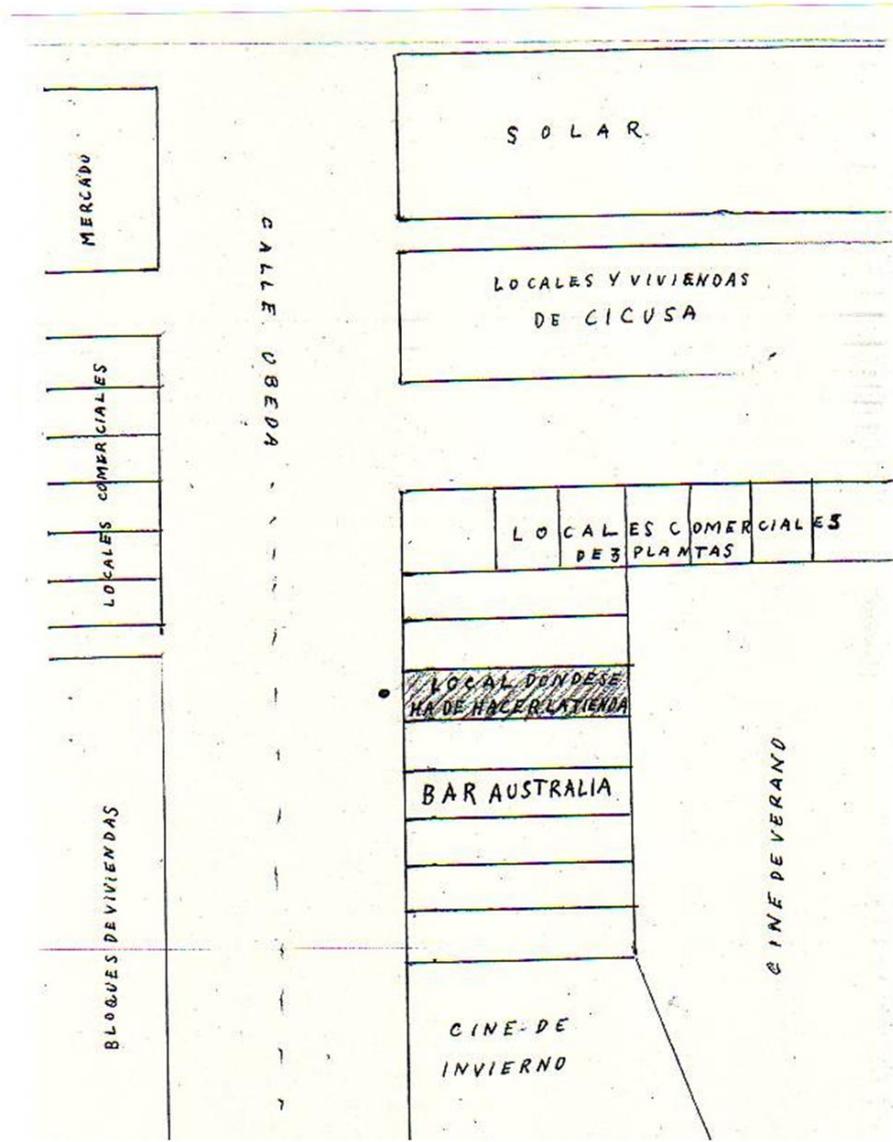
Año de 19 68

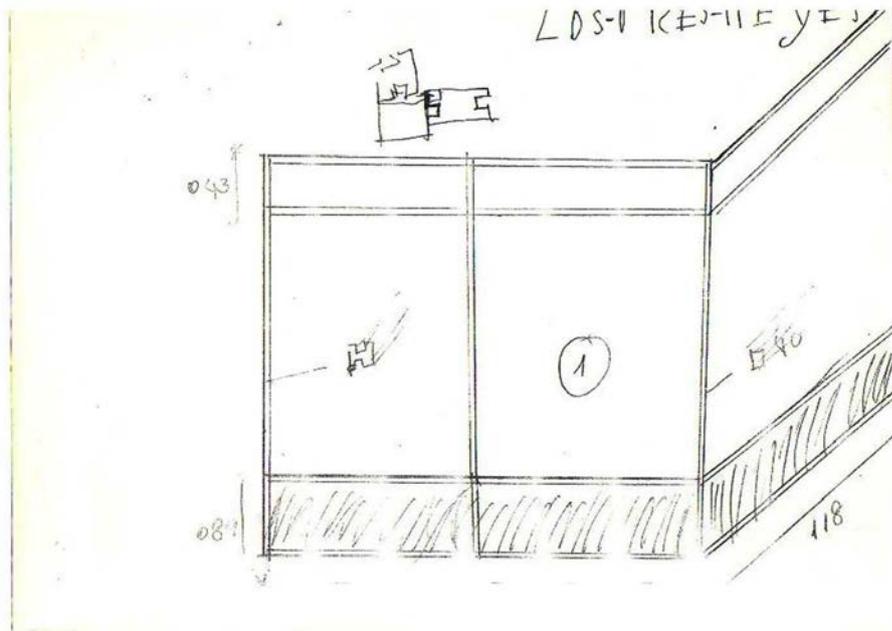
OBRAS PARTICULARES

Ubeda n.º 65

EXPEDIENTE relativo a las obras de adaptación local
solicitadas por D. Luis Moreno

Signa-







Los Tres Reyes, S.L.
Ubeda, 16
14013 Cordoba

Barcelona, 9 Diciembre 1.986

Muy señores nuestros:

Como Vds. ya saben, somos los distribuidores en exclusiva para toda España de los populares Snorkels en figuras de PVC, protegidos por el copyright de la firma S.E.P.P. Wallace Berrie and Co.

Ultimamente se han detectado en el mercado reproducciones fraudulentas de esas figuras, que carecen de la preceptiva autorización y cuya comercialización es constitutiva del delito de defraudación de derechos de propiedad industrial e intelectual, motivo por el cual se han ejercitado las correspondientes acciones penales, que haremos extensivas contra cualquier comerciante en cuyo poder se encuentren esas figuras ilegales, lo que les informamos al objeto de que tomen Vds. las medidas oportunas para no verse involucrados en esta acción.

Atentamente,

YOLANDA, S.A.
Servicios Jurídicos

Arturo Capela Giménez
Abogado

DISTRIBUIDORES DE **Schleich**

**JUINSA**

Juguetes Industriales, S. A.
IMPORTACIONES
Avenida del Jugete, 4 y 4 AC - Trna. 99-555 06 75 - Telex 88410 JUIN E
(Polígono Industrial Carrero Blanco)

03440 IBI
(Alicante) Espá



LOS TRES REYES S.L.
Ubeda, 16
14013-CORDOBA

JUINSA - Apartado 237 - 03440 IBI (Alicante)

7, julio 1.987

Muy Sr(es). nuestro(s) :

Por la presente le(s) comunicamos
que del resto de su pedido nº 37 ,han sido anuladas
las Rfas. siguientes :

- 11206 : Locomotora Salvaobstaculos
- 11800 : Cesta 12 Animales Peluche

debido a que las mismas han sido eliminadas de tarifa, bien
por problemas a la hora de su importación, bien por encontrarse
se su stock agotado.

Sin otro particular, y rogándole(s)
nos disculpe(n) las molestias que le(s) hayamos podido ocasionar,
aprovechamos la ocasión para saludarle(s) muy
atentamente,

JUGUETES INDUSTRIALES, S.A.
P. P.

Hilaturas Presencia, S.A.

C/ CORBERA, S/N

☎ 241 50 11 (5 líneas)

ALCIRA, 4 de Mayo de 1987
(Valencia)

Los 3 Reyes, S.L.
Ubeda, 16
CORDOBA

Muy Sr(s). nuestro(s):

Hemos recibido su T/.nº 61.491
del Banco Caja Provincial de Ahorros, por

PESETAS: 32.977,-

Importe que liquida nuestra(s) factu
ra(s) a su cargo que indicamos a continuación:

<u>NUMERO FACTURA</u>	<u>FECHA FACTURA</u>
30.649	10-4-87

Cumplido el objeto de la presente,
aprovechamos la circunstancia para saludarle(s)

muy atentamente,

HILATURAS PRESENCIA, S.A.
DELEGADO

C.I.F. 4 49494 - N.º 4 - Banca del 12, sup. 10, sup. 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 287, 288, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 301, 302, 303, 304, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 312, 313, 314, 315, 316, 317, 318, 319, 320, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333, 334, 335, 336, 337, 338, 339, 340, 341, 342, 343, 344, 345, 346, 347, 348, 349, 350, 351, 352, 353, 354, 355, 356, 357, 358, 359, 360, 361, 362, 363, 364, 365, 366, 367, 368, 369, 370, 371, 372, 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 381, 382, 383, 384, 385, 386, 387, 388, 389, 390, 391, 392, 393, 394, 395, 396, 397, 398, 399, 400, 401, 402, 403, 404, 405, 406, 407, 408, 409, 410, 411, 412, 413, 414, 415, 416, 417, 418, 419, 420, 421, 422, 423, 424, 425, 426, 427, 428, 429, 430, 431, 432, 433, 434, 435, 436, 437, 438, 439, 440, 441, 442, 443, 444, 445, 446, 447, 448, 449, 450, 451, 452, 453, 454, 455, 456, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 463, 464, 465, 466, 467, 468, 469, 470, 471, 472, 473, 474, 475, 476, 477, 478, 479, 480, 481, 482, 483, 484, 485, 486, 487, 488, 489, 490, 491, 492, 493, 494, 495, 496, 497, 498, 499, 500, 501, 502, 503, 504, 505, 506, 507, 508, 509, 510, 511, 512, 513, 514, 515, 516, 517, 518, 519, 520, 521, 522, 523, 524, 525, 526, 527, 528, 529, 530, 531, 532, 533, 534, 535, 536, 537, 538, 539, 540, 541, 542, 543, 544, 545, 546, 547, 548, 549, 550, 551, 552, 553, 554, 555, 556, 557, 558, 559, 560, 561, 562, 563, 564, 565, 566, 567, 568, 569, 570, 571, 572, 573, 574, 575, 576, 577, 578, 579, 580, 581, 582, 583, 584, 585, 586, 587, 588, 589, 590, 591, 592, 593, 594, 595, 596, 597, 598, 599, 600, 601, 602, 603, 604, 605, 606, 607, 608, 609, 610, 611, 612, 613, 614, 615, 616, 617, 618, 619, 620, 621, 622, 623, 624, 625, 626, 627, 628, 629, 630, 631, 632, 633, 634, 635, 636, 637, 638, 639, 640, 641, 642, 643, 644, 645, 646, 647, 648, 649, 650, 651, 652, 653, 654, 655, 656, 657, 658, 659, 660, 661, 662, 663, 664, 665, 666, 667, 668, 669, 670, 671, 672, 673, 674, 675, 676, 677, 678, 679, 680, 681, 682, 683, 684, 685, 686, 687, 688, 689, 690, 691, 692, 693, 694, 695, 696, 697, 698, 699, 700, 701, 702, 703, 704, 705, 706, 707, 708, 709, 710, 711, 712, 713, 714, 715, 716, 717, 718, 719, 720, 721, 722, 723, 724, 725, 726, 727, 728, 729, 730, 731, 732, 733, 734, 735, 736, 737, 738, 739, 740, 741, 742, 743, 744, 745, 746, 747, 748, 749, 750, 751, 752, 753, 754, 755, 756, 757, 758, 759, 760, 761, 762, 763, 764, 765, 766, 767, 768, 769, 770, 771, 772, 773, 774, 775, 776, 777, 778, 779, 780, 781, 782, 783, 784, 785, 786, 787, 788, 789, 790, 791, 792, 793, 794, 795, 796, 797, 798, 799, 800, 801, 802, 803, 804, 805, 806, 807, 808, 809, 810, 811, 812, 813, 814, 815, 816, 817, 818, 819, 820, 821, 822, 823, 824, 825, 826, 827, 828, 829, 830, 831, 832, 833, 834, 835, 836, 837, 838, 839, 840, 841, 842, 843, 844, 845, 846, 847, 848, 849, 850, 851, 852, 853, 854, 855, 856, 857, 858, 859, 860, 861, 862, 863, 864, 865, 866, 867, 868, 869, 870, 871, 872, 873, 874, 875, 876, 877, 878, 879, 880, 881, 882, 883, 884, 885, 886, 887, 888, 889, 890, 891, 892, 893, 894, 895, 896, 897, 898, 899, 900, 901, 902, 903, 904, 905, 906, 907, 908, 909, 910, 911, 912, 913, 914, 915, 916, 917, 918, 919, 920, 921, 922, 923, 924, 925, 926, 927, 928, 929, 930, 931, 932, 933, 934, 935, 936, 937, 938, 939, 940, 941, 942, 943, 944, 945, 946, 947, 948, 949, 950, 951, 952, 953, 954, 955, 956, 957, 958, 959, 960, 961, 962, 963, 964, 965, 966, 967, 968, 969, 970, 971, 972, 973, 974, 975, 976, 977, 978, 979, 980, 981, 982, 983, 984, 985, 986, 987, 988, 989, 990, 991, 992, 993, 994, 995, 996, 997, 998, 999, 1000.



alqueria,12 - 46469 beniparrell - valencia - (españa) - telef. 96 - 120 13 16 - fax. 96 - 120 30 97 - telex: 64209 vir

30 de Marzo de 1.990

JUGUETES LOS TRES REYES
Ubeda, 16
CORDORA

ADJUDICACIÓN DE VIAJE POR SORTEO

Registro Mercantil de Valencia, hoja número 1028, tomo 1749 - C.I.F. A - 40296075

Muy Srs.nuestros:

Tengo el gusto de anunciarle que tienen adjudicada 1 plaza para el viaje "RONDA AL CARIBE" del proximo 27 de Abril al 5 de Mayo.

El viaje se realizará por toda la isla de Santo Domingo, - siempre por la costa y orilla mar.

Deben tener vigente el pasaporte y necesitaremos el nombre y DNI de la persona que viaje para concertar el seguro del grupo del viaje, que deberan pasarlo por fax ó telefonicamente antes del día 7 de Abril proximo.

Me satisface ofrecerte esta ocasión de relajarse y descansar unos dias, que tanto se lo merecen en el Mar Caribe. Esperamos confirmen asistencia.

Un Afectuoso saludo.

*al Sr. Salva Rodríguez
96 / 120 13 16*

"EL COCOTERO"



MARCA REGISTRADA

Jorge Vañó Martí

FABRICA DE TEJIDOS

Partida Les Malines, s/n,
Teléfono, 58 63 37

BAÑERES
IALICANTEI

9-3-87

LOS TRES REYES S.L.

Ubeda, 16

CORDOBA

BANCO DE BILBAO } BILBAO
BANCO CENTRAL } MADRID
BANCO DE VALENCIA } VALENCIA
BANCO ESPAÑOL DE CREDITO } ALCOY
BANCO MEXICANO AMERICANO }

Muy Sr. (s) mío (s):

Me permito poner en conocimiento de Vd.(s) que con fecha 30 de Abril de 1.987 cesan mis actividades como persona física al haber constituido una mercantil que continuará el negocio desarrollado por mí hasta ahora.

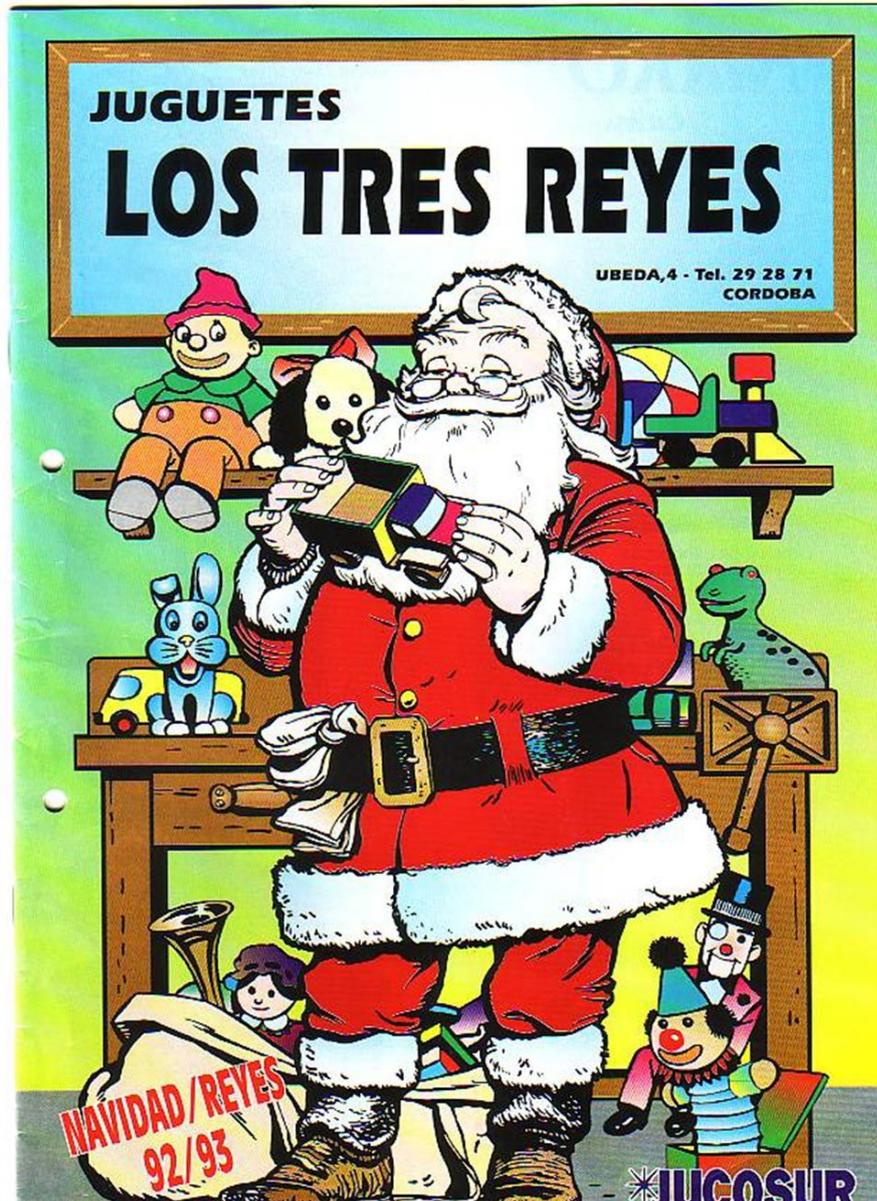
La nueva razón social se denominará VAYFESA, S. A. la cual atenderá los compromisos contraídos por esta casa con anterioridad a esta constitución y tratará, en lo sucesivo, de superar la línea de conducta seguida por esta empresa hasta ahora.

No obstante lo anterior, todos los cobros por facturas, impagados, etc., serán dispuestos aún por mí hasta su total extinción.

Con el ruego de que le dispensen la misma confianza que han depositado hasta ahora conmigo, salúdales atentamente, s. s. s.

Firmado - JORGE VAÑO MARTI

A circular stamp containing a handwritten signature in dark ink. The signature appears to be "Jorge Vaño Martí". The stamp is slightly faded and has a circular border.



EXPERIENCIAS EDUCATIVAS

SER LECTORES NOS HACE MEJORES

Being readers makes us better

Rafael Bailón Ruiz

IES “Ribera del Fardes” de Purullena (Granada)
reifpeligros@yahoo.es

RESUMEN

Son numerosos los beneficios que aporta la lectura. Los libros pueden permitirnos alcanzar los objetivos y contenidos de cada curso, transmitiendo también valores al alumnado.

Debemos mejorar la expresión y comprensión, haciendo de los libros elemento de disfrute personal.

PALABRAS CLAVE: LECTURA, COMPRENSIÓN, EXPRESIÓN, ALUMNOS, VALORES.

ABSTRACT

There are numerous benefits that provides reading. Books can allow us to reach the objectives and contents of each course, also transmitting values to students.

We must improve the expression and understanding, making the books element of personal enjoyment.

KEYWORDS: READING COMPREHENSION, EXPRESSION, STUDENTS AND VALUES.

Fecha de recepción del artículo: 04/04/2017

Fecha de Aceptación: 19/02/2018

Citar artículo: BAILÓN RUIZ, R. (2018). *Ser lectores nos hace mejores*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n.º 15, CEP de Córdoba.

La experiencia que tratamos de recoger en el presente artículo tiene como destinatarios a los alumnos de 1º ,2º y 4º ESO. Fomentar el hábito lector era y es nuestro principal cometido, mostrando al lector que son muchos los aspectos de la vida del ser humano enriquecidos gracias a una tarea tan sencilla, pero que tiene tantos detractores.

No vamos a detenernos en los numerosos estudios que resaltan la manera en la que la lectura ejercita el cerebro a la vez que estimula la concentración. Un buen lector tiende a desarrollar su imaginación, a fomentar su creatividad, llevando aparejado un buen rendimiento académico en la mayor parte de los casos.

Da igual la obra elegida, sea un clásico o un best seller. No es tan importante si el título es a nuestro juicio una gran obra desde el punto de vista estrictamente literario. Conseguir captar la atención desde edades tempranas ha de ser un objetivo que debiéramos plantearnos todos los docentes, independientemente de la materia que impartamos.

Abrir una puerta a la fantasía en los más pequeños, conseguir que esbocen una sonrisa, despertar el interés por el final de una historia o una situación que han de resolver son algunos de los muchos motivos por los que la lectura debe ser un contenido presente en todas y cada una de las especialidades o asignaturas presentes en Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato o Universidad.

Nuestros pequeños aprenden a desarrollar sus sentidos cuando ponemos en sus manos cuentos ilustrados. Son innumerables los beneficios que ello reporta a su

crecimiento, a diferencia de los efectos nocivos que conllevan las videoconsolas, los juegos de ordenador, las redes sociales (caso de facebook) o el tan extendido whatsapp.

Ayudemos a nuestros alumnos a hilar frases, usando debidamente las reglas que nos proporciona la lengua. Escribir de manera adecuada, así como trabajar la expresión oral, son y deben ser aspectos presentes en los currículos escolares desde las primeras etapas. Entre las necesidades fundamentales del ser humano está la de comunicarse verbalmente, fomentando la competencia comunicativa

Explicaremos de forma pormenorizada la manera de proceder en nuestras aulas, trabajando los contenidos que dispone el currículo y alcanzando los objetivos previstos, siempre con una metodología eminentemente participativa y dinámica.

Cítense dos de nuestras herramientas de trabajo:

- <http://esunplacerleer.blogspot.com.es/>
- <http://elalumnolector.blogspot.com.es/>

INTRODUCCIÓN

Es irrefutable que la lectura lleva aparejados numerosos beneficios para nuestro desarrollo como seres humanos. Hemos de cambiar nuestros estilos de vida, basados en la comodidad y la incomunicación, en la expansión de las denominadas redes sociales, en querer llegar a la solución de nuestros problemas con apretar un botón.

Tuenti, twitter, instagram o facebook son términos que corren entre nuestros jóvenes. Estamos ante las generaciones de las nuevas tecnologías (ello reporta algunas ventajas, si bien debiéramos poner en una balanza los pros y contras de esta nueva situación a la que nos enfrentamos).

La sociabilización es quizás un logro obtenido con las redes sociales, pero ¿los jóvenes se comunican? Ahora lo hacen a través de una pantalla, sin verse . ¿Es esta imagen que vemos a diario positiva?

Es cierto que Internet ofrece un universo con ilimitadas opciones, herramientas que pueden ser productivas con un buen uso. Ante este hecho, cabe preguntarse: ¿las usan debidamente?

Convirtamos a nuestra sociedad en un inmenso foro y hagamos autocrítica. Analicemos qué es una buena y mala comunicación.

Estamos creando “robots”, marionetas manejadas por los “mass media” y los mal llamados “vehículos de comunicación”. Adolecen de personalidad, quizás porque están exentos de ese recorrido que otorga la vida cuando hay un “vis a vis”, de ese “cara a cara” que sí se desprende de una conversación sin pantallas como obstáculos.

2. CONTEXTO

El IES “Ribera del Fardes” es un centro situado en la localidad de Purullena, al noreste de la provincia de Granada y muy cerca de Guadix. Alrededor, aparecen otros núcleos de población entre los que destacan: Darro, Diezma, Baños de Graena, Marchal y Lugros.

Las familias de dicho municipio tienen como medio de vida mayoritariamente la agricultura o ganadería, contando con un handicap o añadido importante y a tener en cuenta: presencia de alumnado temporero y como consecuencia de este hecho absentista (prolongadas ausencias que van desde noviembre a abril o mayo en muchos casos).

3. OBJETIVOS

- Potenciar la comprensión lectora desde todas las áreas del currículo
- Despertar en el alumnado estímulos sensoriales mediante el trabajo cooperativo.
- Fomentar habilidad crítica e interpretativa, buscando la interacción por medio del debate y la puesta en común.
- Lograr que la mayoría del alumnado descubra la lectura como un elemento de disfrute personal.
- Mejorar la expresión oral y escrita.
- Conocer las herramientas y recursos que nos proporciona una Biblioteca Escolar.

4. CONTENIDOS

- La lectura comprensiva y expresiva como herramienta de aprendizaje en cualquier tipo de textos.
- La escritura como herramienta que permita mejorar nuestra expresión y autonomía.
- Uso de las TIC para la consecución de nuestros objetivos y la realización de las tareas propuestas dentro y fuera del aula.
- Uso de la Biblioteca como fuente de documentación y recursos.

5. ACTIVIDADES

La cumplimentación de fichas de trabajo sobre los libros leídos por el alumnado, las exposiciones orales de las mismas, la creación de los denominados “árboles lectores” (colocamos una hoja en dichos árboles que se corresponden con los títulos de las lecturas llevadas a cabo), un proyecto en el que aunamos “Cine y literatura” (realizamos una comparativa entre el libro y su adaptación cinematográfica), el desarrollo de un taller de radio y visita a una emisora (en el mes de abril), la publicación de un libro de microrrelatos con trabajos de los alumnos en los que se promuevan los valores (búsqueda de una mejora de la convivencia) y la puesta en marcha de un programa de radio (cuento con sobrada experiencia, dado que he dirigido varios programas en la emisora Radio Alfaguara, sito en Alfacar, municipio de Granada) son algunas de las actividades llevadas a cabo en el presente curso académico o pendientes de realización (caso de la última citada).



Imágenes de los árboles lectores creados por los alumnos (1º y 2º ESO)

A las citadas, añádanse concursos literarios a nivel interno (dentro del aula) y también otras promovidas por el centro (en ellas presto colaboración), tal es el caso de los denominados “Desayunos literarios”.

6. VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

El incremento de lectores es un hecho constatable en nuestras aulas, favoreciendo también la mejora de la convivencia. Un alumno bien instruído comienza a adquirir valores, a reflexionar y a obrar de forma muy distinta a como lo hacía anteriormente.

Basta observar nuestros “árboles lectores” (dicen que una imagen vale más que mil palabras) para darnos cuenta de que hemos conseguido inculcar el “hábito lector” en nuestro alumnado.

Para más información, pueden seguir el desarrollo de todas y cada una de nuestras actuaciones en los blogs:

- <http://esunplacerleer.blogspot.com.es/>
- <http://elalumnolector.blogspot.com.es/>

EXPERIENCIA ERASMUS+ KA219 EN EL IES IFIDIANA. PROYECTO “ALL ROADS LEAD TO ROME”

Almudena Bellido Fernández-Montes

IES “Fidiana” (Córdoba)
abelfer305@iesfidiana.es

RESUMEN

El objetivo del proyecto "All roads lead to Rome" ha sido el de trabajar sobre la herencia romana en nuestra vida cotidiana actual utilizando un enfoque multidisciplinar e interactivo, lo que ha facilitado el conocimiento del pasado y presente del alumnado como ciudadanos europeos, mejorado su conocimiento digital, su comunicación en una segunda lengua extranjera y la motivación hacia el aprendizaje. El proyecto, que ha estado dirigido a alumnado de 12-16 años, ha posibilitado a los cinco centros europeos participantes la mejora de su propia metodología y la motivación del alumnado y del profesorado así como el desarrollo de las competencias entre el alumnado.

Además el profesorado participante ha elaborado TRES UNIDADES AICLE relacionadas con la herencia romana (arquitectura e ingeniería, vida social y tradiciones y entretenimiento) en nuestra vida cotidiana actual.

PALABRAS CLAVE: ERASMUS+ KA219, HERENCIA ROMANA, HERRAMIENTA INTERACTIVA, UNIDADES CLIL SOBRE HERENCIA ROMANA, IES FIDIANA

ABSTRACT

The general aim of this partnership “All roads lead to Rome” has been to offer an interactive and multidisciplinary approach to the students’ knowledge of Roman heritage in our everyday life. This approach has raised awareness of their European past and present as well as improved their digital literacy, communication in a second language and motivation towards learning. The project, which has been addressed to 12-16 year- old students, has improved the five participating schools’ teaching methods and increased challenge, innovation and motivation among teachers and students. It has become a significant input to help develop key competences and help students achieve their fullest potential.

Teachers involved in the project have also produced THREE CLIL UNITS related to Roman heritage (engineering and architecture, social life and traditions and entertainment) in our everyday life.

KEYWORDS: ERASMUS+ KA219, ROMAN HERITAGE, INTERACTIVE TOOL. ROMAN HERITAGE CLIL UNITS, IES FIDIANA

Fecha de recepción del artículo: 14/10/2017

Fecha de Aceptación: 06/02/2018

Citar artículo: BELLIDO FERNÁNDEZ-MONTES, A. (2018). *Experiencia erasmus+ KA219 en el IES Fidiana. Proyecto "All roads lead to Rome". eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.*

1. PRESENTACIÓN

El objetivo de este artículo es contar nuestra experiencia con el proyecto Erasmus+ KA219 "**All roads lead to Rome**" recién finalizado, dar a conocer el trabajo realizado y animar a otros centros a participar en las próximas convocatorias de programas entre centros europeos. Sin duda este tipo de proyectos fomenta la motivación por el aprendizaje en el alumnado y en el profesorado y nos proporciona, a todos los agentes implicados, experiencias inolvidables.

En el IES Fidiana nos decidimos a solicitar un proyecto Erasmus+ después de varias experiencias de éxito con los anteriores Programas Europeos Comenius, varios intercambios con un centro holandés y algunas colaboraciones con centros europeos mediante la plataforma eTwinning. En este artículo pretendo describir cómo hemos planificado las tareas y mostrar el resultado de nuestro trabajo a lo largo de estos dos años.

2. CONTENIDOS

“**All roads lead to Rome**”, asociación estratégica KA219 entre centros escolares, ha tenido como objetivo principal que el alumnado investigue, profundice y compare diversos aspectos relacionados con la herencia romana en nuestra vida cotidiana actual como son la ingeniería y la arquitectura, los grupos sociales, las festividades y las formas de diversión, la vida social, las costumbres y leyes, el deporte, etc.

Como resultado final hemos desarrollado una **herramienta web** (<https://www.genial.ly/570f85201561e808245f4010/all-roads-lead-to-rome>) muy sencilla que presenta una ciudad romana tipo en la que se abren espacios de una DOMUS y de un FORUM, representativos de la vida pública y de la vida privada, y en los que se insertan los trabajos realizados colaborativamente por el alumnado.

Además el profesorado participante ha elaborado **tres unidades AICLE** sobre la herencia romana en nuestra vida cotidiana actual y algunas de las tareas propuestas en ellas han sido llevadas a cabo por el alumnado en los encuentros internacionales.

La financiación del proyecto Erasmus+ ha subvencionado la realización de dos reuniones transnacionales, una al principio del proyecto para planificar las actuaciones y llegar a acuerdos y otra al final para realizar la evaluación y acordar las tareas pendientes hasta finalizar el proyecto, además de cuatro actividades de formación/enseñanza/aprendizaje en la que participaban cuatro

alumnos representantes de cada centro y donde pusimos en común ideas y llevado a cabo diferentes tareas de las unidades AICLE para luego llevar los resultados a la herramienta web del proyecto. Después de cada una de estas actividades de aprendizaje el centro receptor editaba una revista digital con ayuda del alumnado internacional participante narrando mediante fotos, videos y textos como había discurrido la semana del encuentro internacional.

Todas las reuniones (transnacionales y de formación) fueron evaluadas mediante cuestionarios cortos y entrevistas en video a profesorado, alumnado y familias. Además al finalizar el primer año y al finalizar el proyecto se realizó una evaluación general siguiendo los indicadores aprobados en la solicitud KA2 inicial.



Todas las actividades realizadas a lo largo de los dos cursos académicos se pueden ver en la **página web del proyecto**:

<http://all-roads-lead-to-rome.webnode.pt>

3. ACTIVIDADES

Durante el curso previo a la aprobación del Erasmus KA219 iniciamos un proyecto eTwinning titulado “Once upon a time...I was Roman” con el mismo profesorado con el que hemos llevado a cabo el Erasmus y simultáneamente preparamos la solicitud del proyecto con aportaciones de todos los centros europeos implicados. Eso hizo que el proyecto estuviese cohesionado al participar todos los centros socios en su elaboración.

Una vez que la solicitud estuvo preparada fue aprobada por el Claustro y el Consejo Escolar del centro, requisito indispensable ya que la realización de este tipo de proyectos implica a buena parte del Claustro.

Cuando el proyecto fue aprobado por la Agencia Nacional creamos en cada centro un **equipo de coordinación Erasmus+** que en el IES Fidiana ha estado compuesto por profesorado de Latín y Griego, Ciencias Sociales, Física y Química e Inglés. Este profesorado contaba con una hora de reunión en su horario semanal, lo que facilitaba la coordinación de las actividades. La labor del equipo ha sido la de diseñar actividades basadas en las tareas que decide el grupo de coordinación internacional y en las que se pudiera incluir cualquier otra materia. Así el proyecto ha contado con un equipo Erasmus+ coordinador y un **equipo de profesorado colaborador** en tareas puntuales en cada uno de los centros europeos. De esta manera colaboraron además con el proyecto en el IES Fidiana los departamentos de Lengua, Matemáticas, Educación Física, Filosofía y Plástica.

El proyecto estaba dirigido al alumnado de 3º y de 4º de ESO y casi todas las materias de estos niveles trabajaron algún aspecto del mismo. Además el equipo Erasmus+ propuso los criterios de selección del alumnado que iba a viajar a los encuentros internacionales para que fueran discutidos y aprobados en el Consejo Escolar.

Con el fin de involucrar e interesar al alumnado el equipo Erasmus+ de cada centro europeo preparó actividades previas relacionadas con el proyecto en su zona: visitas arqueológicas, presentaciones orales, elaboración de videos y/o presentaciones de fotos, realización de encuestas, entrevistas en video, etc.

Cada centro socio tenía asignadas unas tareas acordadas en el proyecto inicial: logo, e-magazine, webpage, Twinspace, etc y como coordinadora planificaba lo que teníamos que hacer antes de cada reunión internacional. Una vez allí decidíamos la planificación para el siguiente encuentro y cuáles eran los plazos previstos para que las tareas estuvieran terminadas y subidas a Google drive o a Twinspace. Además este equipo internacional proponía qué tareas colaborativas debían desarrollarse en grupos internacionales en cada movilidad, de manera que muchas de las actividades programadas se ponían en común en las movildades de aprendizaje para elaborar entre el alumnado internacional el producto final que se requería.

Nuestro alumnado del IES Fidiana ha trabajado normalmente en grupos pequeños en la búsqueda de información, presentación de trabajos y exposiciones orales. Cuando se realizaban las movildades el alumnado

participante realizaba las mismas funciones, pero en grupos internacionales y comunicándose en inglés.

Así se han elaborado muchos productos, entre ellos: el logo del proyecto, las cuatro ediciones de la revista digital (una por movilidad de alumnado), el catálogo visual, video entrevistas para investigar sobre el uso actual de palabras latinas en cada país, presentaciones de fotos y videos de cada movilidad, entrevistas a profesorado de la UCO sobre la repercusión legislativa romana en nuestra vida, la grabación en video de la representación de varios personajes romanos en la que el alumnado describía su vida diaria en inglés como la de un senador, una patricia, un gladiador, un mercader o una esclava, la realización en video de entrevistas a las personas participantes en el cada movilidad internacional (familias, alumnado y profesorado) para realizar una evaluación cualitativa de los mismos, la realización de encuestas, la realización de los Kahoot games relacionados con la alimentación, el deporte, las termas, las fiestas el teatro, etc, entre otras actividades.

Todas las profesoras socias del proyecto hemos participado en la preparación de las tareas colaborativas del alumnado. Estas tareas las planificábamos simultáneamente a las tareas de las **tres unidades didácticas AICLE** que hemos elaborado porque queríamos experimentar con nuestro alumnado cómo serían los resultados. Las unidades se han elaborado con las tareas asignadas a cada centro europeo y revisadas por todo el equipo coordinador internacional y han sido editadas en formato web en la aplicación Genial.ly para que resulten de fácil acceso a cualquier persona interesada. Por falta de tiempo no hemos

podido contrastar todas las tareas de las unidades didácticas, pero pensamos que son muy asequibles para niveles de 3º y 4º de ESO.

El **producto final** del proyecto es una **herramienta interactiva** desarrollada en Genial.ly en la que se insertan los mejores resultados de las tareas colaborativas realizadas por el alumnado en grupos internacionales y relacionadas con la herencia romana en nuestra vida cotidiana actual. Se muestran dos pantallas, una representando una DOMUS y otra el FORUM de manera que se diferencien los aspectos básicos de la vida privada y de la vida pública.

Enlaces a los resultados del proyecto:

- **Web page** (en la que se muestran todas las actividades y productos finales elaborados por el alumnado) :

<http://all-roads-lead-to-rome.webnode.pt/>

- **Twinspace** del proyecto: (contiene todos los resultados del proyecto en su interfaz pública y además ha recibido el Sello de Calidad eTwinning de las agencias española y portuguesa)

<https://twinspace.etwinning.net/13562/home>

- **Herramienta interactiva** (con los mejores resultados realizados por el alumnado) :

<https://www.genial.ly/570f85201561e808245f4010/all-roads-lead-to-rome>

➤ UNIDADES AICLE:

UNIT 1: Architecture and engineering, transport and communication

<http://all-roads-lead-to-rome.webnode.pt/clil-unit-1/>

UNIT 2: LAW, ADMINISTRATION AND SOCIAL GROUPS

<http://all-roads-lead-to-rome.webnode.pt/clil-unit-2/>

UNIT 3: TRADITIONS, FOOD AND ENTERTAINMENT.

<http://all-roads-lead-to-rome.webnode.pt/clil-unit-3/>



4. VALORACIÓN

Como docente y coordinadora este proyecto ha potenciado, sin duda, la planificación del trabajo en equipo y colaborativo entre el profesorado del centro. El equipo Erasmus+ ha funcionado como coordinador de muchas actividades del proyecto consiguiendo que se implique un buen número de profesorado en él. De hecho el equipo bilingüe del centro proyectó la **Jornada Bilingüe 16-17**, que se desarrolla todos los años, con el tema de la herencia romana y los alumnos participaron en diferentes actividades propuestas por el equipo AICLE: actividades matemáticas, juegos deportivos y de mesa romanos, obra de teatro romano realizada por los alumnos, decoración del centro, etc.

El impacto en el alumnado del centro ha sido notorio, al mejorar su comunicación en inglés, su autoestima, su creatividad y produciendo, conjuntamente en grupos internacionales, resultados realmente interesantes. Para el alumnado ha supuesto un aliciente extraordinario en su vida escolar al facilitarles el contacto

con alumnado de su misma edad que para muchos ha supuesto un gran esfuerzo al tener que realizar las tareas y comunicarse en una lengua extranjera pero con el resultado de una experiencia inolvidable.

Además se ha mejorado la competencia lingüística del profesorado y se ha fortalecido la dimensión europea y la imagen y el perfil del centro.

Las familias del alumnado participante apoyaron el proyecto desde el primer momento aportado ideas para su realización y mejora y colaborando en todo lo necesario. El grado de satisfacción con el proyecto ha sido muy alto según nos dicen las encuestas de valoración.

Creo que no podemos hablar de un solo resultado sino de varios, entre ellos: la herramienta interactiva realizada con los productos colaborativos realizados por el alumnado, las cuatro revistas digitales, las tres unidades didácticas AICLE sobre la herencia romana en nuestra vida cotidiana actual y muchas más actividades realizadas por el alumnado y el profesorado en los diferentes países. Pero lo más destacable de todo es la motivación y el interés que produce en el alumnado el hecho de trabajar conjuntamente con jóvenes de su misma edad y compartir experiencias vitales para ellos

PROYECTO RÍO (GUADALQUIVIR): CONTEXTUALIZAR UN ENTORNO NATURAL Y URBANO

River Guadalquivir Project, an attempt to set up the context for our school urban and natural location

Josefa Cobos Maroto

IES Averroes (Córdoba)
pepacobosmaroto@gmail.com

José Ramón Pedraza Serrano

IES Averroes (Córdoba)
joserramonps@gmail.com

RESUMEN

Trabajar por proyectos es una apuesta que desde hace un lustro el IES Averroes viene haciendo a fin de adoptar metodologías activas, cooperativas y contextualizadas, y, a la vez, adaptar el contenido curricular, con perspectiva interdisciplinar, a la realidad compleja y diversa propia de nuestro alumnado.

El proyecto no ha cesado de evolucionar desde sus inicios, y tanto los contenidos, la temporalización, el diseño didáctico, el incremento departamental o la coordinación han permitido consolidarlo en el calendario escolar de nuestro centro.

Las fases de aplicación han sido: salida iniciática de reconocimiento del medio (dentro de un programa municipal); sesión de dinamización dirigida por el alumnado de Ciclos Formativos de Animación Sociocultural; visualización del largometraje "Guadalquivir"; formación de grupos heterogéneos; elección de temas a investigar; búsqueda y selección de información; salida de campo a los Sotos de Albolafia; composición de trabajos o producciones; defensa pública de dichas elaboraciones.

El proyecto está destinado a alumnado de 1º ESO, con una duración de tres semanas en el paso del Segundo al Tercer trimestre.

PALABRAS CLAVE: PROYECTO RÍO, CONTEXTO, COOPERACIÓN, METODOLOGÍA ACTIVA, AUTOAPRENDIZAJE

ABSTRACT

Project-based learning (PBL) has been implemented at IES Averroes for the last five years. Teachers using this active methodology shared a common aim: adapting curricular content to the diversity of students' learning backgrounds.

River Guadalquivir Project has found its way within the school schedule, reinforcing its original plan as more teachers started to collaborate. Both design and timetable were improved.

These are the different stages of implementation it has gone through: a visit to urban and natural location sites; workshop attendance by students from HDVT *Socio and Cultural Dynamization Program*; group viewing of the documentary *Guadalquivir*; heterogeneous group distribution; searching for the allocated topics; a visit to Sotos de la Albolafia and the presentation of students' productions for every topic.

The Project is to be implemented with students in the 1st year of Compulsory Secondary Education. The duration is approximately three weeks either at the end of the second term or the beginning of the third one.

KEYWORDS: RIVER PROJECT, CONTEXT, COOPERATION, ACTIVE METHODOLOGY, SELF-LEARNING

Fecha de recepción del artículo: 14/01/2018

Fecha de Aceptación: 05/03/2018

Citar artículo: COBOS MAROTO, J. – PEDRAZA SERRANO, J. R. (2018). *Proyecto Río (Guadalquivir). Contextualizar un entorno natural y urbano. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.*

1. INTRODUCCIÓN

0.1 El río como recurso

El río Guadalquivir ha sido y es arteria geográfica de Andalucía. Con diferentes denominaciones, quizá Tartessos, Betis, ha sido elemento natural que ha articulado el sur peninsular humanamente, en su economía, en sus procesos de ocupación, en la organización política. Su largo curso, sus aprovechamientos, su

irregularidad han sido objeto de atención por todas las civilizaciones que hollaron el mediodía ibérico. No habrá aspecto de análisis que pueda abordarse sin reparar en su existencia y en su viva presencia. Su geografía es historia misma de la región y de buena parte del pasado hispano e iberoamericano. Por ello y por más el Guadalquivir es recurso didáctico de primer orden desde su nacer a su morir.

Y en su punto medio se convierte en ADN del germen cordobés, de aquellos preturdetanos e íberos que vieron en su emplazamiento un buen paraje lleno de oportunidades: un vado, una vega, una campiña, una sierra, un altozano y terrazas, un enclave en medio de su discurrir, una encrucijada en la rosa de los vientos.

Dos milenios lo contemplan como río urbano por ser frontera amurallada y por ser atravesado en barcazas, en pasarelas madereras y en piedra eterna, la de su puente recio y calzado, el camino al finisterre gaditano, el más viejo asentamiento del occidente conocido hasta entonces. Justo en ese punto mítico en el que el Betis fue sobrevolado, la infraestructura creó un remanso, un descenso de su velocidad del caudal que fue sedimentando el arrastre del curso alto que, con la hechura del puente de San Rafael (1953), aparte de permitir el desvío circulatorio de la Vía Augusta y de la moderna N-IV, supuso otra ralentización del fluir hídrico dando lugar a un intrincado archipiélago de cantos rodados y arenas, cambio morfológico que permitió la conquista y colonización de espacios hasta constituir un ecosistema singular dentro del curso guadalquivireño, un biotopo *artificial* que ha dado *naturalidad* a un tramo que otrora permitió el acceso por barco cuando el río era virginalmente río.

0.2 Competencialidad

Tal y como se lee en los decretos educativos, la ESO toma como eje estratégico y vertebrador el desarrollo de capacidades del alumnado, integrando las competencias clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en toda la práctica docente. Es la competencialidad, el logro de todas las competencias el que hace a las personas plenamente desarrolladas en lo individual, social y profesional.

Las competencias hay que entenderlas como la combinación de conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes adecuadas al contexto que favorecen la autonomía y el interés por el autoaprendizaje. Y no sólo hay que contar con la escuela institución, formal, sino con todos aquellos elementos que se estiman pertinentes (y mientras más, mejor). La perspectiva competencial abarca el saber, pero también el saber hacer y el saber estar y ser. El conocimiento sin una buena aplicación carece de sentido.



1. Alumnado en el programa municipal "Los Sotos de la Albolafia" (31.1.2017)

No debe haber materia que no aborde la consecución de competencias. Y el proyecto educativo así lo debe de recoger y promocionar.

El Decreto 110/2016 en sus finalidades y principios generales deja patente el sentido competencial de la educación de hoy:

La finalidad de la ESO consiste en lograr que los alumnos y alumnas adquieran los elementos básicos de la cultura, especialmente en sus aspectos humanístico, artístico, científico y tecnológico; de desarrollar y consolidar en ellos hábitos de estudio, y de trabajo; prepararles para su incorporación a estudios posteriores y para su inserción laboral, y formarles para el ejercicio de sus derechos y obligaciones en la vida como ciudadanos.

Lograr los objetivos y las competencias correspondientes se convierte en la finalidad. No vamos a extraer siquiera los objetivos, todos expresados en términos de capacidad, de validez social.

Aún siendo reiterativos, terminar este apartado con la definición que el Decreto hace de *competencias*:

Capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

No nos cabe duda que el aprendizaje por proyectos, no como la única metodología aplicable, sino una más, puede contribuir grandemente a conseguir cualificación humana en la vida del siglo XXI.

2. LAS CCSS COMO DINAMIZADORAS Y AGLUTINADORAS

El carácter de las Ciencias que se engloban dentro de las llamadas Sociales, su aspiración holística e interpretadora de todo el devenir cultural de las civilizaciones, con especial ahínco en la Secundaria por lo más reciente, por las transformaciones que permiten la comprensión de nuestra realidad local y global, y por la interpretación de los espacios en los que se desenvuelven esas creaciones, modelos y formas, resumidamente por ello es por lo que en la mayor parte de los centros escolares es justamente el Departamento que nos cobija el que sirve de ágora, de punto de encuentro a partir del cual los proyectos y programas se dinamizan, es el ámbito en el que bulle la conectividad intra e interescolar, extraescolar. Es común que además de ser los depositarios de entretener las coordenadas geotemporales, suele ser frecuente la presencia de un perfil del docente, del recurso humano, en el que se vislumbra un componente de inconformismo, de dinamismo, de imbricación empática, de contextualismo, de rastreo documental, de familiaridad (en todos los sentidos) que permite aglutinar cualquier proyecto que nazca en el centro y que se precie de buscar la consecución de competencias clave.

Innumerables podrían ser los ejemplos metodológicos y procedimentales en los que las CCSS galvanizan y patronean el trabajo de innovación, investigativo. Concursos, exposiciones, conexión con instituciones, itinerarios, visitas a entidades culturales, invitación a personalidades, estudios intergeneracionales, prensa escolar,...y un sinfín de iniciativas que sólo las CCSS permiten proponer en las coordenadas antedichas. Pero es que son propuestas casi de manera sistemática. Los proyectos integrados como el aquí expuesto bien puede ser el

paradigma de esa capitalidad científica social o humana que el Seminario de Geografía e Historia siempre tuvo.



2. Observación y experimentación del agua

2. EL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

La reciente publicación por parte del INE del estudio Urban Audit (Indicadores Urbanos) ha supuesto la evidencia de algo que se sabía desde la misma fundación del Distrito Sur en sus distintas células urbanas, y es que el nivel social (paro, titulaciones, integración femenina,...) es medio-baja y baja con respecto al resto de la ciudad (55% más baja la renta que la población del centro cordobés), y ello, comparativamente al resto del estado, da lugar a que sea uno de los seis barrios con las rentas más bajas de España (el quinto, en concreto, con 16407 € de media), junto a otros sevillanos y malagueños.

Esta constatación ha dado como resultado la activación de los distintos grupos políticos, en el gobierno y en la oposición. La alcaldía capitalina ha publicitado la creación, a rebufo del informe del llamado Plan “Compromiso por Córdoba”,

apoyado por los sindicatos mayoritarios y empresariado y en el que se prevé intervenga la UCO como respaldo científico, además del Consejo del Movimiento Ciudadano y todas las instituciones o entidades del entorno, a la que se espera se unan Junta y Gobierno y Central.

La existencia de los fondos Edusi (521 €) permite hallar estímulo para afrontar el plan de intervención que capitanee el Consistorio cordobés, sus objetivos, actuaciones y memoria económica. Mercados, comercios, relevo generacional en las actividades económicas es lo que, entre otras muchas aportaciones, se pretende activar, siempre teniendo al desempleo como principal factor de desigualdad por encima de cualquier otra circunstancia social.

La oposición no perdió el tiempo al proponer un decálogo que revierta la situación, según ella en una evitación de la estigmatización en la que viven más de 40000 personas. La unión de administraciones y el conocimiento del cumplimiento de planes aprobados es lo que arguyen para comenzar a trabajar en el barrio. Políticas activas de empleo, escuelas talleres, plan contra la exclusión, intervención y cohesión social, el dinero del olvidado Palacio del Sur, instalaciones deportivas,...son algunas de las proposiciones para revitalizar la margen izquierda.

Una situación estructural conocida de siempre ahora ha sido reavivada por este informe. El hecho de haber sido un barrio de aluvión, mano de obra que llegó del éxodo rural en las décadas centrales del siglo XX, y que durante años tuvo dedicaciones poco especializadas y mal remuneradas, sumado a viviendas de bajo nivel constructivo, mala articulación urbana y concentración de minorías étnicas, aunque en los últimos lustros un horizonte más luminoso se desprende

sin duda. Ahí está la reforma parcial de los bloques de San Martín de Porres. Y en todo ello, el instituto tiene que ver.

3. LA INNOVACIÓN Y LA INVESTIGACIÓN: LA PROACTIVIDAD

Siguiendo a F. Pozuelos Estrada, innovación, creatividad, integración del aprendizaje,...son principios del trabajo por proyectos que, bien interpretados, consiguen una sólida construcción del aprendizaje de manera activa (activista), integral (integradora) y permanente (infinita). Como hemos señalado es significativo porque es real.



3. Medición de la corriente del caudal

Los objetivos, siendo muchos, pudiéramos exponerlos de manera binaria: que las personas que formemos sean capaces de entender complejos fenómenos de su inmediatez –a pesar de la aparente simplicidad u obviedad de los mismos-, y, también, desarrollar motivación por buscar y generar conocimiento a través de sugerentes experiencias del mundo real, atrayentes e involucradoras.

El motivo de por qué enseñar por proyectos es múltiple:

- La escuela abre sus cancelas y el entorno entra en las aulas. Es el currículum no formal el que toma forma de objeto de estudio y recursos.
- Se aprende haciendo, experienciando, viviendo, transfiriendo la cotidianidad al conocimiento y viceversa. Contenidos que se hacen competencia.
- El aprender se hace desde la colaboración, desde el diálogo, desde la compartición del protagonismo.
- El nivel de compromiso se eleva. No valen excusas, no tiene sentido el escudarse.
- Las habilidades a manejar están en un estadio superior. Del conocer-comprender pasamos a aplicar-analizar-evaluar-crear.

Los pasos a seguir para hacer un proyecto, siguiendo al mismo autor, podemos esquematizarlos en tres:

- a) Elegir un tema de interés, con “interrogantes potentes”.
- b) Desarrollo del proyecto:
 - Indagar en conocimientos previos del alumnado.
 - Organizar el contenido en forma de problema a resolver.
 - Abordar contenidos interdisciplinarios.
 - Definir las fuentes de información, clasificarlas.
 - Planificar las actividades a desarrollar, tiempos, espacios, materiales, repartos de responsabilidades.
 - Protagonizar al alumnado en todo el proceso (habilidades cognitivas y destrezas procedimentales).

- Ofertar recursos múltiples y heterogéneos.
- c) Producción del proyecto: comunicación o conclusiones compartidas con otros interlocutores.

La productividad, la generación de un caldo de cultivo que rompa inercias o corsés, en un contexto socioeducativo poco favorecido (pero podría ser en cualquier otro), es fundamental para conseguir capacitar a un alumnado que no encuentra demasiadas motivaciones para seguir académicamente adelante. Quizá la metodología proyectiva sea la vía para hacer de la academia una escuela de vida.

4. ABP. DEFINICIÓN.

Siguiendo la línea del profesor Pozuelos Estrada, de la Universidad de Huelva, el trabajo por proyectos es una forma de educar y de entender la educación que consiste en el acuerdo entre estudiantes y docentes para abordar el conocimiento sobre el curriculum, partiendo de un tema relevante.

Este tipo de aprendizaje incluye diversas perspectivas de conocimiento, no sólo sobre el conocimiento académico que se hace interdisciplinar y en el que debemos abordar competencias y contenidos, sino que también incluye el conocimiento popular y alternativo.

Sin embargo, otros autores entienden el trabajo por Proyectos como una metodología de trabajo.

En esta forma de enseñar por medio de la resolución de un problema, el alumnado trabaja colaborativamente por un periodo determinado de tiempo utilizando la investigación, experimentación, la aplicación de un pensamiento crítico y la innovación, alcanzando así las competencias proyectadas por el docente.

5. REFERENCIAS DIDÁCTICAS Y DOCUMENTALES.

Para hablar del origen del aprendizaje por proyectos debemos remontarnos a finales del siglo XIX y citar algunos autores cuya aportación ha sido fundamental en el desarrollo de este método de trabajo escolar.

John Dewey (1859-1952) considera que el método educativo debe derivarse del método científico, con todas las adaptaciones que sean necesarias. En este sentido, existe un “método Dewey”, el llamado “método del problema”, que consiste en un proceso secuenciado mediante el cual se plantea el aprendizaje como una actividad de investigación, llevada a cabo por grupos de alumnos bajo la tutela y orientación de un educador.



4. Salida del profesorado por los Sotos

Willian Heart Kilpatrick (1871-1965). La enseñanza por proyectos de este autor es una técnica que **sostiene que el aprendizaje es más eficaz cuando se basa en experiencias**, ya que de esta forma el estudiante es parte del proceso de planificación, producción y comprensión de las mismas.

En nuestro país, los referentes más cercanos (finales del XIX y principios del XX) son la Institución Libre de Enseñanza, impulsada por Giner de los Ríos, la Escuela Moderna creada por Ferrer i Guardia, y el proyecto educativo de la II República. Frente al exceso de memorismo y el uso único del libro de texto, había que tratar de encender la curiosidad y potenciar las producciones propias de los alumnos. Aprender haciendo era un principio esencial, y siempre que fuera posible, desde la cooperación. Tanto Giner como Ferrer i Guardia y los maestros y maestras republicanas, con sus diferencias, trataban no sólo de enseñar contenidos en sus escuelas, sino educar a los niños y niñas para la ciudadanía. Fomentar en los más jóvenes valores democráticos desde la autonomía y la crítica, así como vincular esos valores con la aspiración de conseguir una

sociedad más libre y más justa. Conectando siempre la educación con el entorno natural y social a través de salidas y excursiones.

6. LEGISLACIÓN: METODOLOGÍA.

La Orden de 14 de julio de 2016, por la que se desarrolla el curriculum de Secundaria en Andalucía, establece entre sus recomendaciones metodológicas las dos siguientes relacionadas con el ABP:

i) Se emplearán metodologías activas que contextualicen el proceso educativo, que presenten de manera relacionada los contenidos y que fomenten el aprendizaje por proyectos, centros de interés o estudios de casos, favoreciendo la participación, la experimentación y la motivación de los alumnos y alumnas al dotar de funcionalidad y transferibilidad a los aprendizajes.

j) Se fomentará el enfoque interdisciplinar del aprendizaje por competencias con la realización por parte del alumnado de trabajos de investigación y de actividades integradas que le permitan avanzar hacia los resultados de aprendizaje de más de una competencia al mismo tiempo.

Teniendo en cuenta todos estos aspectos, el trabajo por proyectos necesita de un proceso organizativo en el que hay que modificar horarios y agrupamientos convencionales y estar abierto a la participación de la sociedad (familias y entorno).

7. ANTECEDENTES DEL PROYECTO.

7.1 Objetivos

- Aprender a trabajar de manera colaborativa.
- Valorar el trabajo en equipo.
- Aprender a aplicar estrategias de trabajo colaborativo.
- Trabajar las competencias básicas y su evaluación mediante el trabajo de proyectos.
- Conseguir la integración del alumnado con necesidades educativas.
- Conocer el entorno natural y social de su barrio.
- Valorar el patrimonio natural y cultural del río Guadalquivir.

7.2 Los balbuceos del proyecto

Allá por el 2010 comenzó la andadura de este trabajo cuando en el que IES Nuestra Señora de la Estrella (Villa del Río, Córdoba) recibimos la formación sobre Competencias Básicas y, dentro de las metodologías que las trabajan, sobre "Aprendizaje basado en tareas", que impartía Alfonso Rodríguez Guirao, profesor del IES Santa Rosa de Lima (Córdoba).

La sencillez de los planteamientos del trabajo que nos propuso este profesor, así como la necesidad de experimentar esa nueva metodología, hicieron que nos pusiéramos manos a la obra y diseñáramos una tarea para la asignatura de Historia de 4º de ESO; acordamos entre todos, profesorado y alumnado,

producir un trabajo grupal (vídeo, teatrillo, cualquier otro tipo de producto) sobre la Revolución Francesa, donde se informara de este acontecimiento.



5. Regreso de la gymkhana

El interés que mostró el alumnado nos sorprendió mucho. Por primera vez los vimos entusiasmados con una actividad, quedaban por las tardes para preparar su trabajo y se volcaron totalmente en la tarea. Los resultados sorprendieron gratamente, ya que hubo una diversidad muy grande en el modo de presentar la información, que iba desde una dramatización, donde el grupo de alumnos y alumnas desempeñaban un papel y contaban una historia, en Francés, hasta un vídeo realizado con miles de fotogramas de muñecos de *play móvil* que habían caracterizado para simular a la época, o un teatro de títeres que habían diseñado, coloreado y recortado en papel para interpretar el guión que habían escrito. Las producciones que realizaron los grupos nos hicieron ver que ese trabajo había sobrepasado nuestras expectativas y que el alumnado había desarrollado competencias que se extendían más allá del contenido de Historia propiamente propuesto.



6. Grupo de alumnado y profesorado en la Feria de los Proyectos junto a la Delegada Esther Ruiz

7.3 La evolución: cambiar para durar

Con el traslado al Instituto Averroes, hace cinco años, iniciamos un proyecto con el grupo de 4º de ESO de Historia Contemporánea, que era un grupo realmente difícil de motivar. Algunos compañeros y compañeras empezaron a ofrecernos su colaboración y a involucrarse en el proyecto, ayudando a los grupos de alumnado de diferentes maneras, con las producciones digitales, con las traducciones a otras lenguas, con los diseños plásticos. Nos dimos cuenta entonces que este tipo de trabajo mejoraba las relaciones entre el alumnado, pero también servía para mejorar la coordinación entre el profesorado.

Fue entonces cuando en el Departamento de Ciencias Sociales nos propusimos realizar un proyecto para 1º de ESO y elegimos al río Guadalquivir como centro de interés.

Primero seleccionemos los contenidos que desde nuestra área podíamos trabajar e hicimos la propuesta de trabajo al alumnado. Luego vimos cuáles podían ser los contenidos correspondientes a otras áreas e hicimos el diseño del proyecto. Describimos objetivos, contenidos, competencias trabajadas y criterios de evaluación. Incluimos algunas actividades extraescolares para las que pedimos la colaboración de las familias también.

8. CONCLUSIONES

1. El trabajo por proyectos permite una atención a la diversidad, una contextualización, una competencialidad e, incluso, una interdisciplinariedad como pocas metodologías lo pueden hacer, y más en contextos *compensatorios* en los que se dificulta la aplicación curricular a determinada población escolar y en macrocentros urbanos en los que se dificultan las coordinaciones.
2. El ABP supone un modelo didáctico que permite la investigación escolar, diseñar materiales, innovar en técnicas, herramientas, estrategias, procedimientos y recursos, marcar nuevas temporalizaciones, crear en definitiva criterios de evaluación apropiados, estándares de aprendizaje, niveles de logro, objetivos y contenidos, y, si se adecua al entorno con afán práctico -territorial y social- crea competencialidad (ApS).
3. Un entorno urbano como el elegido permite una excelente aplicación didáctica de los contenidos geográficos tanto físicos como humanos (ya dados o por dar) en un análisis espacial local, sólo visto para el alumnado hasta entonces –antes

de la actividad-, y mirado, significativo y emotivo una vez estudiado y pateado – después de la actividad-. *“Por **comentarios del alumnado**, fue divertido el acercamiento al río, una manera atractiva de conocer nuestro patrimonio geográfico. Ludificar o gamificar la enseñanza permite que la diversión no vaya en detrimento del aprendizaje, justo al contrario, un método de conocer y valorar aquello que se vive intensamente”.*

VISIBILIZANDO COMpositorAS EN TERCER CURSO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (8-9 AÑOS)

Having the visibility over songwriter women in Third Course of Primary Education (8-9 years old)

M^a Carmen Laguna Luque

CEIP Antonio Machado (Lucena, Córdoba)
mamen2l@hotmail.com

Víctor Pablo Pardo Arquero

CEIP Antonio Machado (Lucena, Córdoba)
victorppa@hotmail.es

RESUMEN

El alumnado de Tercer curso ha realizado actividades de búsqueda de información de mujeres compositoras, que ha concluido con una exposición de maquetas en cartón de sus trabajos realizados junto con muñecos click de Playmobil. En el presente estudio se pretenden averiguar los conocimientos previos y posteriores a dicha actividad sobre mujeres compositoras en el alumnado de tercer curso de Educación Primaria de un centro educativo público del municipio de Lucena (Córdoba, España). Para ello se le preguntó al alumnado por las compositoras que conocían con anterioridad y con posterioridad. Obtuvimos que con anterioridad a la actividad la media de compositoras conocidas era de 0,90 (siendo para las niñas de 1,10, y para los niños de 0,61), y una vez finalizada la exposición, la media era de 2,82 (siendo para las niñas de 2,92, y para los niños de 2,68).

PALABRAS CLAVE: COMpositorAS; JUGUETES EDUCATIVOS; COEDUCACIÓN; VISIBILIZACIÓN; INFANCIA.

ABSTRACT

The pupils in Third course have carried out activities about searching for information about females composers of music figures, which finished with an exhibition of enhanced templates made by the pupils about Playmobil dolls. In this present study aims to find out the previous and subsequent knowledge to this activity about female songwriters by the third course of Primary Education in a state school of Lucena (Córdoba, Spain). We obtained that before this activity,

the average songwriter women known was 0,90 (1,10 for girls, 0,61 for boys), and, once this exhibition was over, the average was 2,82 (2,92 for girls, 2,68 for boys).

KEYWORDS: SONGWRITER WOMAN; COMPOSER OF MUSIC WOMAN; EDUCATIVE DOLLS; COEDUCATION; VISIBILIZATION; CHILDHOOD.

Fecha de recepción del artículo: 02/02/2018

Fecha de Aceptación: 19/02/2018

Citar artículo: LAGUNA LUQUE, M.C. - PARDO ARQUERO, V. P.. (2018). *Visibilizando compositoras en Tercer Curso de Educación Primaria (8-9 años)*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n.º 15, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Desde la Organización de las Naciones Unidas (1948) hasta la Constitución Española (1978) pasando por diferentes leyes y decretos de las diferentes comunidades autónomas y delegaciones provinciales, se apuesta por eliminar los problemas de las desigualdades por razones de género. Estas desigualdades a veces aparecen sutilmente con la presencia en diferentes ámbitos de la sociedad de las mujeres, y otras por diferencias económicas de los puestos de trabajo que se ofrecen a las mujeres (Alario-Trigueros y Anguita-Martínez, 1999, Pardo-Arquero, 2017).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos institucionales, la presencia de la mujer en los distintos ámbitos de la música continúa siendo escasa, ya sea en dirección, composición, interpretación o difusión. Diversos estudios señalan un avance en España de mujeres compositoras del 8,6%, (Rodríguez Morató, 1996) al 22% (Ramos, 2003a), aunque la mayor presencia de las mujeres se encuentra como cantantes (Ramos, 2010). Pero que no aparezcan las compositoras y no

se las recuerde en el canon o estereotipo del pasado es porque no se las incluyó convenientemente en los libros de música o historia. Las mujeres que se dedicaron a la música iban en contra del canon establecido de lo intelectual y social, permitido solamente al género masculino (Ramos, 2003b; López-Peláez, 2013)

A pesar de ello, ante el poder establecido aparecen ovejas descarriadas, y siempre han existido mujeres dispuestas a enfrentarse a los roles establecidos por la sociedad. Hasta mediados del siglo XX en el mundo de la música sólo podían destacar como instrumentistas, donde podían verse mujeres dedicadas a la música, dando conciertos siempre acompañadas de su marido o padre. También alguna que quedase viuda, tenía la suerte de poder dar clases de música, como medio de ganarse el sustento (Aranda-Camuñas, 2014).

Aun así, las mujeres que se han dedicado a la música continúan siendo las grandes olvidadas de los libros de texto en todas las etapas educativas desde primaria a bachillerato, del área de música en Educación Primaria se menciona una mujer música de la historia y con menos dedicación que a otros músicos: Ana Magdalena Bach (Loizaga-Cano, 2005; Santiago-Granero, 2014). La presencia de modelos a imitar se hace más necesaria en las edades más tempranas, de ahí la necesidad de visibilizarlas en las escuelas. Para que esta situación cambie es necesario trabajar la educación en valores y en igualdad desde las escuelas implicando a toda la comunidad educativa (Soler-Campo, 2011). Muchas de ellas serían dignas de mención y de estudio en los centros de enseñanza, sin embargo cuando aparecen en los distintos niveles educativos es

de manera transversal en algún día que se decida dedicarlo a las mujeres y la música. (Laborda-Máñez, 2015)

En la música, así como en otros ámbitos profesionales, deben romper el techo de cristal que supone menor presencia de la mujer cuanto mayor sean los cargos de mayor responsabilidad y poder (Laborda-Máñez, 2015).

Ofrecer al alumnado actividades diferentes y atractivas, permiten en muchas ocasiones que encuentre mayor motivación hacia la actividad que realiza (Avilés-Fernández y Pardo-Arquero, 2009; Tirado-Monzó et al, 2007; Pardo-Arquero et al, 2005), siendo probablemente la actividad de exposición de juguetes manipulativas una actividad novedosa para fomentar el aprendizaje y la socialización. Aunque según Pereira y Pino (2005) la globalización y las multinacionales tienden a establecer los productos con los que hay que jugar, con el consiguiente peligro que puede suponer.

Por otro lado, para facilitar los aprendizajes, los docentes deben involucrarse en la visita a una exposición para aumentar la participación y motivación del alumnado, lo que supone que posea suficiente información de la exposición, a fin de establecer actividades previas, durante y después que garanticen un aprendizaje efectivo (Guerrero-Giménez, 2016).

Desde el CEIP Antonio Machado de Lucena (Córdoba, España) se ha llevado a cabo un trabajo de visibilización de las mujeres con motivo del Día de la Mujer (8 de marzo). La actividad ha consistido en actividades por parte del alumnado

de búsqueda de información de mujeres destacadas a lo largo de la Historia, que ha tenido como punto culmen una exposición de dibujos y muñecos infantiles contextualizados en distintos momentos históricos. El alumnado de tercer curso centró su trabajo en documentarse sobre compositoras. En el presente estudio se pretende conocer la incidencia del trabajo realizado, valorando los conocimientos previos y posteriores a dicha actividad sobre mujeres compositoras en el alumnado de Tercer curso de Educación Primaria del colegio.

MATERIALES Y MÉTODOS

1. Diseño

El estudio cuantitativo pretende recoger mediante una encuesta el número de compositoras conocidas antes de la actividad y con posterioridad al trabajo realizado, a fin de realizar una investigación cuantitativa. Se comenzó con la búsqueda de información relacionada a partir del mes de febrero y se determinó el tipo de encuesta a realizar. En marzo se concretaron y pasaron las preguntas previas, el alumnado llevó a cabo la búsqueda de información, se elaboraron los trabajos y dibujos por el alumnado, y adecuó el salón de actos del colegio para la exposición. En abril se pasaron de nuevo las preguntas y se procedió al análisis y valoración de los resultados obtenidos.

2. Población

La muestra objeto de estudio está compuesta por 67 alumnos y alumnas de 3º Curso de Educación Primaria del CEIP Antonio Machado (Lucena, Córdoba, España), de los cuales 39 son niñas (58,2%) y 28 son niños (41,7%). La

participación en la actividad fue de forma voluntaria para el alumnado, habiendo sido informado el centro y dado el visto bueno el Consejo Escolar de la realización de varias pruebas de valoración para la elaboración del Diagnostico del Plan de Igualdad.

3. Entorno

La investigación se realizó en un centro educativo ubicado en Lucena (municipio situado en el sur de la provincia de Córdoba, España). El alumnado de tercero se centró en compositoras de la historia trabajando las siguientes: Ana Bolena, María Estuardo, Ana Magdalena Bach, Elizabeth Jack de la Guerre, Nannerl Mozart, Clara Schumann, Fanny Mendelssohn, Alma Mahler, Augusta Mary Anne Holmes, Condesa Die, Nadia Boulanger y Pilar Jurado, como una pequeña muestra de tantas mujeres dedicadas al arte de la música.

4. Intervenciones

Para la recogida de datos se utilizó una encuesta no validada, donde se registraba los nombres de compositoras, conocidas con anterioridad al trabajo de las compositoras y varias semanas después de la exposición. La encuesta fue pasada por un docente de forma escrita al alumnado. Se excluyeron los nombres que resultaban ilegibles, y se incluyeron los que aunque no estaban correctamente escritos, pero resultaba fácil identificar de quién se refería, además se incluyeron músicas trabajadas o no en la exposición.

5. Análisis estadístico

El análisis estadístico fue realizado mediante la utilización de Excel para las tablas y gráficas, y determinar la frecuencia y porcentaje las compositoras conocidas por el alumnado con anterioridad y posterioridad a la actividad en el centro educativo.

RESULTADOS

Observamos que las niñas conocen más mujeres compositoras antes y después de la actividad, y aunque existe un incremento entre las compositoras conocidas antes y después de la actividad, estos valores son algo mayores para los niños que para las niñas.

En las siguientes tablas y figuras se presentan los resultados obtenidos de los datos recogidos:

Tabla I: Frecuencia y porcentaje de compositoras conocidas con anterioridad a la exposición, para el total de la muestra y estratificado por género.

Antes	Total		Niñas		Niños	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0	39	58,2	20	51,3	19	67,9
1	17	25,4	11	28,2	6	21,4
2	1	1,5	1	2,6	0	0
3	5	7,5	3	7,7	2	7,1
4	1	1,5	1	2,6	0	0
5	2	3,0	1	2,6	1	3,6
6	2	3,0	2	5,1	0	0

Total	67	100,0	39	100,0	28	100,0
-------	----	-------	----	-------	----	-------

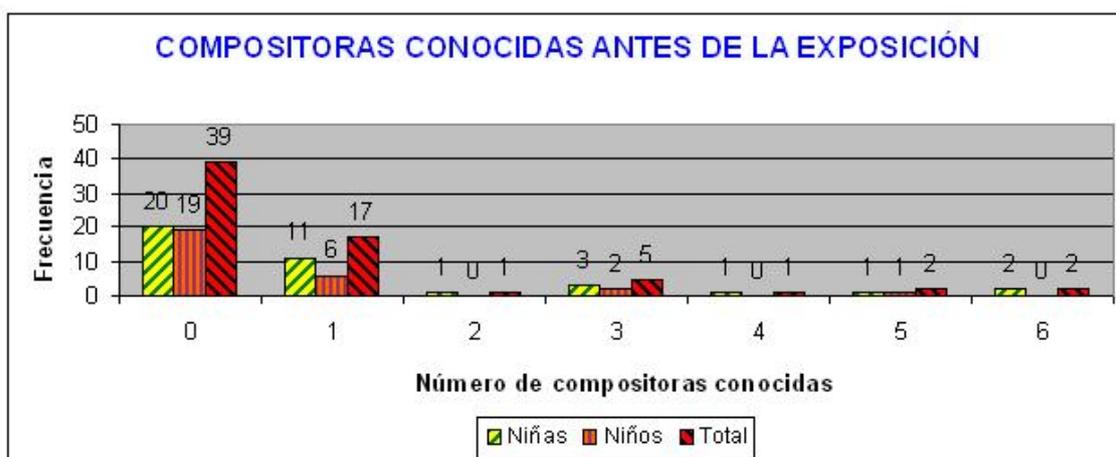


Figura 1: Frecuencia de resultados para las compositoras conocidas con anterioridad a la exposición, para el total de la muestra y estratificado por género.

Previo a la realización de la actividad, el 58,2% del alumnado señala no conocer ninguna compositora (51,3% de las niñas y 67,9% de los niños). El 25,4% del alumnado señala conocer una compositora (28,2% de las niñas y 21,4% de los niños). El 7,5% del alumnado señala conocer tres compositoras (3 niñas y 2 niños). Dos niñas señalan conocer seis compositoras.

Tabla II: Frecuencia y porcentaje de compositoras conocidas con posterioridad a la exposición, para el total de la muestra y estratificado por género.

Después	Total		Niñas		Niños	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
0	3	4,5	2	5,1	1	3,6
1	11	16,4	8	20,5	3	10,7
2	20	29,9	9	23,1	11	39,3
3	13	19,4	8	20,5	5	17,9

4	12	17,9	6	15,4	6	21,4
5	3	4,5	2	5,1	1	3,6
6	2	3,0	1	2,6	1	3,6
7	1	1,5	1	2,6	0	0
8	1	1,5	1	2,6	0	0
9	1	1,5	1	2,6	0	0
Total	67	100,0	39	100,0	28	100,0

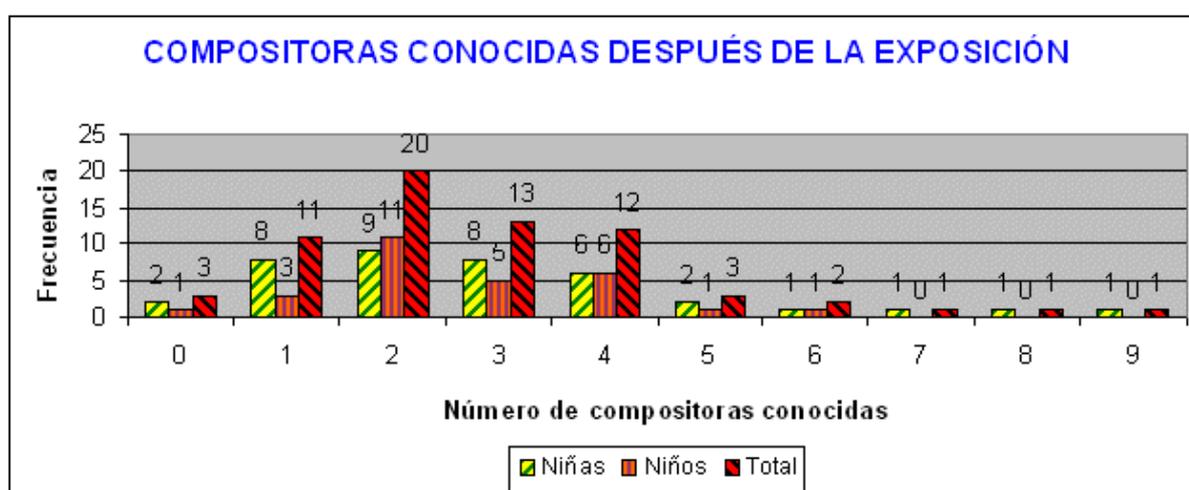


Figura 2: Frecuencia de resultados para las compositoras conocidas con posterioridad a la exposición, para el total de la muestra y estratificado por género.

Con posterioridad a la realización de la actividad el número de mujeres compositoras conocidas se ha incrementado hasta nueve. El 29,9% del alumnado señala conocer dos compositoras (23,1% de las niñas y 39,3% de los niños). El 19,4% del alumnado señala conocer tres compositoras (20,5% de las niñas y 17,9% de los niños). El 17,7% del alumnado señala conocer cuatro compositoras (15,4 niñas y 21,4% niños). Hay tres niñas que señalan conocer 7, 8 y 9 compositoras, respectivamente.

Tabla III: Datos correspondientes descriptivos antes y después de la exposición.

Estadísticos	Total		Niñas		Niños	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Media	,90	2,82	1,10	2,92	,61	2,68
Moda	0	2	0	2	0	2

La media ha pasado de 0,90 antes del trabajo y exposición (1,10 para las niñas y 0,61 para los niños) al 2,82 después (2,92 para las niñas y 2,68 para los niños). La moda ha pasado de 0 antes del trabajo y exposición, tanto para las niñas como para los niños, a 2 después, tanto para las niñas como para los niños. Los valores de dispersión nos indican que después de la actividad los valores obtenidos se encuentran más alejados de la media que antes de la actividad.

DISCUSIÓN

El saber y su transmisión ha permanecido durante mucho tiempo bajo una estructura patriarcal donde el papel de la mujer no tenía relevancia en esos niveles (Alario-Trigueros y Anguita-Martínez, 1999), por tanto la visibilización de modelos femeninos supone un paso importante en el fomento de brindar más oportunidades a las niñas en las escuelas.

Después del trabajo realizado en el aula el alumnado ha triplicado la media de compositoras conocidas, siendo algo mayor el valor en las alumnas que en los alumnos, tanto inicial como final, quizás debido al interés que tienen las niñas hacia los modelos femeninos. Los valores bajos iniciales de mujeres

compositoras señaladas enlaza con la ausencia en los libros de texto y en la historia (Ramos, 2003; Loizaga-Cano, 2005; López-Peláez, 2013; Santiago-Granero, 2014). Para que esta situación cambie es necesario trabajar la educación en valores y en igualdad desde las escuelas implicando a toda la comunidad educativa (Soler-Campo, 2011).

El trabajo conjunto entre docentes y alumnado para la realización de una exposición permite aprender, experimentar, investigar, observar, despertar la curiosidad, inventar, crear, valorar el esfuerzo y el trabajo propio y ajeno, etc. Y cuanto más diversas sean las actividades para un aprendizaje, mejor se aprenderá y más duradero será. Cuanto más se vivencie y disfrute, cuanto más atractivo sea, mayor y mejor será el aprendizaje (Avilés-Fernández y Pardo-Arquero, 2009; Montañés, 2003; Tirado-Monzó et al, 2007; Pardo-Arquero et al, 2005).

En una sociedad patriarcal asentada durante siglos, a veces resulta difícil detectar la discriminación que pueden sufrir las mujeres. Con el trabajo realizado en el colegio se ha pretendido brindar la oportunidad de presentar modelos femeninos que puedan servir de inspiración a nuestro alumnado. Si consideramos que la sociedad machista perjudica seriamente el desarrollo pleno de las mujeres en diferentes facetas de su vida, coeducar se convierte en una cuestión de Salud (Pardo-Arquero, 2017), por tanto será un estímulo positivo más para el alumnado conocer la presencia en la historia de importantes mujeres compositoras.

CONCLUSIÓN

Consideramos que el trabajo realizado por el alumnado supone un avance hacia el conocimiento de la presencia en la sociedad de las mujeres compositoras, siendo conscientes de la existencia de modelos femeninos destacados en la música con tanta relevancia como los compositores masculinos.

Así mismo esta actividad ha supuesto el punto de partida hacia otras actividades desde el centro educativo destinadas a conseguir el objetivo de visibilizar a las mujeres por el alumnado, los docentes y la comunidad educativa.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer la colaboración en la realización de la exposición a la comunidad educativa del CEIP Antonio Machado de Lucena (Córdoba, España) por su implicación y participación en el trabajo de Visibilización de las mujeres en una sociedad en cambio. Y hacer mención especial al trabajo de traducción de D. Luis Sánchez Vasco en el presente artículo.



Foto 1: Rincón de la música en la exposición del CEIP Antonio Machado (Foto de los autores)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aranda-Camuñas, J. (2014). El termino música es femenino. *Sociedad*, 13: 5-10. Consultado el 20/5/2017 en http://sacvez.es/wp-content/uploads/2017/03/SOCIEDAD-13-2014_optimize.pdf
- Alario-Trigueros, A. & Anguita-Martínez, R (1999). ¿La mitad de la humanidad forma parte de la diversidad?: El sexismo en las aulas y la coeducación como alternativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 36. 33-43
- Avilés-Fernández, M.A. & Pardo-Arquero, V.P. (2009). Parque Natural Sierra Norte de Sevilla. En CSIF: *CD Experiencias Didácticas*. Madrid.
- *Constitución Española* (1978). Consultado el 19/3/2017 en https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1978-31229
- Guerrero-Giménez, C (2016). El museo como recurso didáctico. *Publicaciones Didácticas*, 74, 41-43. Consultado el 19/3/2017 en

<http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/074006/articulo-pdf>

- Laborda-Máñez, J.L. (2015) *El género en las publicaciones sobre didáctica de la música*. Universitat Jaume I. Castelló de la Plana.
- Loizaga-Cano, M. (2005) Los estudios de género en la educación musical. Revisión crítica. *Musiker*. 14. Consultado el 19/3/2017 en <http://www.eusko-ikaskuntza.org/es/publicaciones/los-estudios-de-genero-en-la-educacion-musical-revision-critica/art-13778/>
- López-Peláez, M.P. (2013). Una breve aproximación al canon musical en educación desde una perspectiva de género. *Sophia*, 9, 213-220. Consultado el 20/5/2017 en <http://revistas.ugca.edu.co/index.php/sophia/article/view/69/104>
- Montañés, J. (Coord.) (2003). *Aprender y jugar. Actividades educativas mediante el material lúdico-didáctico Prisma System*. Ed Universidad de Castilla La Mancha. Cuenca.
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Consultado el 8/2/2017 en <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Pardo-Arquero, V.P. & Tirado-Monzó, A. (2006). ¡Gracias mamá! Fomentar la igualdad de género desde la Educación Infantil. *Investigación y Educación*, 22. Consultado el 8/2/2017 en https://www.researchgate.net/publication/313385151_Gracias_mama_Fomentar_la_igualdad_de_genero_desde_la_Educacion_Infantil
- Pardo-Arquero, V.P.; Tirado-Monzó, A & Sánchez-Vasco, L. (2005). Celebración del día de la Constitución Española desde la Educación Física. *Revista Digital Investigación y Educación*, 20 (3). Consultado el 8/2/2017 en https://www.researchgate.net/publication/313472684_CELEBRACION_D_EL_DIA_DE_LA_CONSTITUCION_ESPANOLA_DESDE_LA_EDUCACION_FISICA
- Pardo-Arquero, V.P. (2017). Diagnostico de la percepción del alumnado (3-12 años) de un centro educativo de Lucena (Córdoba, España) sobre la participación de la familia en las tareas del hogar. *Eco. Revista Digital de Educación y Formación del Profesorado*, 14, 80-1. Consultado el 12/5/2017 en <http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2017/04/Revista-completa1.pdf>

- Pereira, M.C. & Pino, M. (2005). Globalización y educación en valores. Aportaciones educativas desde el fenómeno social de la muñeca Barbie. *Revista Galega de Ensino*, 47, 1421-1441.
- Ramos, P. (2003a). *Música, mujer y posmodernidad*. Narcea. Madrid.
- Ramos, P. (2003b). *Feminismo y música. Introducción crítica*. Narcea. Madrid.
- Ramos, P. (2010). Luces y sombras en los estudios sobre las mujeres y la música. *Revista Musical Chilena*, 213, 7-25. Consultado el 19/3/2017 en <http://www.revistamusicalchilena.uchile.cl/index.php/RMCH/article/viewFile/1710/1582>
- Rodríguez-Morató, A. (1996). *Los compositores españoles: un análisis sociológico*. CIS. Madrid.
- Santiago-Granero, V. (2014). *La ausencia de la compositora en el canon educativo*. Universidad de Jaén. Consultado el 20/5/2017 en <http://tauja.ujaen.es/handle/10953.1/1134>
- Soler-Campo, S. (2011). La situación de la mujer en el ámbito musical actual como docente, interprete, compositora y directora de orquesta. *Hekademos*, 10. Consultado el 20/5/2017 en <http://hekademos.com/hekademos/content/view/173/32/>
- Tirado-Monzó, A.; Pardo-Arquero, V.P.; Adalid-Leiva, J.J. & Mangas-Montes, M.C. (2007). Jornadas Cardiovasculares. *El Patio de Educación Física*, 9, 83-86

PROPUESTA DE INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA LECTURA EN SECUNDARIA (I): EL DIARIO DE LECTURA

Proposal of instruments to evaluate reading in Secondary (I): the reading diary

Sara Martínez Navarro

Profesora de Enseñanza Secundaria de Griego y Latín
saramadour@gmail.com

RESUMEN

Esta propuesta metodológica parte de la idea de que la evaluación de las lecturas inclusivas no puede realizarse mediante una mera prueba escrita. De una parte, consideramos que el famoso “examen del libro” no tiene cabida en un sistema educativo basado en la adquisición y el desarrollo de competencias clave; de otra, estamos seguros de que la atención y reflexión sobre el proceso lector, y el interés por todos los aspectos relacionados con la lectura, son requisitos fundamentales para *crear* lectores, para contribuir al fomento de la lectura de una manera significativa, contraatacando ese “desapego” que percibimos en parte del alumnado no solo hacia la literatura sino también hacia la lectura como proceso íntimo, lento y privado. Este es el primero de tres artículos en los que presentaremos hasta nueve propuestas de evaluación de las lecturas inclusivas en Secundaria basadas en competencias clave. Presentamos aquí nuestras experiencias con el llamado “diario de lectura” tanto individual como en grupo, aportando ejemplos concretos de tareas “dirigidas” y “no dirigidas”.

PALABRAS CLAVE: LECTURA, EVALUACIÓN, INNOVACIÓN, COMPETENCIAS CLAVE, DIARIO DE LECTURA

ABSTRACT

This methodological proposal arises from the idea that the assessment of classroom readings cannot be made through a simple written test. On the one hand, we believe that the well-know “book quiz” should not be part of a key competence based system; on the other hand, we are sure that more attention to reading process should be paid in order to *create* readers, in order to contribute to reading promotion and engagement in a consequential way. This should be also useful to fight against that kind of “indifference” some students show about not only literacy but also Reading as an intimate, private process. This is the first of a three row articles in which we will present up to nine competence-based proposals of classroom reading’s assessment. In this one we will talk about the

“reading diary”, either as individual or as a team project, giving up concrete examples of “guided” and “non guided” tasks.

KEYWORDS: READING, ASSESSMENT, INNOVATION, KEY COMPETENCES, READING DIARY

Fecha de recepción del artículo: 29/09/2017

Fecha de Aceptación: 06/02/2018

Citar artículo: MARTÍNEZ NAVARRO, S. (2018). *Propuesta de instrumentos de evaluación de la lectura en Secundaria (I): el diario de lectura. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.*

INTRODUCCIÓN Y ORIGEN DE LA PROPUESTA

Los centros de secundaria se encuentran inmersos en un proceso de adaptación no solo a una nueva ley educativa, sino a una nueva concepción de la educación, integral, competencial y adaptada a las necesidades de una sociedad que podríamos definir como “nueva” en muchos aspectos. Uno de estos aspectos, sin duda, está relacionado con la lectura: la aparición del libro electrónico, el masivo acceso a internet o la preferencia de una gran parte de la sociedad por el ocio digital han cambiado radicalmente los hábitos lectores. Así, hemos percibido que nuestros alumnos sienten, en general, cierto “desapego” no solo hacia la literatura sino también hacia la lectura como proceso íntimo, lento y privado, pues es radicalmente opuesto a la inmediatez de las redes sociales o a la ausencia de filtros en los contenidos (literarios o audiovisuales) que muchos de ellos consumen. Como contraataque a ese desapego, creemos que debemos desterrar la idea del famoso “examen del libro”, que en la mayoría de los casos se limita a una serie de preguntas sobre los personajes o sobre aspectos muy concretos del contenido de una lectura obligatoria, haciendo que ellos sigan asociando la lectura a una actividad académica más. De este planteamiento

surge la idea de este artículo: intentaremos compilar un repositorio de métodos de evaluación de lecturas sin exámenes y destinados al ejercicio de las competencias clave, que contribuyan a la comprensión de la trama o del contenido por parte del alumnado y al disfrute del proceso de la lectura en sí. Cabe señalar, además, que estos métodos son los utilizados en el plan de fomento de la lectura de los institutos de secundaria alemanes, donde la autora ha desarrollado parte de su trayectoria profesional como docente. Este es el primero de una serie de tres artículos en los que presentaremos nuestra experiencia con los siguientes métodos:

1. El diario de lectura
2. Booktrailer / Podcast
3. La olimpiada lectora
4. El place-mat
5. El club de lectura
6. La entrevista a ciegas
7. Bookslam
8. Las redes sociales
9. El PLE

Cabe señalar que los ejemplos que usamos están extraídos de nuestras propias clases de Latín y Griego en el Buigen Gymnasium de Herbrechtingen (clases 9 y 11, equivalentes a 6º de Primaria, 3º ESO y 1º de Bachillerato), en el Margarete Steiff Gymnasium de Giengen an der Brenz (clases 9, 10 y 12, equivalentes a 3º ESO, 4º ESO y 2º de Bachillerato) y en el IES Jaroso de Cuevas del Almanzora (4º ESO, 1º y 2º de Bachillerato de Humanidades); también se incluyen referencias a las experiencias de las clases de mis compañeras Isabel Caparrós Cervantes (Lengua y Literatura Castellana, 1º ESO) e Isabel Murcia Estrada (Lengua y Literatura Castellana, 2º ESO), que formaron parte de un grupo de trabajo titulado como este artículo y que generosamente me han cedido fotografías para ser incluidas en él.

El instrumento que presentamos en este artículo como propuesta alternativa al “examen del libro”, el diario de lectura, está íntimamente ligado al PLE, siendo así que ha sido nuestro propio bagaje como docentes de Bachillerato lo que nos ha llevado a utilizar el PLE como una forma evolucionada del propio diario de lectura con los alumnos que, como veremos, habían desarrollado un suficiente grado de autonomía personal.

1. EL DIARIO DE LECTURA.

Podríamos definir un diario de lectura como una documentación del proceso de lectura, de modo que sea más fácil recordar lo leído. Sin embargo, esta definición no hace justicia a la complejidad del diario de lectura (cf. Plamenig 2001: 6). Así pues, creemos más adecuado dar una primera respuesta a la pregunta **¿qué se hace en un diario de lectura?:**

- Se anota lo que uno lee.
- Se piensa y se reflexiona sobre lo leído.
- Se describen personajes (y nos documentamos sobre ellos).
- Se decide qué partes del libro son decisivas.
- Se critica y se valora el libro.
- Se consigue una implicación del lector en el libro.
- Se formulan preguntas pertinentes sobre la trama.
- Se dibujan personajes del libro.
- Se anota lo que uno ha pensado o sentido leyendo el libro.
- Se anota qué partes del texto nos han parecido graciosas, interesantes, tristes, conmovedoras...
- Se cambian o se añaden pasajes del libro.
- Se crea una opinión sobre los personajes
- Se le escribe una carta a algún personaje del libro poniéndose en el lugar de otro personaje, o se escribe una entrada de un diario.
- Se transfiere alguna sección del libro a formato cómic.
- Se aprenden palabras que leemos por primera vez.
- Se describe qué es lo que más nos ha gustado y lo que menos.
- Se le escribe una carta al autor.

Sobre esta relación, como veremos, se vertebra el trabajo por competencias del alumnado. Vamos a separar el trabajo con el diario de lectura en a) el diario de lectura individual y b) el diario de lectura en grupo.

Los **objetivos** son comunes a los dos tipos que acabamos de mencionar :

- Incluir el proceso lector y de reflexión sobre la lectura en el desarrollo de las competencias clave de una manera real y efectiva.
- Fomentar el trabajo autónomo y la iniciativa personal del alumnado.
- Aprender a cumplir los plazos establecidos.
- Experimentar con la recepción y producción textos de distintos tipos.
- Crear diseños propios y elementos gráficos.
- Secuenciar las tareas del diario con el currículum de modo que el alumno pueda trasladar al diario de lectura los conocimientos adquiridos en clase.

Cuando planteamos por primera vez este instrumento de evaluación, lo hicimos con la intención de usarlo también en los cursos posteriores, de modo que era importante transmitirle al alumnado las ventajas del diario de lectura y cómo podía ayudarles a desarrollar sus competencias de una manera mucho más efectiva que un simple examen. Para ello, lo más adecuado es comenzar a trabajar con él desde el inicio de la secundaria. Por nuestra propia experiencia sabemos que es un recurso que les resulta extraño y costoso, acostumbrados como están a “quitarse de encima” la lectura marcando unas cuantas opciones en un papel o, a lo sumo, poniendo por escrito un resumen de lo leído. Es precisamente esa sensación de “quitarse de encima” la que debemos combatir, introduciendo en la evaluación de la lectura variantes que nos permitan realmente evaluar la competencia lectora sin prescindir de fomentar el disfrute de la lectura, en definitiva, sin prescindir de “crear” lectores.

Por todo lo anterior, comenzaremos centrándonos en el primero de los tres tipos mencionados: el diario de lectura individual con libro elegido por el alumno.

a) El diario de lectura individual

El diario de lectura es el primer paso de lo que en Bachillerato será el PLE o el Portfolio, en tanto que como proceso contribuye en un alto grado a la autonomía del alumno. Así, la elección del libro le corresponde a cada alumno y, aunque las tareas se vayan presentando por bloques, veremos que en cursos superiores se pueden dividir, combinar e incluso añadir nuevas por parte de los estudiantes. Proponemos una secuencia para alumnos de 1º o 2º de la E.S.O. En concreto, la que reproducimos aquí se corresponde con la programación de aula de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 2º E.S.O. durante el curso 2015-2016 en el IES Jaroso.

Sesión introductoria: qué es y cómo es un diario de lectura.

Esta sesión introductoria tiene como objetivo presentar ante los alumnos el diario, para lo cual lo más efectivo es siempre servirnos de ejemplos de cursos anteriores. Si no se dispone de ellos, se puede usar una proyección de fotografías de ejemplos de otros centros (cf. Martínez Navarro: 2017). El diseño de esta sesión está orientado a alumnos de 1º o 2º de la ESO que nunca han trabajado con un diario de lectura. La primera vez es la que presenta mayor dificultad y mayor implicación de todos los agentes de la clase.

Comenzaremos nuestra presentación con la relación antes expuesta (“¿Qué se hace en un diario de lectura?”) para que los alumnos empiecen a tomar

conciencia del diario como “tarea global” sobre el proceso de su lectura frente a la prueba escrita.

Pasaremos entonces a hablar de la **forma** que debe tener un diario de lectura. La forma básica del diario puede ser un cuaderno DIN A5 o DIN A4 sin anillas, preferentemente. En cursos superiores, como veremos, la forma del diario no está cerrada y los estudiantes deciden el diseño que más se ajusta a sus necesidades, en función de si vana a incluir objetos en su diario, si el propio libro contiene algún recipiente adecuado para el diario, etc. Sin embargo, creemos que esta primera experiencia debe incluir algunas orientaciones concretas acerca de la forma del diario.

Como alternativa al cuaderno, proponemos la forma del “rollo de lectura” quizá más atractiva para los alumnos: el recipiente sería un envase cilíndrico de patatas fritas (fig. 1). En el interior, enrollados a la manera



Ilustración 3: Figura 1

de un papiro, se encontrarían las diferentes tareas, que corresponderían a las hojas de un cuaderno. Unir esas hojas con adhesivo es lo que convierte el diario en un *Leserolle* (cf. Hattendorf 2006: 46 y Plamenig 2001: 6) o “rollo de lectura”, permitiendo –como veremos- que la sesión de presentación de los diarios adquiera unas características especiales. Otras opciones para la forma del diario de lectura incluyen los lapbooks, que recomendamos para alumnos con necesidades educativas especiales, o las cajas (fig.2).



Ilustración 4: Figura 2 a



Figura 2 b

Otras consideraciones previas sobre la forma del diario son las siguientes:

- Cada entrada en el diario de lectura debe ir encabezada por la fecha del día en que se introduce.
- Las referencias al libro se harán incluyendo el número de página o el título del capítulo.
- El alumno debe escoger un color distinto para escribir las citas textuales del libro y debe subrayar lo que quiera destacar.
- Las páginas del cuaderno deben estar numeradas. Debemos insistir en esto porque les facilitará la redacción del índice del diario.

Proyectaremos también la secuenciación de nuestro trabajo con el diario (fig. 3), que hemos organizado en cinco semanas, dedicándole una hora por semana.

1º semana	2º semana	3º semana	4º semana	5º semana	6º semana
Elección del libro y organización del trabajo	Conociendo a los personajes	Correspondencia y escenarios	Género periodístico y crítica	Índice y tareas creativas adicionales	Entrega del diario de lectura

Fig. 3

Es importante dejar claro que esas horas no son de lectura, que debe realizarse fuera de clase como parte de un proceso autónomo e íntimo, sino de trabajo y reflexión sobre la lectura. Son ellos los que decidirán el ritmo de su lectura. En esas horas el profesor introducirá y explicará las tareas “dirigidas” u “obligatorias” que todos los alumnos deben realizar, independientemente del libro que hayan escogido. Habrá otro tipo de tareas abiertas destinadas a fomentar su iniciativa y su capacidad de integrar los conocimientos adquiridos.

Para la siguiente sesión los alumnos deben traer el cuaderno (o las hojas) en el que van a elaborar el diario y un libro que hayan leído y quieran que forme parte del repositorio de libros de la clase o biblioteca de aula. El profesor también traerá libros (propios o de la biblioteca del centro) que considere aptos para ser objeto de un diario de lectura.

2ª sesión: elección del libro y organización del diario.

Esta sesión la dividiremos en dos grandes secciones, que corresponden al antes y al después de la elección del libro por los alumnos.

En los 10-15 primeros minutos de la clase, el profesor y los alumnos presentan brevemente los libros que han traído, describiendo qué tipo de libro es y por qué lo han elegido. Tras las presentaciones, habrá 5 minutos para que todos puedan ver y manipular todos los libros, hacer preguntas que no se hayan atrevido a hacer durante las presentaciones, etc. Una vez terminado el tiempo, cada estudiante debe haber hecho su elección.

En el tiempo restante, comenzaremos a trabajar con los datos del libro. En primer lugar, el profesor preguntará cuáles son los datos básicos de un libro y los irá apuntando en la pizarra: autor, título, número de páginas, editorial... A continuación los alumnos buscan en sus libros esos detalles y los escriben en la primera hoja de su cuaderno, con el título centrado en mitad de la hoja. Seguidamente les pedimos que reflexionen sobre qué les sugiere el título del libro. Deben extraer al menos diez términos que escribirán alrededor del título, usando una letra más pequeña, a la manera de un mapa mental (fig. 4).



3ª sesión: conociendo a los personajes

En esta tercera sesión, si el grupo es muy heterogéneo, seguramente ya nos encontraremos con que los alumnos han avanzado con la lectura de manera muy distinta: hemos tenido desde alumnos que habían acabado el libro a alumnos que no habían empezado. Sin embargo, es importante seguir con el plan marcado pues responde a un acercamiento gradual tanto al libro como a las tareas.

Comenzaremos la sesión con alguna estrategia que nos sirva de repaso a la caracterización de personajes (todos habrán visto, como mínimo, el adjetivo y sus tipos). Proponemos proyectar la imagen de un personaje conocido e ir apuntando los adjetivos que los alumnos le aplican. Cuando hayan terminado, les pediremos que agrupen esos adjetivos por categorías. Tras esta introducción destinada a captar la atención del alumnado, nos centraremos en el trabajo sobre la lectura propiamente dicha: los alumnos elegirán a uno de los personajes de

su libro y lo dibujarán en la siguiente hoja del cuaderno de acuerdo con los rasgos físicos que hayan aparecido en el libro. Alrededor del dibujo anotarán los rasgos no físicos, al igual que hemos hecho en la tarea introductoria de la sesión. Después elaborarán un diálogo entre ellos mismos y uno de los personajes del libro (no tiene por qué ser el mismo que el que han dibujado en la tarea anterior). El diálogo deberá estar escrito en el mismo registro que está escrito el libro.

Para finalizar la sesión, plantearemos una actividad dirigida a la reflexión sobre su relación con el libro: los estudiantes dibujarán en la siguiente hoja el contorno de su mano y dentro contestarán a la pregunta “¿cómo ha llegado este libro a mis manos?” (fig. 5)

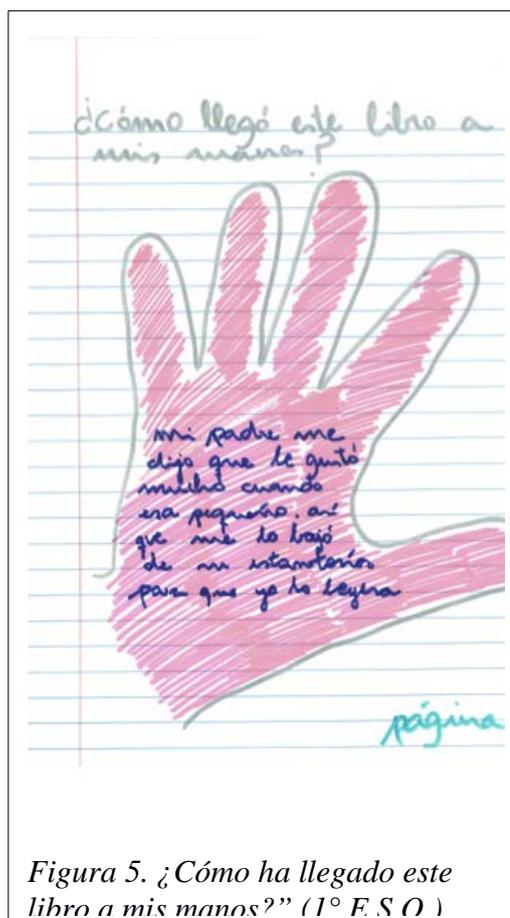


Figura 5. ¿Cómo ha llegado este libro a mis manos?” (1º E.S.O.)

4º sesión: correspondencia y escenarios.

Comenzaremos esta sesión con una acción breve que les permita recordar las diferencias entre una carta formal e informal. Proponemos proyectar varios ejemplos de cartas elegidos por el profesor en función de sus características y

que los alumnos tengan que reconocer de qué tipo se trata y dar al menos dos rasgos que apoyen su elección (encabezamiento, despedida, lenguaje utilizado, tú/usted,...).

Habiendo repasado las características de las cartas formales e informales, plantearemos al alumnado la siguiente tarea del diario, que consiste en escribirle una carta a uno de los personajes. Esta tarea implica una reflexión previa sobre la lectura en torno a dos aspectos. En primer lugar, ellos deben elegir si el tono del libro se adecúa más a una carta formal o informal; en segundo lugar, pueden escribirla desde el punto de vista de cualquier personaje dirigida a cualquier otro personaje, pero para ello deben asegurarse de qué personaje es el más indicado para convertirse en el emisor (por ejemplo, no tendría sentido que el emisor fuese alguien que no sabe escribir o que viene de otro planeta y no puede comunicarse). Dado que la mayoría de las tareas las están realizando a mano, recomendamos que esta carta sea escrita a ordenador como contribución al desarrollo de su competencia digital. Esa carta debe ser luego pegada o incluida en su diario (fig. 6).



Figura 6. Carta a un personaje del libro (2º E.S.O.)

Seguidamente comenzaremos trabajar el aspecto de la localización. Como introducción a este aspecto, proponemos repartirles, por parejas, una copia del plano del instituto, deliberadamente inacabado o con errores cometidos *ex professo*, para que tengan que terminarlo y/o corregirlo. Con esta tarea intentamos que reflexionen sobre el espacio y la escala (competencia matemática), y que apliquen estas reflexiones a una nueva tarea para el diario de lectura: dibujar un mapa de uno de los escenarios del libro.

5ª sesión: el género periodístico y la crítica.

Los/as alumnos/as deben traer un periódico para esta hora. Lo ideal, de acuerdo con nuestra secuenciación, es que esta semana coincida –o al menos sea posterior- con el tratamiento del género periodístico en clase. Si no hay periódicos en casa, es el momento de que descubran dónde se compran y qué tipos de periódicos hay (competencias sociales y cívicas). Para comenzar esta sesión, proponemos proyectar una noticia y repartir tarjetas a grupos de alumnos/as que hemos formado previamente. Cada tarjeta contiene una de las preguntas básicas (las denominadas “W”) del periodismo: “qué”, “quién”, “cuándo”, “dónde”, “cómo” y “por qué”. Los integrantes del grupo deben responder a esas preguntas buscando la información en la noticia proyectada.

Finalizada la introducción que nos servirá como repaso y afianzamiento de contenidos, la tarea que deben realizar para el diario de lectura es la siguiente: eligen un acontecimiento del libro (escena, evento, suceso) y lo transforman desde el género narrativo al periodístico, utilizando la forma de noticia que

conocerán de clase. Como mínimo debe contener cuatro de los elementos formales de la noticia. Esta noticia debe ocupar otra página del diario de lectura.

Pasamos ahora a introducir a los alumnos en las técnicas de valoración de un libro, con la intención de que adquieran parámetros que puedan exportar a películas, videojuegos, conciertos o cualquier otro evento o producto que forme parte de su vida cotidiana.

Por parejas, los alumnos deben contarse uno a otro su libro (hasta donde hayan llegado), y apuntan los adjetivos que puedan aplicarle a esa historia. Con esos adjetivos apuntados en el cuaderno, cada uno buscará sinónimos (en un diccionario impreso, en web o en una aplicación móvil), intentando así ampliar el vocabulario que van a utilizar para describir su libro. Después, los alumnos deben encontrar categorías para la evaluación (cf. Plamenig 2001: 19): deben pensar en qué cosas suelen ellos evaluar (un “me gusta” de Facebook ya es una evaluación) y de ahí extraer las categorías con las que estén más familiarizados; por ejemplo, las estrellas de *Tripadvisor* o *Google Reviews*, o las recomendaciones de edad que se añaden a las películas “apta para todos los públicos, no recomendada para menores de...”. Pueden aprovechar el periódico que han traído ese día a clase para buscar la cartelera de cine o las reseñas de libros, si las hay. Cuando decidan qué escala de valores o criterios quieren usar para evaluar el libro, deben transferirlo en el mismo formato a su diario de lectura.

Dado que en esta quinta semana todo el grupo debe haber terminado el libro, recomendamos acabar la sesión dividiendo una página en tres columnas

encabezadas por “dónde he leído mi libro”, “cuándo he leído mi libro” y “cómo he leído mi libro”. Es interesante que el profesor participe activamente en sus reflexiones, moviéndose por la clase e interesándose por los datos que escriben en cada una de las columnas, pues se trata de que se definan como lectores: ¿leen en silencio? ¿leen con música? ¿leen solos? ¿leen rápido?, etc.

Después de la quinta semana, los alumnos tienen aún una semana más para realizar el índice del diario de lectura, que debe ir en la segunda página que dejaron en blanco detrás del título. Por supuesto les será más sencillo si han seguido las instrucciones que les dimos al comienzo de la secuencia acerca de numerar las páginas del diario.

Con el índice hemos terminado las tareas “obligatorias” o “dirigidas” que debía incluir el diario. El profesor debe dar la opción de incluir cualquier tarea que se les pueda ocurrir, estimulando así su autonomía y creatividad. Si esta es su primera experiencia con un diario de lectura, los estudiantes quizá no se sentirán del todo seguros, pero sin duda será un incentivo en sucesivos cursos. Proponemos proyectarles una relación de tareas adicionales para que o bien escojan de esa lista, o bien les sirva como inspiración para diseñar una actividad propia (fig. 7). Para ver una relación de tareas “no dirigidas” o “voluntarias” remitimos a la pág. 10.

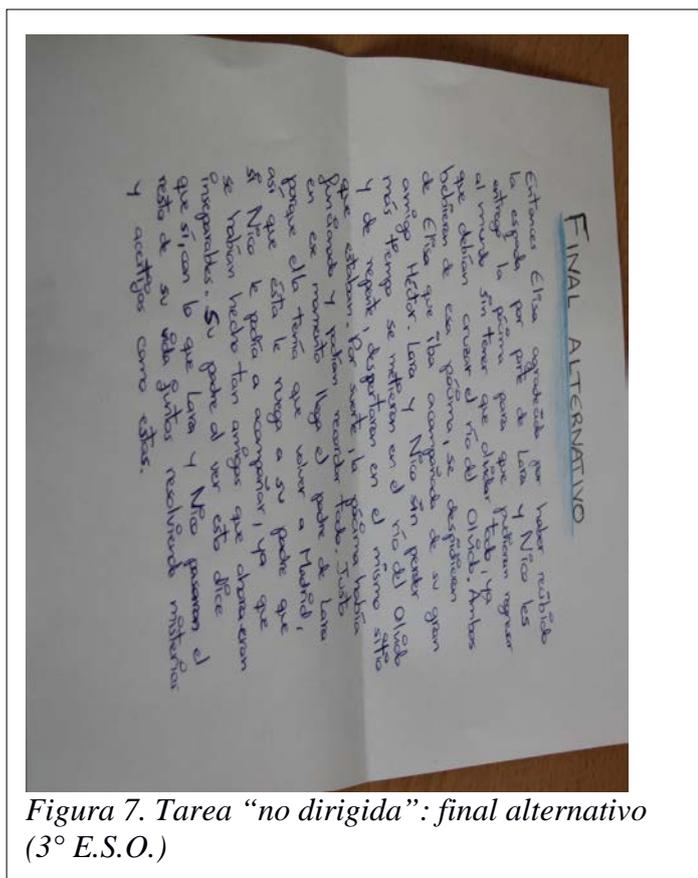


Figura 7. Tarea “no dirigida”: final alternativo (3º E.S.O.)

6ª sesión: presentación de los diarios de lectura

En función del número de estudiantes por clase, esta semana puede requerir más de una sesión de 55’.

Los/as alumnos/as deben presentar su diario de lectura en una intervención de 5 a 8 minutos. La estructura de la presentación es libre, si bien debe contener los datos básicos del libro, un breve resumen (lógicamente sin desvelar el final), explicar qué les ha gustado más y qué les ha gustado menos e incluir la valoración que realizaron en la cuarta semana de trabajo.

La última tarea del diario de lectura será poner por escrito esa presentación, pudiendo el profesor usar esas “reseñas” para incluirlas en el blog de la biblioteca

escolar, colgarlas en los pasillos o en la propia biblioteca, utilizarlas como “input” para otras clases... La exposición y difusión de su trabajo dentro del centro es siempre recomendable, pues es uno de los factores que dependen de nosotros para promover su implicación en el proceso de aprendizaje.

Si la actividad se ha presentado con la forma de los “rollos de lectura”, la presentación debe incluir unos 10-15 minutos previos en los que todos los rollos estén desplegados (cf. Hoppe 2006: 45) y los alumnos puedan admirar, observar y comentar el trabajo de sus compañeros (fig. 8).



Figura 8. © Kultusministerium Baden – Württemberg

Evaluación

Realizar la corrección en el cuaderno que han convertido en su diario de lectura sería tirar por tierra nuestros esfuerzos por intentar que los estudiantes conviertan la lectura realizada, -y el proceso de trabajar sobre ella- en una experiencia significativa y personal, con la que puedan identificarse y de la que puedan sentirse orgullosos. Es por esta razón que nosotros optamos por utilizar la parte de atrás de nuestra rúbrica de evaluación del diario de lectura (fig. 9 y 10 que figuran como anexos) para realizar las correcciones y observaciones

pertinentes. Cuando la reciban, serán ellos los encargados de incorporar las correcciones al diario, decidiendo qué forma prefieren.

Incorporación al currículum.

Nuestra propuesta de secuenciación en seis semanas responde a la necesidad de incorporar las tareas al currículum, de modo que el alumnado no perciba la lectura como algo ajeno a la dinámica y al contenido de la materia, sino como un instrumento, una oportunidad de poner en práctica los contenidos teóricos adquiridos desarrollando las competencias clave. Por ello resulta básico que el docente planifique en qué parte del curso va a trabajar con el diario de lectura para que los contenidos trabajados en las tareas sean significativos. En la secuencia que acabamos de desarrollar, cada semana se han trabajado en clase aspectos muy concretos del currículum (adjetivos y caracterización, diálogos, escritos formales e informales, género periodístico, expresión de la opinión y oralidad) que en el proceso del diario de lectura pasan a ser el medio por el cual el alumnado realiza la tarea y no un fin teórico en sí mismo.

b) El diario de lectura como trabajo en grupo.

Como observación previa a esta experiencia, cabe destacar que debe llevarse a cabo cuando los estudiantes ya estén familiarizados con el diario de lectura como instrumento de trabajo y reflexión. Es entonces cuando tendrán la confianza para aportar sus propias ideas no solo acerca de la forma y el diseño de su diario, sino también acerca de las tareas, puesto que ya conocen la división entre tareas “dirigidas” (u “obligatorias”) y “no dirigidas” (o “voluntarias”).

Con esta experiencia añadimos el trabajo en equipo como parte clave en el desarrollo de las competencias sociales y cívicas. Para ello, se debe insistir en la importancia de la planificación del trabajo y la organización, que serán evaluadas de manera distinta a las dos experiencias anteriores.

Los estudiantes, en este estadio de su aprendizaje, deben saber diferenciar aquel tipo de tareas en las que destacan, siendo este uno de los factores esenciales a la hora de repartir el trabajo. El diario de lectura en grupo es una buena manera de hacer que reflexionen sobre este y otros aspectos relacionados con su proceso de aprendizaje. Por ello, como veremos a continuación, deberán entregar por escrito un *feedback* detallado del proceso de trabajo en grupo, que será el último paso antes de llegar a PLE o al Portfolio en Bachillerato (cf. Plamenig 2001: 17 y Danielson 1997: 8). Esta experiencia está diseñada para las cinco semanas centrales del segundo trimestre de 3º y 4º de la E.S.O.

Objetivos específicos

Además de los objetivos generales mencionados en la pág. 4, los objetivos específicos de este tipo de diario de lectura son los siguientes:

- Recopilar ideas para el diseño.
- Organizar un plan de trabajo.
- Dividir las tareas entre los integrantes del grupo y detallar en qué consiste cada una.
- Llevar a cabo el diario de lectura.
- Presentarlo ante sus compañeros.
- Dar un *feedback* sobre el trabajo en grupo (coevaluación, cf. Plamenig 2001: 38).
- Reflexionar sobre su propio proceso de lectura, trabajo y aprendizaje (autoevaluación).

Sesión introductoria: organización del grupo.

Cada grupo elegirá un libro, para lo cual podemos servirnos de la misma estrategia que explicamos en la pág. 5 de este trabajo. Lógicamente, no podrán elegir libros sobre los que ya se haya elaborado un diario de lectura en cursos anteriores: no debemos perder de vista que nuestro objetivo principal es que disfruten y reflexionen sobre la lectura, y sobre ello hay que insistir en la sesión introductoria.

La organización del trabajo en grupo deberá ser consecuente con el libro elegido.

Una vez elegidas las lecturas, cada grupo llevará a cabo las siguientes tareas:

- Elegir un nombre para el grupo.
- Recopilar ideas para el diario (generalmente estarán basadas en sus experiencias anteriores con este instrumento).
- Elegir las ideas que van a poner en práctica de entre las anteriores.
- Diseñar un plan de trabajo detallado que incluya quién hace qué y hasta cuándo tiene para hacerlo.
- Establecer una temporalización que sea independiente del plazo de entrega fijado por el profesor.

Secuenciación y observación de los grupos.

El diario de lectura va a llevarse a cabo durante cinco semanas, si bien en clase vamos a dedicarle una hora por semana. En esa hora el profesor elegirá dos grupos para observar su proceso de trabajo y anotar detalladamente los aspectos positivos y negativos que confrontará después con el *feedback* que reciba de cada grupo. De esta manera, el profesor también participa en el proceso de coevaluación.

Tareas

Los alumnos de 3º y 4º de la E.S.O que hayan trabajado ya con el diario de lectura individual conocen la diferenciación entre tareas “dirigidas” u “obligatorias” y las “no dirigidas” o “voluntarias”. Los alumnos reciben un *hand-out* que contiene las tareas diferenciadas en dos columnas, además de la fecha de entrega. En consecuencia, se espera de ellos que demuestren un nivel de competencias adecuado a su nivel, y es interesante señalar que cuando observan la evolución de sus diarios de lectura a lo largo de la etapa educativa se muestran, en general, muy satisfechos.

Señalamos en este apartado solamente algunas de las tareas creadas y diseñadas de manera autónoma por los propios estudiantes que difieren de las ya presentadas a lo largo de este trabajo. Entre corchetes se indica el autor y título del libro para el que se realizó la actividad.

- Dibujar un calendario con las fechas de los sucesos importantes en el libro, generalmente propiedad de uno de los personajes. [*Guárdate de los Idus* de Lola Gándara]
- Comparar la secuencia de una película con el fragmento del libro que la ha inspirado, señalando en qué elementos difieren. [*Ilíada* de Homero y película *Troya* de Wolfgang Petersen]
- Transformar un fragmento del libro en una secuencia del guion para una película [*Ilíada* de Alessandro Baricco]
- Crear un juego de mesa (a modo de *Trivial*) a partir del libro [*El asombroso viaje de Pomponio Flato* de Eduardo Mendoza]
- Dibujar la interfaz de una página web que incluya o refleje aspectos importantes de uno o varios de los personajes. [*Harry Potter y la piedra filosofal* de J.K. Rowling]
- Escribir y grabar una canción dedicada a uno de los personajes [*Antígona* de Sófocles]
- Elaborar un libro de recetas a partir del libro [*Metamorfosis* de Ovidio]
- Redactar el CV de alguno de los personajes [*Gladiador* de Simon Scarrow]

Última sesión: presentación del diario de lectura

Transcurridas las cinco semanas, planearemos una sesión para que los estudiantes presenten sus diarios de lectura ante la clase. Para ello, los grupos deben traer:

- a) Su presentación, en cualquier formato.
- b) El diario de lectura.
- c) Su individual por escrito sobre el trabajo en grupo, incluyendo la respuesta a la pregunta “¿qué harías distinto la próxima vez?”. (fig. 11)
- d) Un *feedback* elaborado por ellos que repartirán al resto de la clase para que valoren su presentación.

Evaluación

Además de lo señalado en el apartado de evaluación del diario de lectura individual, destacamos que aquí cada alumno es evaluado individualmente en función de a) las tareas que ha realizado para el diario de lectura, b) su parte de la presentación y c) la nota global del diario.

CONCLUSIÓN. REPERCUSIÓN DEL CAMBIO DE METODOLOGÍA SOBRE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.

Nuestra propuesta trata de cambiar por completo la metodología de la evaluación de las lecturas (denominadas “inclusivas”) en los centros de secundaria. El simple hecho de realizar un examen de un libro de ficción (o de un poema, o de un ensayo) desvirtúa por completo el hecho de leer, la propia lectura en sí, que deja de ser un placer que debemos fomentar para pasar a ser una parte más del temario del que se examinan.

Durante el curso 2016-2017 expusimos estos instrumentos de evaluación de

lecturas inclusivas basados en competencias clave a una selección de profesores pertenecientes a los distintos departamentos que conforman el área lingüística del IES Jaroso. Nuestra intención era que cada uno de esos miembros experimentara uno o varios de estos métodos, convencidos de que es un cambio metodológico necesario si queremos mejorar los datos de la competencia lectora de nuestro alumnado. A su vez, esos profesores serían los encargados de exponerlos en sus departamentos, intentando así que todos los miembros del área lingüística conozcan estos métodos. No será posible un cambio efectivo si esta metodología incide únicamente en algunas programaciones de aula individuales. Este proceso debe llevarse a cabo durante el curso 2017-2018, después del cual podrá ser analizado basándonos en los indicadores establecidos.

Figura 9

**Rúbrica para la evaluación del diario de lectura
(Modelo 1)**

Nombre: _____

	EXCELENTE	BIEN	SUFICIENTE	INSUFICIENTE	INADECUADO
PREPARACIÓN Y ADECUACIÓN					
Ha traído los materiales respetando los plazos. Ha traído el diario de lectura con avances significativos en todas las sesiones. Ha buscado los materiales . Limpieza.		12	5	2	
ORIGINALIDAD					
Capacidad de invención, creatividad en el diseño y en los materiales. ¿Ha hecho únicamente lo que la profesora le ha dicho que haga o ha puesto de su parte? ¿Ha copiado el diseño de algún compañero o de internet?		15	7	2	
RIQUEZA Y CORRECCIÓN LÉXICA					
Uso de términos acordes al nivel y correcta incorporación a la redacción del mito. Madurez expresiva. Vocabulario y ortografía.		18	8	2	
CONTENIDO Y MATERIALIZACIÓN DE LA TAREA					
Cumplimiento de las instrucciones para realizar la tarea planteada: incorporación de las actividades obligatorias; investigación propia de nuevos aspectos e invención de nuevas actividades.	30	23	15	8	3
PRESENTACIÓN ORAL DEL DIARIO					
Es capaz de presentar su trabajo ante sus compañeros empleando un vocabulario adecuados, cuidando la expresión e incidiendo en aquellos aspectos más originales. Se preocupa de si los demás han entendido su presentación.	30	22	15	7	3
	NOTA FINAL				

Observaciones:

Figura 10

Rúbrica para la evaluación del diario de lectura

(Modelo 2, adaptado de Landesbildungsserver Baden-Württemberg)

Nombre: _____

Tareas dirigidas	CC*		Punt.
Portada	CEC, SIE	¿ La portada del diario es atractiva y tiene relación significativa con el libro?	/2
Datos del libro	AA, CL	¿Es correcta y completa la información básica del libro?	/2
Índice y numeración	AA, CL	¿Ha numerado las páginas y ha elaborado el índice del diario de lectura?	/2
Personajes	CL, AA, CSC	¿Ha realizado la tarea adecuándose a las instrucciones? ¿Ha añadido elementos propios?	/6
Correspondencia	CL, CSC, SIE,	¿Ha realizado la tarea adecuándose a las instrucciones? ¿Ha añadido elementos propios?	/6
Escenarios	CL, CMCT, AA	¿Ha realizado la tarea adecuándose a las instrucciones? ¿Ha añadido elementos propios?	/6
Género periodístico	CL, SIE, CSC	¿Ha realizado la tarea adecuándose a las instrucciones? ¿Ha añadido elementos propios?	/6
Crítica	CL, AA, CSC, SIE, CEC	¿Ha realizado la tarea adecuándose a las instrucciones? ¿Ha añadido elementos propios?	/6
Presentación	CL, CD AA, CSC, SIE, CEC	¿Ha realizado la tarea adecuándose a las instrucciones? ¿Ha sido capaz de transmitir sus reflexiones sobre la lectura a sus compañeros? ¿Ha preparado la presentación? ¿Se ha expresado con corrección y fluidez?	/6

Organización y proceso de elaboración (AA, SIE)			
¿ El grado de dificultad de las tareas se adecúa al nivel de adquisición de CC del alumno?			/2
¿Las ideas son originales? ¿Las tareas presentan diferentes características?			/3
¿La presentación del diario es correcta y adecuada? ¿Contiene elementos creativos?			/3
¿La expresión escrita y la ortografía se adecúa al nivel de adquisición de CL del alumno?			/6

Tareas no dirigidas	CC*		Punt.
Tarea 1:			/4

Tarea 2:			/4
Tarea 3:			/4

*CC: Las siglas hacen referencia a las competencias clave.

Puntuación total del diario de lectura	/80
---	------------

Figura 11

Feedback del trabajo por grupos

(adaptado de Plamenig: 2001 p. 54 y Klippert: 1998 p. 129)

Marca con una cruz la casilla que indique cuál es tu grado de satisfacción con el trabajo en grupo realizado.

En la casilla de la derecha, escribe las razones que te han llevado a marcar esa casilla y no otra. Utiliza palabras o conceptos clave que luego puedas desarrollar oralmente, no escribas oraciones completas. Por ejemplo: “aburrido”, “falta de solidaridad”, “acuerdo fácil”, etc.

Cuando hayas terminado, compara tus resultados con los del resto del grupo y reflexionad sobre si se ajustan o no a la realidad.

Por último, señalad qué haríais diferente la próxima vez.

Uno de vosotros actuará como portavoz y presentará brevemente las conclusiones de vuestro *feedback* al resto del grupo.

	Grado de satisfacción con el trabajo del grupo				Razones
	Enfadado/a	Descontento/a	Contento/a	Muy contento/a	
Con el trabajo conjunto estoy...					
Con nuestro reparto de tareas estoy...					
Con el trabajo del resto de miembros del grupo estoy...					
Con la manera de relacionarnos dentro del grupo estoy...					
Con el resultado final estoy...					

Obras citadas:

- DANIELSON, C. Y ABRUTYN, L. (1997): *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development. Impreso.
- HATTENDORF, E. Y HOPPE I., (2006): “Die Leserolle - eine Vorbereitung auf das Portfolio” en *Grundschule 2*, 46-50. Impreso.
- HOPPE, I. Y HATTENDORF, E. (2006): “Wenn lesen zur Rolle wird” en *Grundschulunterricht*, 12, 17-20. Impreso.
- KLIPPERT, H. (1998): *Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim/Basel: Beltz. Impreso.
- MARTÍNEZ NAVARRO, S. (2017). “Diarios de lectura: una experiencia diferente”. *El Jaroso lee*. Disponible en: <https://bibliotecaiesjaroso.wordpress.com/2017/06/08/diarios-de-lectura-una-experiencia-diferente/> [Último acceso 19 Sep. 2017]. Blog.
- PLAMENIG, B. (2001): *Vom Lesetagebuch zum Portfolio. Ein Baustein für das Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen*. Graz: Pädagogisches Institut des Bundes in Steiermark, Schriftenreihe n. 7. Impreso.
- SCHUBERT-FELMY, B. (2007): “Ein Aufgabenbeispiel für die Sekundarstufe I” en *Deutsch Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Verlag. Impreso.

ERASMUS+: UN PROYECTO TRANSFORMADOR EN EL IES GRUPO CÁNTICO.

Erasmus+: a transforming project in IES Grupo Cántico.

Carmen Navas Adamuz

IES Grupo Cántico (Córdoba)
kanada888@gmail.com

RESUMEN

Desde estas líneas queremos compartir los pasos seguidos en nuestro centro IES Grupo Cántico para presentar nuestro proyecto Erasmus+ KA 101.

PALABRAS CLAVE: UNIÓN EUROPEA, ERASMUS+, MEJORA DE LA COMUNICACIÓN LINGÜÍSTICA INTERNACIONALIZACIÓN,

ABSTRACT

In these lines we want to share the different steps we have followed to submit our Erasmus project in our school IES Grupo Cántico.

KEYWORDS: EUROPEAN UNION, ERASMUS+ , INTERNATIONALISATION, IMPROVING COMMUNICATIVE COMPETENCE.

Fecha de recepción del artículo: 31/01/2018

Fecha de Aceptación: 15/03/2018

Citar artículo: NAVAS ADAMUZ, C. (2018). *Erasmus+: un proyecto transformador en el IES Grupo Cántico. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.*

PRESENTACIÓN.

Erasmus +, un proyecto que afortunadamente ya es conocido por todos y cada vez oímos con más frecuencia en nuestros centros. Desde estas páginas

queremos compartir la experiencia llevada a cabo en nuestro instituto Grupo Cántico.

CONTENIDOS.

En noviembre de 2016 un grupo de seis miembros del claustro de profesorado asistimos a la Jornada de Presentación de la Convocatoria Erasmus+ 2017, organizada por el Centro de Profesorado (CEP) de Córdoba. En aquella sesión formativa tuvimos una toma de contacto con los distintos proyectos de la convocatoria, tras la cual decidimos hacer un sondeo entre el profesorado del centro para ver el interés del mismo y el próximo curso solicitar algún proyecto.

Comenzamos una labor de documentación e investigación, consultando distintos documentos del SEPIE, proyectos anteriores y contactando con profesorado de otros centros que ya habían participado en proyectos similares. También participamos en la Jornada de Intercambio de Buenas Prácticas Erasmus+ convocadas por el CEP. En definitiva, decidimos presentar el proyecto KA101 en la actual convocatoria.

Tras un análisis de las necesidades de nuestro centro, estudiamos las propuestas de mejora del PLC (Proyecto Lingüístico de Centro), basadas en la Memoria de Auto evaluación del curso anterior, en las que nos centramos para formular los objetivos de nuestro proyecto. En primer lugar elaboramos el Plan de Desarrollo Europeo, documento base en el que se formulan los objetivos y directrices principales del proyecto, el cual presentamos al Claustro y al Consejo Escolar para su aprobación.

Seguimos trabajando, el tiempo fue una dificultad añadida, había todo un proyecto que redactar, aun así, iniciamos nuestra andadura y el 1 de febrero de 2017 conseguimos presentar nuestro proyecto “IES Cántico Proyectando a Europa”.



Fue un arduo trabajo, el diseño de un proyecto de estas características es una gran labor de formación y documentación, que requiere una buena coordinación así como el apoyo del equipo directivo. Al tratarse de un proyecto de centro toda la comunidad educativa está implicada en el mismo.

Una vez presentado el proyecto pasa un tiempo hasta que desde el SEPIE te comunican la aprobación del mismo, en mayo. La alegría se hizo extensiva a todo el profesorado y demás miembros de la comunidad educativa.

En junio, la coordinadora, Carmen Navas Adamuz, participó en el “Encuentro Nacional de Proyectos Acción Clave 1. Movilidades para el Aprendizaje del Personal de Educación Escolar...” celebrado en Valladolid. Es gratificante ver a tu centro representado en una convocatoria a nivel nacional. La asistencia al encuentro fue muy fructífera, pues recibimos gran cantidad de información y consejos para llevar a cabo con éxito todas las fases del proyecto.

En la redacción del mismo formulamos diversos objetivos, el principal y fundamental fue mejorar la competencia en comunicación lingüística, principalmente en el uso de las lenguas extranjeras impartidas en el centro, inglés y francés, tanto del profesorado, como del alumnado, que es nuestro principal interés.

El segundo de nuestros objetivos era hacer un mejor uso de las TICs, con la doble finalidad de mejorar la formación del alumnado y aumentar su motivación por el estudio.

En tercer lugar nos propusimos buscar métodos para dar mejor respuesta a la diversidad en el aula, tratando de disminuir el absentismo y el abandono escolar temprano.

Finalmente, y no por ello, menos importante, queríamos abrir nuestro centro a Europa, darnos a conocer, y a la vez conocer otros países, otras culturas,

haciendo que nuestro alumnado pueda acceder a otras realidades cada vez más cercanas.

Para llevar a cabo estos objetivos diseñamos un programa de actividades de formación del profesorado mediante cursos estructurados a realizar en distintos países de la Unión Europea. El profesorado participante en las movilidades se seleccionó según unos criterios previamente establecidos. Así mismo se acordó que las movilidades se realizarían durante los meses de verano para no interferir en el curso escolar, de forma que el alumnado no se viese afectado. Hay que valorar la labor y disponibilidad del profesorado al recibir formación en su periodo vacacional.

En nuestro proyecto se solicitaron cinco movilidades: tres al Reino Unido, puesto que inglés es la primera lengua extranjera en el centro; una a Francia, francés es nuestra segunda lengua extranjera; y una última a Finlandia, para conocer el sistema educativo finlandés, y estudiar métodos que nos ayuden a dar una mejor respuesta a la diversidad de nuestro alumnado.



Las movilidades que se realizaron fueron las siguientes:

- “CLIL for Secondary Teachers (Humanities)”, curso estructurado organizado por International Study Programmes, en Cheltenham, Reino Unido, del 1 al 9 de julio de 2017. Este curso de formación lo realizó un profesor de Historia y Geografía del centro, que imparte la asignatura en inglés dentro del programa bilingüe.
- “Creative Teaching in the Secondary and Adult English Language Classroom”, curso de formación organizado por Lake School of English,

en Oxford, Reino Unido, del 31 de julio al 11 de agosto de 2017. Actividad realizada por una profesora de inglés del centro, que en la actualidad es la coordinadora del programa Erasmus+.

- “Using Technology in the Classroom”, Communicate School, en Manchester, Reino Unido, del 14 al 25 de agosto de 2017. Curso de formación realizado por un profesor del departamento de Geografía e Historia del centro, que en la actualidad imparte la asignatura en inglés.
- “Formation pour Professeurs de Français”, llevado a cabo por el Institut Européen de Français, en Montpellier, Francia, del 5 al 7 de julio de 2017. Curso estructurado realizado por la profesora de francés del centro.
- “Benchmarking Finnish Education System”, EduFuture, en Helsinki, Finlandia, del 11 al 15 de marzo de 2018. Curso de formación que inicialmente estaba previsto llevarse a cabo durante el mes de julio y por causas organizativas del centro hemos debido posponer, lo realizará un profesor de EPV que imparte su asignatura dentro del programa bilingüe del centro.

Todos los cursos se han llevado a cabo junto a profesorado de otros países europeos, teniendo la oportunidad de compartir y dar a conocer la labor docente que desarrollamos en el aula con nuestro alumnado y a la vez conocer de primera mano experiencias educativas de otros países, actividades muy enriquecedoras de gran beneficio para todos.

VALORACIÓN.

El programa Erasmus+ ha dotado a nuestro centro de una mayor dimensión europea, motivando y formando a nuestro alumnado, principal objetivo de este

proyecto. Desde todos los departamentos se están realizando multitud de actividades sobre distintos aspectos de la Unión Europea, muchas de ellas serán expuestas en nuestro centro el 9 de mayo, día de Europa, en torno al cual se han organizado distintas actuaciones en las que toda la comunidad educativa está implicada.

Erasmus+ nos ha brindado la oportunidad de formarnos en el Reino Unido, Francia y Dinamarca, conociendo la realidad educativa en estos países, uno de ellos puntero en el mundo educativo, trabajando con profesorado de Alemania, Italia, Polonia, Eslovaquia, Francia, y otros muchos países, compartiendo con ellos retos y experiencias de nuestro día a día en el mundo de la educación, con el objetivo de mejorar nuestra labor docente y hacer de nuestro alumnado jóvenes dinámicos con una gran formación y entusiasmo por conocer otros países y otras culturas.

Este claustro está concienciado de que el Programa Erasmus+ es muy enriquecedor para todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que desde el IES Grupo Cántico seguimos trabajando para participar en otros proyectos Erasmus+ en el futuro.

EL DOCUMENTAL ÉTICO: RECURSO PROCEDIMENTAL, EVALUACIÓN Y PENSAMIENTO CRÍTICO.

Ethic documentary as a resource for critical thinking development: procedure and assessment

José Ramón Pedraza Serrano²³

IES Averroes (Córdoba)
joserramonps@gmail.com

RESUMEN

Fruto del ambiente prolífico que vivimos en la etapa **escribana** (IES La **Escribana, Villaviciosa**), presentaré un ejercicio que realicé en el curso 2014/2015 en la asignatura Educación Ética Cívica acerca del aprovechamiento procedimental que puede tener un documental a fin de enseñar contenido ambiental y científico (UD 8. Los retos de la tecnociencia), y de otro lado, desplegar alguna técnica de estudio, como puede ser la realización de un índice decimalizado a partir de la visualización del documental “Hombres en peligro” (<https://www.youtube.com/watch?v=Fb1t3kT7QsY>) , o el mapa conceptual con los contenidos del tema y la inserción del documental en el mismo con la idea de integrar contenidos de distintas fuentes. También es poner sobre la mesa metodologías activas que nos alejen del rutinario examen (al cual no renunciamos a lo largo del curso en dicha asignatura).

²³ La realización de esta actuación se hizo en el IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba) en el curso 2014/2015, siendo el autor profesor del mismo en aquel momento.

Para las jornadas del año 2016, en un repetido tumbó por hallar un tema de exposición (desde un estudio geográfico sobre el urbanismo de los barrios meridionales de la ciudad de Córdoba, hasta el que fue definitivamente el tema a exponer, esto es, un viaje al P.N. Cabo de Gata-Níjar) <<http://revistaeco.cepcordoba.org/wp-content/uploads/2017/03/Moncalvillo.pdf>>, en el foro del Grupo de Trabajo *Nuevas metodologías aplicadas al aprendizaje de las Ciencias Sociales*, dejamos apuntado (13.3.2016), al ser en ese momento nuestra intención (incumplida entonces): “*Cambio de rumbo. Fruto del ambiente prolífico que vivimos en la etapa **escribana**, presentaré un ejercicio que realicé el curso pasado en la asignatura EEC acerca del aprovechamiento procedimental que puede tener un documental a fin de enseñar contenido ambiental y científico, y de otro lado, desplegar alguna técnica de estudio, como puede ser el índice decimalizado a partir de su visualización, o el mapa conceptual, a fin de integrar contenidos de distintas fuentes (libro de texto, documental,...). También es poner sobre la mesa metodologías activas que nos alejen del rutinario examen (al cual no renunciamos a lo largo del curso en dicha asignatura)*”. Ahora la intención, por fin, se hizo realidad.

PALABRAS CLAVE: ÉTICA COMPROMETIDA, DOCUMENTAL, CIUDADANÍA LIBREPENSANTE, TÉCNICAS DE ESTUDIO, PENSAMIENTO CRÍTICO

ABSTRACT

Within the context of the learning hub developed at IES La Escribana, his experience reflects an activity tackled along the schoolyear 2014/15, with my students from the subject Citizenship Education. The documentary *Men in Danger* was the resource used to cover the content *Future challenges in Technology and Science*. Content was exploited by means of the creation of an index, a mindmap, and a collection of topic-related resources. We aim at delving into active methodologies and the usage of varied instruments of assessment, which go beyond testing.

KEYWORDS: COMMITTED ETHICS, DOCUMENTARY, FREEDOMING CITIZENSHIP, STUDY TECHNIQUES, CRITICAL THINKING

Fecha de recepción del artículo: 14/01/2018

Fecha de Aceptación: 05/03/2018

Citar artículo: PEDRAZA SERRANO, J. R. (2018). *El documental ético: recurso procedimental, evaluación y pensamiento crítico*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n.º 15, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

Los procedimientos, que son destrezas aplicadas del saber, tienen tanta importancia, si no más, que el contenido teórico, son valores que nos proyectan y de los cuales se extraen conductas morales, saber hacer por qué y para qué. Hay asignaturas que siendo aparentemente conceptuales, propias del pensamiento y el juicio, permiten poner en juego multitud de recursos conducentes a la practicidad en la impartición de conocimiento. Una de ellas es Educación Ético-Cívica de 4º de ESO. La creatividad a la hora de diseñar y planificar estrategias de desarrollo, como en todas las materias afines a las CCSS, nos abre un abanico de posibilidades extraordinario a la hora de sugerir

vías de enseñanza y de evaluación, lo que podríamos llamar plasticidad procedimental.

Al igual que hicimos en la Historia Contemporánea de 4º de ESO (Pedraza, 2016) con el uso de los textos a lo largo y ancho del temario en el que, en aplicación del principio de variedad, no repetimos la tarea encomendada en la docena de unidades didácticas, en los nueve temas de nuestra asignatura intentamos introducir variables y matices que permitan evitar reiteraciones de procedimiento tanto para disipar rutinas y adormecimientos, como para iniciar al alumnado en nuevas técnicas de estudio y en el manejo de habilidades a las que no siempre se les presta la debida dedicación a pesar de la vasta y excelente bibliografía que al respecto existe. Sirva de ejemplo la atención que presta Felipe B. Pedraza Jiménez (1989, 47-48) a uno de los procedimientos de los que escribiremos, para nosotros muy importante y escasamente trabajado en el currículo, como es la decimalización u ordenación jerárquica del contenido orquestado, bien sea textual –fundamental- o de cualquier otro tipo. Dice así:

2.1.2 Rótulos y decimalización

El cúmulo de notas que contiene el guión de trabajo han de ordenarse de modo y manera que resulte fácil al lector la comprensión de las líneas maestras de nuestro estudio. Para ello es conveniente que cada una de sus divisiones vaya encabezada por un rótulo, un título que sintetice lo que se expone en el fragmento correspondiente.

El título acostumbra a ser una frase sustantiva con un conjunto de complementaciones, tantas como sean necesarias para indicar el contenido del fragmento que le sigue. Sin embargo, no hay que perder de vista que el título ha de ser una síntesis y, por tanto, hemos de evitar una longitud desmesurada.

(...)

La operación de rotular los distintos capítulos se complementa con la decimalización, es decir, numerarlos con un conjunto de guarismos que nos indican la relación entre los fragmentos. Es el sistema empleado en este libro. Los grandes capítulos tienen un solo guarismo y a medida que se subdividen se van añadiendo otros:

(...)

Naturalmente cada uno de los capítulos superiores (los que tienen menos guarismos) comprenden a los que están por debajo de ellos. Así, el 1.1 abarca al 1.1.1, al 1.1.2, etc.

Este medio de estructuración tiene, sobre otros, la ventaja de que nos indica de manera muy sencilla la relación entre todos los apartados y, además, nos permite establecer en cada capítulo las divisiones, muchas o pocas, que deseemos.

El tema al que prestaremos atención es una unidad didáctica titulada “Los retos de la tecnociencia”. Y el tema que vamos a teorizar es la propuesta que hicimos en el curso 2014/2015 de sustituir la clásica y magistral impartición por la visualización de un documental televisivo a partir del cual trabajaríamos una serie de actividades que ayudasen a conocer los contenidos fundamentales y cubrir los objetivos trazados en dicho tema. Evaluativamente, otros recursos más convencionales, como la participación en debates de clase, la hechura y corrección de actividades, la confección de exámenes en este y otros temas, nos han permitido controlar y garantizar el aprendizaje y mensurarlo, si bien hemos

optado por nuevas medidas didácticas especialmente a partir del segundo cuatrimestre, verbigracia poesía visual²⁴ o exposiciones grupales²⁵.

Si el contenido ético y moral ayuda a conseguir un pensamiento divergente y crítico (“Disentir es incluso a veces una obligación moral”. J. A. Marina), complemento imprescindible a la autonomía moral que fomentan las humanidades y muy especialmente la Geografía y la Historia, el hecho de desplegar una batería de recursos procedimentales adecuados conducirá a una mayor y mejor interiorización de saberes *incómodos*, con una autonomía y perspectivas indelebles, facilitando además una cimentación personal que hará del alumnado ciudadanos activos, comprometidos, inconformistas, personas auténticas que, además de manera inminente, tendrán más posibilidades de afrontar y asentar un nuevo conocimiento en continuadas etapas formativas.

José A. Marina, de manera iniciática en 3º de ESO, al hablar del pensamiento crítico en Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, en esta misma línea, ya prelude el deber que supone el aprender para todo estudiante:

Se trata de conocer o practicar un procedimiento imprescindible en el mundo actual, donde la información y la que se presenta como tal sin serlo nos rodean, nos bombardean. Es muy importante conocer qué pasos dar para descubrir el valor de las informaciones y las opiniones que nos llegan. Se trata de desarrollar el pensamiento crítico.

24 Dentro del programa *Creatividad literaria* (Ámbito Sociolingüístico) hemos adoptado algunas propuestas de actividades como es la poesía visual a fin de diseñar una ilustración o poster, debidamente interpretado por cada autor partiendo de los contenidos específicos del tema en cuestión.

25 Una de las finalidades educativas del IES La Escribana ha sido la defensa de la oralidad, el dominio de habilidades oratorias a partir de actividades como la exposición pública en todas las áreas, la participación en concursos de debate, etc.

Las claves de este procedimiento son definir pensamiento crítico, aplicarlo de acuerdo a dos normas básicas [¿Cómo sabemos que las afirmaciones son verdaderas? y ¿Sucede siempre así?] y, a partir de ello, llegar a una conclusión sobre la validez, el carácter de verdad o no, de las afirmaciones analizadas²⁶.

1. OBJETIVOS

- a) Impartir los contenidos éticos relativos a la tecnociencia (desarrollo sostenible, bioética,...) aprovechando un recurso videográfico *ad hoc*.
- b) Hacer uso de procedimientos alternativos y complejos que ayuden a comprender dichos contenidos y abran nuevas perspectivas en las técnicas de trabajo.
- c) Implementar las destrezas aprendidas con afán de cimentar habilidades de comprensión con óptica propedéutica.
- d) Favorecer el trabajo autónomo y el cumplimiento de las pautas competenciales y temporales señaladas.
- e) Procurar la asunción de actitudes críticas a partir del dilema moral que supone la conciliación de desarrollo humano y la ecología ambiental.

2. ÉTICA EN “LOS RETOS DE LA TECNOCENCIA”

La unidad octava de la propuesta editorial de Oxford, *Educación Ético-Cívica*, de Francisco Javier Méndez Pérez y Francisco Javier Gómez Martínez, proyecto Ánfora (2008), propuesto por nosotros en ese mismo curso en el IES La Escribana tiene como principales objetivos:

1. Reflexionar acerca del extraordinario avance de la ciencia y de la técnica e identificar los principales problemas que genera.
2. Identificar las principales amenazas medioambientales del planeta Tierra, así como las

²⁶ Marina, José A. Programación de EpC. Ed. SM.

causas que las provocan y desarrollar una actitud crítica y positiva para buscar soluciones, rechazando aquellas que promuevan el deterioro del medio ambiente y apreciando aquellas que lo beneficien.

3. Valorar el desarrollo sostenible y promover la creación de una conciencia ecológica.
4. Reconocer los retos de la bioética y la posible controversia que generan.
5. Identificar los principios fundamentales de la bioética y reconocer la labor de los comités de bioética en hospitales y centros de investigación.
6. Reconocer el efecto de la presencia cotidiana de la tecnología en las sociedades actuales y valorar negativamente su utilización para fines militares.
7. Desarrollar actitudes de respeto, cuidado y recuperación del medio ambiente.

Para conseguirlos, estructura de manera tripartita los contenidos del siguiente tenor:

Conceptos

- Los problemas éticos de la ciencia y la técnica.
- Las amenazas al medio ambiente.
- La ética ecológica.
- Los retos de la bioética
- La resolución de los dilemas de la bioética: comités de bioética y principios fundamentales.
- La técnica y la sociedad.

Procedimientos

- Realización de ejercicios de comprensión lectora y de producción escrita.
- Utilización de las herramientas del diálogo argumentativo para comunicar las propias ideas de manera coherente e inteligible.
- Utilización de herramientas de búsqueda de la información.

- Establecimiento de debates sobre aspectos relevantes de la realidad.

Actitudes

- Respetar las opiniones y los derechos ajenos.
- Valorar el diálogo como instrumento de resolución de conflictos.
- Sentirse ciudadanos del mundo y esforzarse por aportar soluciones a los problemas que éste presenta.
- Desarrollar actitudes de participación, toma de decisiones y asunción de responsabilidades.

Y para comprobar el grado de consecución de éstos, establece los siguientes criterios de evaluación:

1. Enumerar los principales problemas generados por la tecnociencia.
2. Explicar las causas que provocan los principales problemas medioambientales del planeta Tierra.
3. Definir los conceptos de cambio climático, desertificación e incremento del efecto invernadero.
4. Explicar qué es el desarrollo sostenible e identificar los principios de la conciencia ecológica.
5. Citar algunos de los retos actuales de la bioética y sus tres principios éticos fundamentales.
6. Explicar la incidencia de la tecnología en las sociedades actuales y valorar negativamente su utilización para fines militares.
7. Desarrollar actitudes responsables que contribuyan a la solución de los problemas generados por el desarrollo tecnocientífico.
8. Mostrar iniciativas y actitudes de respeto, cuidado y recuperación del

medio ambiente.

Las Competencias Básicas, que recoge el R. D. 1631/2006, de 29 de diciembre, de enseñanzas mínimas de la ESO que implantaba la LOE, y que desarrolla el D. 23/2007, de 31 de julio y la Orden de 10 de agosto de 2007, deben orientar todo el proceso educativo, “saberes imprescindibles, prácticos e integrados, (...) que habrán de ser demostrados por los alumnos (...). Una competencia es la capacidad puesta en práctica y demostrada de integrar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas y situaciones en contextos diversos”.

Podrían denominarse movilización o activación de saberes y recursos de modo combinado, saber, hacer, y ser o estar, y su concreción será la del ciudadano respetuoso, responsable, cooperativo, cívico y abierto a la innovación, autónomo, eficaz intelectualmente, motivado y capaz de adquirir respuestas certeras y nuevos aprendizajes. A sabiendas de que la competencia en su máxima expresión se consigue con la aprehensión de todo conocimiento, formal o informal, no todas las competencias son igualmente relevantes para nuestra asignatura. La social y ciudadana, aprender autónoma y permanentemente y con iniciativa personal, la lingüística y la digital y el tratamiento de la información, son por orden de importancia las que deberán conseguirse específicamente con esta materia por lo que es su propia naturaleza. Además, dentro de la importancia e interrelación que deben tener todos los elementos del currículo, al programar habrá que considerar qué contenidos marcar para conseguir tales objetivos, que serán medidos a través de unos criterios de evaluación, que para nosotros

deberán ser conceptualmente pocos, procedimentalmente bastantes y actitudinalmente muchos. Por lo tanto, deberán ser situaciones reales y prácticas las que se arbitren para evaluar al discente en aras de la justa comprobación de la competencia buscada, de ahí que evaluemos procedimientos y actitudes esencialmente.

Aspectos relevantes para conseguir las susodichas, y que nos llevan a adoptar una propuesta didáctica como el trabajo procedimental a partir del documental, teniendo siempre como eje central la competencia social y ciudadana, puede ser: el análisis de informaciones y opiniones; la construcción de un pensamiento propio; el escrutinio crítico de mensajes directos y subliminales de la información recibida; la búsqueda de información plural, tratada y presentada adecuadamente; evaluar de forma crítica determinados valores sociales y morales y construir una escala de valores propia que permita comportarse coherentemente ante una decisión o conflicto; construir, aceptar y practicar normas de convivencia acordes a los valores democráticos; ejercitar los derechos y libertades; y participar activa y plenamente en la vida cívica; realizar proyectos de manera individual; construir juicios éticos propios basados en los valores y prácticas democráticas.

Como propio del “Conocimiento e interacción con el mundo físico y natural”, en lo que nos toca ahora, tomar conciencia de la influencia que las personas introducen en el medio en el que viven y fomentar el respeto, la conservación y la mejora de la naturaleza.

Los objetivos de la etapa, a partir del decreto y la ley educativa referida, nos sirven de marco referente y norte para hacer tal propuesta, y de todos ellos, el relacionado con el medio ambiente y la interacción humana nos impulsan a tal propósito, así como aquellos de cariz procedimental, de los que espigamos:

b) Desarrollar y consolidar hábitos de disciplina, estudio y trabajo individual y en equipo como condición necesaria para una realización eficaz de las tareas del aprendizaje y como medio de desarrollo personal.

(...)

e) Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y la comunicación.

c) Concebir el conocimiento científico como un saber integrado, que se estructura en distintas disciplinas, así como conocer y aplicar los métodos para identificar los problemas en los diversos campos del conocimiento y de la experiencia.

f) Desarrollar el espíritu emprendedor y la confianza en sí mismo, la participación, el sentido crítico, la iniciativa personal y la capacidad para aprender a aprender, planificar, tomar decisiones y asumir responsabilidades.

Queda claro que la relación de la asignatura es directa con la competencia social y ciudadana, y en un escalón inmediato con la de aprender a aprender, esto es, síntesis de ideas propias y ajenas, confrontación ordenada y crítica de conocimiento, información y opinión que favorecerá el posterior aprendizaje. La

autonomía e iniciativa personal vendrá de la mano de los procedimientos específicos señalados, como la argumentación, la construcción de un pensamiento propio, el estudio de casos sobre los que posicionarse (dilemas morales como camino para entrenar el juicio ético) o el uso de conceptos y términos propios del objeto de estudio social y humano, y particularmente de las tecnologías y la ciencia desde la vertiente ética.

Objetivos de la materia circunscritos a la investigación que nos convoca, extractadamente, son la participación y el voluntariado, el reconocimiento personal de la ciudadanía global, el reconocimiento de los principales conflictos sociales y morales del mundo de hoy y el desarrollo de actitudes críticas ante modelos existentes y transmitidos, y adquirir pensamiento propio y crítico con criterios sólidos para defender argumentaciones razonadas y documentadas, así como valorar otras posiciones. La forma empírica de éstos, la conductual, es la que conformará el criterio evaluador.

Someramente podríamos entresacar la enumeración de los principales problemas generados por la tecnociencia, explicar las causas que provocan los principales problemas medioambientales del planeta Tierra, explicar qué es el desarrollo sostenible e identificar los principios de la conciencia ecológica, explicar la incidencia de la tecnología en las sociedades actuales, desarrollar actitudes responsables que contribuyan a la solución de los problemas generados por el desarrollo tecnocientífico.

En definitiva, la flexibilidad y autonomía pedagógica del proceso educativo permite emplear recursos pedagógicos que garanticen la formación integral de las capacidades intelectuales y personales, construyendo su propio conocimiento, convicciones y acciones, y más en esta asignatura en la que el currículo permite ser interpretado como unidad funcional de trabajo. Y no olvidemos que sin ética y moralidad, la formación plena no se consigue ya que faltará, presuntamente, racionalidad, tolerancia o capacidad crítica a pesar de que el resto de asignaturas se trufen de transversalidad. La incitación a la intervención social o a la modificación conductual cuando no haya sostén moral sólo son posibles desde este currículo ético que en su práctica educativa apuesta por la libertad, la reflexión, la responsabilidad, la pluralidad, el respeto y el sentido crítico de lo establecido, y, si es posible (que lo es), de modo significativo, o sea, desde nosotros (moral) hasta los demás (ética), reflexionar para mejorar y distinguir entre el mal y el bien. En eso consiste.

4. EL DOCUMENTAL “HOMBRES EN PELIGRO”

Aprovechando uno de los resúmenes de un alumno, Juan Manuel Rodríguez Nevado, presentamos el documental. Esta carta de presentación tiene su correlato en la nota que aparece en la web de Radio Televisión Española, apunte coincidente con los primeros párrafos *en off* ²⁷ del programa



27 “La producción de espermatozoides en el ser humano ha sufrido una caída espectacular, un 50% en los últimos 50 años, además ha habido un aumento dramático en el número de casos de cáncer de testículo y de esterilidad, así como en el número de malformaciones congénitas en

INTRODUCCIÓN DEL VIDEO

“Mâles en péril” traducido al español como “Hombres en peligro de extinción”, es un documental francés. Fue difundido el 08 de Octubre del 2007. Este documental esta hecho por Sylvie Gilman y Thierry de Lestrade. Recibió el premio de Europa 2008, en la categoría 'mejor programa televisivo de actualidad'.

Ejercicio 1: Sinopsis

“Hombres en peligro de extinción” es un video hecho en Francia, el cual trata sobre el TDS (Trastorno del Desarrollo Sexual), sobre cómo ha sido la evolución de los científicos que han estudiado el tema, comenzando con el estudio realizado por Skakkebaek y acabando con las medidas que está tomando la UE. El video comienza con una breve introducción, posteriormente pasa a hablar del estudio del científico danés y de la científica americana, los cuales van coincidiendo con otros estudios paralelos hechos en otros seres vivos. Estos van uniendo cabos y descubren este nuevo trastorno, que, posteriormente mediante numerosas investigaciones y experimentos (la mayoría en animales como ratas o caimanes, aunque también en humanos), es provocado por plásticos, algo que en la actualidad es casi imposible de evitar. Entonces se retiran la mayoría de los fondos para la investigación por culpa de la presión de los lobby, aunque algunos de los países toman medidas contra los tipos de plástico que provocan este trastorno. Para acabar el video muestra una imagen alentadora, con el caso de los caracoles de mar, en los cuales se ha podido revertir un proceso similar al que se está dando en humanos y otros animales.

5. LA TAREA PROCEDIMENTAL

La tarea trazada fue realizada a mediados del III trimestre, una vez resuelto el tema 7 “Un mundo global”, a partir de una actividad de redacción de microrrelatos

los órganos reproductivos masculinos. La vida salvaje también parece estar bajo amenaza: se ha observado una feminización de la población de peces o ranas, malformaciones sexuales en lagartos o aves. Todo apunta a componentes químicos, como: PCBs, DDT, éteres de glicol, los ftalatos, pesticidas, etc. Se les conoce como “*disruptores endocrinos*” y son capaces de alterar el sistema hormonal y ocasionar diferentes daños sobre la salud”.

en cada uno de los cinco epígrafes de dicha unidad, aplicando así el programa *Creatividad Literaria* (del que esperamos escribir en algún otro momento).

El nivel competencial del grupo ha sido medio-alto y alto, y ello nos impelía a arriesgar con opciones didácticas que a la vez nos alejaban de los exámenes y de una evaluación finalista, nos permitían introducir elementos rompedores y largoplacistas.

La explicación de la intención de la proposición y cada uno de los ejercicios nos llevó a una sesión completa, en la que sobrevolamos las ideas fundamentales que soportaban la UD. La visualización, dos sesiones, a razón de 30' por sesión debido a las pausas que introdujimos a fin de aclarar algunas cuestiones de un video complejo de 60' escasos. El tiempo para la resolución fue de 6 sesiones, teniendo en cuenta el *replay* del documento y la entrega digital, por lo que a disposición del alumnado estuvieron los ordenadores portátiles del centro o la permisión de utilización de sus pecés.

El enunciado del ejercicio que se les encomendó fue:

TEMA 8

LOS RETOS DE LA TECNOCENCIA

La visualización del documental "Hombres en peligro"²⁸ nos servirá para trabajar de manera diferente –como otras unidades de la asignatura de EEC- los contenidos sociales y éticos de un tema que, por otra parte, es clave dentro del temario de 4º.

28 Actualmente, el documental está disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=Fb1t3kT7QsY> (ultimo acceso, 22.5.2015)

Una vez hecha la presentación de la metodología a seguir y la justificación del cambio introducido, pasamos a enumerar los ejercicios que hay que trabajar de manera individual.

1. Sinopsis. De manera genérica, hacer un resumen o síntesis del contenido de dicho documental.
2. Índice. Realizar una decimalización y jerarquización de los contenidos del documental, una estructuración racional (incluir títulos, epígrafes, subepígrafes, minutaje).
3. Mapa conceptual. Construcción de un mapa conceptual de los contenidos de la unidad didáctica e inserción del documental en dicho mapa mental.
4. Glosario. Realización de un pequeño diccionario propio con una decena de términos definidos por cada cual, teniendo como base el manual de texto, el documental y las explicaciones del profesor.

Las pautas de presentación (formato) y la fecha de entrega se explicarán, como siempre, en clase.

El profesor de EEC

5.1 Actividades del alumnado

5.1.1 Sinopsis

Si por ella entendemos la extracción de la esencia de una historia, las claves de su argumentación con trazo grueso y sin afinar en detalle menudo, la mayor parte del alumnado consiguió en menos de una decena de líneas bosquejar el sentido de la película, algunos deteniéndose en algún pasaje llamativo y desequilibrando la síntesis en un discurso homogéneo; otros agarrándose a una literalidad que los alejaba de la creatividad; y otros labrando originalmente resúmenes dignos de universitarios, equidistantes y objetivos en grado sumo.

De todos ellos, con enorme dificultad para su elección, citaremos alguna de las, para nosotros, de relieve:

Es un documental en el que se trata un gran problema que afecta a los seres vivos, en particular al sexo masculino. En él se desarrollan diferentes estudios, se plantean hipótesis y se realizan experimentos con las que se llegan a diversas conclusiones. Los estudios y experimentos que se realizan se basan en la población de diferentes seres vivos, tanto personas, como caimanes, ranas o ratas. En ellos se observan las diversas anomalías y enfermedades que sufren estas poblaciones, como problemas de reproducción, esterilidad, cánceres... pero todo ello afecta al sexo masculino, ya que están recibiendo estrógenos (hormonas femeninas) de algún factor que se debe descubrir, y están provocando graves problemas en el interior de los seres vivos, como es el TDS (Síndrome de Disgenesia Testicular). Todos los resultados obtenidos en cada investigación y experimentación son negativos, por lo que a lo largo del documental, se van mostrando los que podrían ser los causantes de todo ello, como los factores ambientales, los pesticidas... Tras mucho tiempo de investigación y experimentación, se llega a la conclusión de que este grave problema es causado por un plástico que produce estrógenos. Este plástico es usado por toda la población en muchos tipos de productos, como en cosméticos (muy usados por madres embarazadas, que afecta a los bebés), y debe eliminarse. Para ello, en algunos países se ha prohibido la venta de productos para poder prevenir este silencioso mal.

Aunque no todo es de color negro, ya que el documental acaba con un rayo de esperanza y de positividad tras una investigación con caracoles.

Clara Girona Alcaide.

5.1.2 Índice decimalizado

La ordenación jerarquizada y racional de un contenido leído en un texto continuo en alguna ocasión hemos tenido oportunidad de ponerlo en práctica dentro de las técnicas del trabajo intelectual y del estudio dentro del Plan de Acción

Tutorial. No deja de ser curioso para el estudiante tener que indizar, cortar y subordinar (sangrar) haciendo ver que no todo tiene la misma prevalencia, y que la correcta decimalización da categoría intelectual al escritor y facilidad para la comprensión al lector. También hemos hecho pinitos decimalizadores en la asignatura “Proyecto Integrado de carácter práctico” de 4º cuando acometimos los temas procedimentales acerca de las partes del trabajo escrito. Lo que no habíamos previsto antes era hacer la ordenación de contenidos a partir de un documental que podía permitir tal experimentación, a sabiendas de que la inmensa mayoría de nuestros tutorados continuaría estudios postobligatorios, la mayor parte en Bachillerato y con inclinación preferente a las Ciencias Sociales. Con la misma dificultad que en el subepígrafe anterior, proponemos una de las respuestas, a nuestro juicio buen muestrario de lo que pretendíamos con nuestra propuesta, la cual tuvo parangón en unos pocos más de índices:

ÍNDICE DECIMALIZADO:

1. Introducción al peligro
 - 1.1 Relación del periodo embrionario con enfermedades.

2. Primeros indicios y sospechas
 - 2.1 Archivos del hospital universitario de Copenhague.
 - 2.2 Confirmación del estudio de Skakkebaek.
 - 2.3 Recuento de esperma en el Banco de esperma de París.
 - 2.4 Programa de recuento de semen danés.
 - 2.5 Células embrionarias en casos de cáncer de testículo.

3. *La caída de la moneda.* Inicio de la investigación del TDS.
 - 3.1 Origen del TDS. Importancia del desarrollo fetal.

- 3.2 Mirada al pasado. Francia, malformaciones fetales y el Dyethylstilbestrol.
- 3.3 Tirando del hilo. Factores medioambientales y sustancias químicas sintéticas.

- 4. Otro camino. Estudios con animales.
 - 4.1 Malformaciones en caimanes.
 - 4.1.1 Aguas supuestamente limpias ¿Qué causa las malformaciones?
 - 4.1.2 Coincidencias con los ratones en humanos y caimanes.
 - 4.1.3 Experimento: Afectar a huevos sanos con sustancias químicas.
 - 4.2 Problemas en el desarrollo de las ranas.
 - 4.2.1 Experimento con Atrazina. Resultados difíciles de creer.
 - 4.2.2 Comparación de charcas contaminadas y limpias. Pesticidas como principal. causante
 - 4.3 Coincidencia con otros estudios animales: tortugas, peces, aves...

- 5. Se rebate la teoría del “cierre bajo llave” en el sistema endocrino
 - 5.1 Problema: Nosotros también estamos expuestos a estas sustancias y a sus efectos.
- 6. Vuelta a los humanos
 - 6.1 Estudio del semen: Megalópolis vs. ciudades rurales

- 7. Más estudios. Células cancerígenas expuestas a estrógenos.
 - 7.1 Indicios: Células no expuestas a estrógenos que se desarrollaban.
 - 7.1.1 Los tubos de plástico contaminan las muestras.
 - 7.1.2 Estudio en plásticos para comprobarlo.

- 8. Sustancias en los plásticos y peligros para los humanos.
 - 8.1 Análisis de objetos cotidianos: se encuentran sustancias peligrosas.
 - 8.2 Se rebate “la dosis hace al veneno” en el sistema endocrino.
 - 8.3 Exposición de ratas a Bisphenol A.
 - 8.3.1 Resultado positivo. 100% de las ratas afectadas con enfermedades.
 - 8.3.2 Gran ratio de deformaciones que dificultan o imposibilitan la reproducción.

9. Relación de los xenoestrógenos y enfermedades.
 - 9.1 Ftalatos, primer sospechoso a investigar.
 - 9.1.1 Ratas afectadas. Similitud con los estudios de Skakkebaek.
 - 9.1.2 Coincidencia en estudios de humanos, ratas, caimanes...

10. Estudios con mujeres embarazadas danesas.
 - 10.1 Relación entre químicos y deficiencias o anomalías.
 - 10.2 Visión de futuro: ¿Siguen en vigor las anomalías en la pubertad y después de ésta?

11. Estudio de la doctora Swan.
 - 11.1 Medición de la distancia Ano-genital.
 - 11.1.1 Resultado: Reducción de la distancia Ano-genital. Feminización.

12. Origen de los ftalatos en sangre. Cosméticos.
 - 12.1 Experimento: Analizar la sangre de pacientes embañados de crema con ftalatos.
 - 12.2 Resultado: Grandes niveles de ftalatos en sangre tras 1 hora.

13. Dinamarca. Primeras medidas: Folletos de prevención de uso de cosméticos a mujeres embarazadas.

14. Consenso científico. El medio ambiente y las sustancias químicas causan enfermedades en el feto.

15. Indicio casual: Las voces de los jóvenes se quiebran antes.
 - 15.1 Estudio de Skakkebaek.
 - 15.2 Seguimiento de los jóvenes, esperando confirmar los resultados del estudio.

16. Las grandes multinacionales contra los científicos. Guerra de intereses a costa de la salud.
 - 16.1 Simposio de Copenhague. Resultados en común.
 - 16.1.1 Las multinacionales niegan los estudios y retrasan las medidas.

- 16.1.2 Apoyo entre científicos. "Familia científica".
- 16.1.3 La política da un paso al frente. Ministra de Medioambiente danesa.

- 17. Avanzan las restricciones. Unión Europea.
 - 17.1 30.000 sustancias prohibidas, entre ellas disruptores endocrinos.
 - 17.2 Las empresas deben demostrar la inocuidad de sus productos.
 - 17.3 Contrapartida: las empresas pueden usar sustancias peligrosas si pueden controlarlas.

- 18. Contraataque: Estudios de las multinacionales que niegan los efectos.
 - 18.1 Desestimación de las prohibiciones de ftalatos.
 - 18.2 Aseguran que la población no está en peligro.

- 19. Último experimento: Cóctel de sustancias en ratas
 - 19.1 Resultados alarmantes: Las combinaciones de sustancias en dosis inocuas tienen efectos.
 - 19.2 Conclusión: Alta peligrosidad y falta de legislación.

- 20. Epílogo: Rayo de esperanza.
 - 20.1 Desaparición de caracoles de mar. Causante: Pintura de barcos.
 - 20.2 Mejora en la población de caracoles de mar tras la prohibición de sustancias tóxicas.

Manuel Ángel Domínguez Sedano

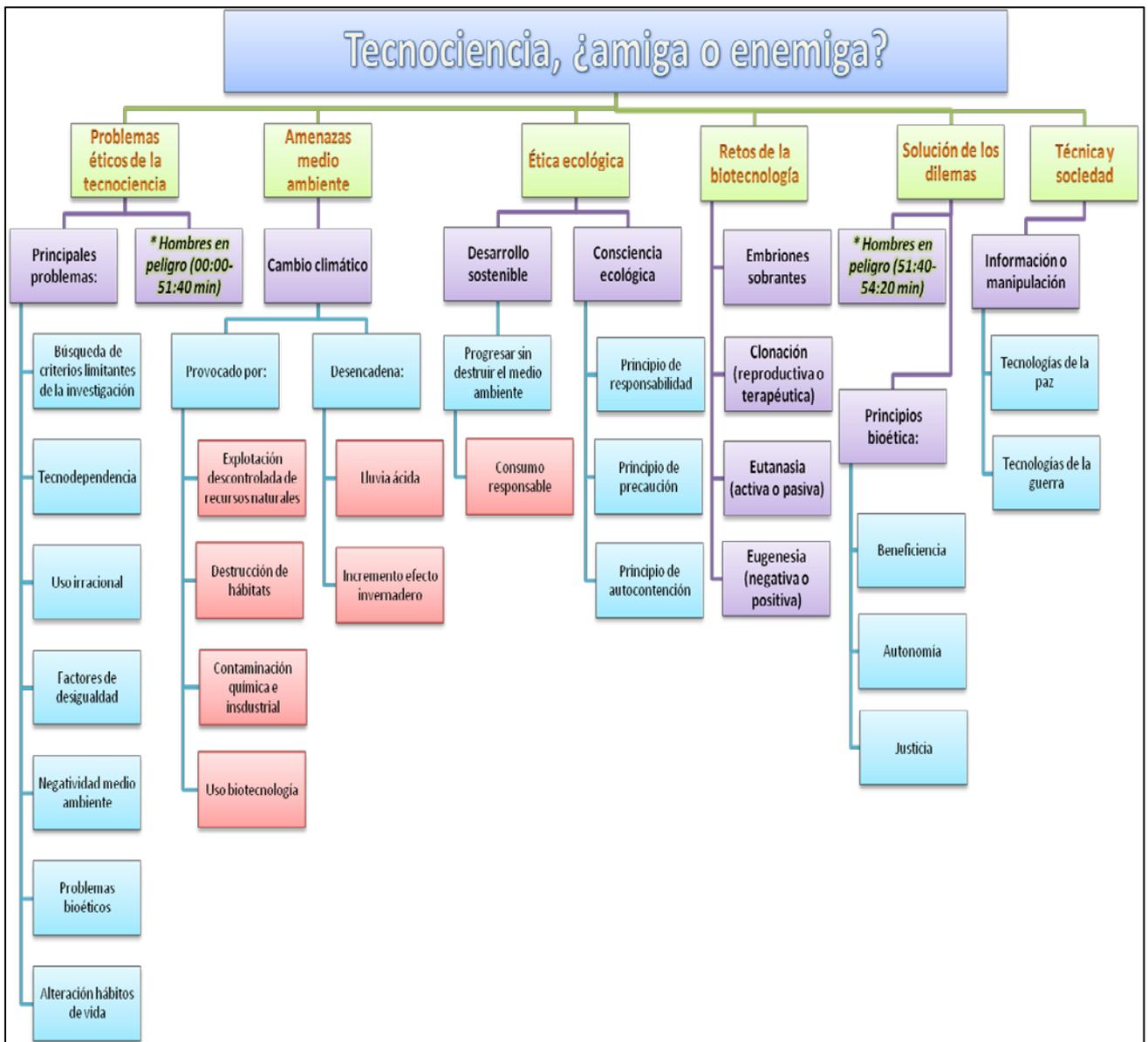
5.1.3 MAPA MENTAL

No queríamos pasar por alto un contenido verdaderamente importante para este curso cuando en él (en el tema trabajado) se tocan conceptos de un entronque ético interdisciplinar en la confluencia de las ciencias naturales y sociales como puede ser la sostenibilidad, la bioética, los códigos éticos, la eugenesia, eutanasia, clonación, el medio ambiente y la ecología, y el alumnado podría

elegir estudios afines al ámbito de la salud, las ciencias ambientales, las biotecnologías y, por supuesto, las humanidades.

Como el mismo alumnado manifestó en las encuestas de valoración, ya había manejo de esta técnica de trabajo, lo cual no dificultaba incorporar el documental al temario en el cual lo imbricábamos. Sin ir más lejos, excelentes fueron los árboles conceptuales que hicieron en 3º ESO en el tema “La economía española y andaluza”.

De las múltiples variantes que nos encontramos en este ejercicio, que permite plasticidad en ese doble sentido, de estructura gráfica y de modelos adoptables, hemos elegido uno que puede ser digno botón de muestra:



Antonio David Prior Rivas

5.1.4 GLOSARIO

En la misma sintonía que el anterior ejercicio, queríamos fundir en una sola actividad contenidos clave del temario con conceptos clave del documental, haciendo patente así esa unidad temática y moral de la que escribíamos.

La precisión conceptual que desde 1º ESO se ha trabajado en el ámbito de las CCSS, y que identifica a nuestro departamento con una didáctica específica en

torno al vocabulario y al diccionario manifestada en multitud de actividades, y siempre insertar las definiciones en todo ejercicio escrito (exámenes). No por clásico y repetido, la construcción del glosario deja de tener vigencia si tenemos en cuenta que el lenguaje configura el intelecto y el ser mismo.

De las baterías de términos²⁹, algunos repetitivos y otros no tanto, proponemos casi una al azar, aprovechando el destacado nivel de esta tarea:

Atrazina: es un compuesto orgánico que se utiliza como herbicida. Su uso actualmente es materia de controversia ya que produce efectos nocivos en especies a las que no va dirigida, tales como los anfibios a causa de la contaminación de las aguas.

Bioética: es la rama de la ética que se dedica a proveer los principios para la conducta correcta del humano respecto a la vida, tanto de la vida humana como de la vida no humana, así como el medio ambiente en el que pueden darse condiciones aceptables para la vida.

Clonación: es el proceso por el que se consiguen, de forma asexual, copias idénticas de un organismo, célula o molécula ya desarrollado.

Contaminación: es la introducción en un medio que provoca que este sea inseguro o no apto para su uso. El medio puede ser un ecosistema, un medio físico o un ser vivo. El contaminante puede ser una sustancia química o energía.

29 Conceptos que fueron definidos por el grupo que realizó el ejercicio: Androide, Anogenital (distancia), Atrazina, Autocontención, Avances tecnológicos, Biodiversidad, Bioética, Bisfenol A, Bisphenol, Calentamiento global, Cambio climático, Cáncer, Clonación, Clonación terapéutica, Clones, Código deontológico, Comités de bioética, Comunidad científica, Conciencia ecológica, Consumismo, Contaminación, Cromosoma Y, Desarrollo sostenible, Desertificación, Diethylstilbestrol, Dilema, Disfunciones endocrinas, Disruptor endocrino, Distilvene, Dosis, Efecto invernadero, Embrión, Endocrino, Esperma, Estéril, Esterilidad, Estrógenos, Ética laica, Eugenesia, Eutanasia, Experimentación, Feminización, Ftalatos, Gestación, Herbicida, Hermafroditismo, Hiposparias, Hormonas, Impossex, Inverosímil, Juramento hipocrático, Justicia, Lluvia ácida, Malformación, Manipulación, Marcador, Medio ambiente, Metamorfosis, Método científico, Pesticidas, Plásticos, PNUMA, Precaución (principio), Productos químicos, Protocolo de acción, Pubertad precoz, Relave, Reproducción, Robótica, Semen, Simposio, Síndrome TDS, Sistema endocrino, Sociedad de la información (o de la manipulación), Stanislav Petrov, TDT, TDS, Tecnociencia, Tecnoddependencia, Tecnosfera, Terapéutico, Testosterona, Transgénicos, Uso cotidiano.

Desertificación: es un proceso de degradación ecológica en el que el suelo fértil y productivo pierde total o parcialmente el potencial de producción.

Eutanasia: es la acción u omisión que acelera la muerte de un paciente desahuciado, con o sin su consentimiento, con la intención de evitar sufrimiento y dolor.

Esperma: es el conjunto de espermatozoides y sustancias fluidas que se producen en el aparato sexual masculino de todos los animales, entre ellos la especie humana.

Esterilidad: es una cualidad atribuible a aquellos organismos biológicos que no se pueden reproducir, bien sea debido al mal funcionamiento de sus órganos sexuales o a que sus gametos son defectuosos. Las causas de la esterilidad son diversas y varían en función del sexo.

Hermafroditismo: es un término de la biología y zoología, con el cual se designa a los organismos que posee a la vez órganos reproductivos asociados a los dos sexos: macho y hembra. Es decir, aquellos seres vivos que tienen un aparato mixto capaz de producir gametos masculinos y femeninos.

Medio ambiente: son los conjuntos de componentes físicos, químicos, biológicos, sociales, económicos y culturales capaces de ocasionar efectos directos e indirectos en un plazo corto o largo sobre los seres vivos.

Lucía Sedano Infante

5.2 UN SOLUCIONARIO POSIBLE

Como en otras tantas ocasiones, piénsese en comentarios de textos históricos o en análisis de documentos gráficos, a pesar de las innumerables indicaciones dadas, de los consejos de orientación didáctica, de las correcciones durante la realización de las respuestas, creemos que el mejor aprendizaje se completa con el ofrecimiento de una respuesta que permita cotejar la hechura de sus actividades con la materialización efectuada por nuestra parte.

Con la intención de ajustarnos a los presupuestos enunciados, pero también con la pretensión de ser *generosos* a fin de procurar una contestación que se ajuste

a lo que se pretende en la educación postobligatoria y que saque a determinado alumnado de un telegrafismo expresivo poco recomendable en ocasiones en disciplinas como las nuestras.

En el Anexo I damos cuenta de la oferta que hicimos al grupo, y que sirvió, como en este trabajo, para cerrar el desarrollo didáctico.

6. ENCUESTA DE VALORACIÓN

Como en cada una de las actividades complementarias o extraescolares que hemos diseñado a lo largo de nuestra vida profesional, la evaluación de su contenido ha sido una constante pedagógica. No iba a ser diferente en esta ocasión.

La encuesta que le pasamos al alumnado la incluimos en el Anexo III. Los resultados de la misma los incluimos en el Anexo IV.

A continuación haremos cómputo y un breve análisis de los resultados obtenidos. El total de respuestas obtenidas fue de 17.

En la primera cuestión sobre el esfuerzo hecho a la hora de trabajar la tarea en comparación a preparar un examen, el 70'6% respondió que era proporcional el desvelo o desgaste en el trabajo, mientras que el 29'4% restante se dividían, mitad por mitad, entre los que entendían el esfuerzo como mayor o menor, respectivamente.

Coincidente con esta opinión era la respuesta a la segunda pregunta, en la que el 64'7% afirmaba que el examen era una opción no deseada frente al trabajo, examen que prefería el 29'4% del curso, y un 5'9% que no se pronunciaba.

La tercera interrogante, entendemos que clave, aludía a la idoneidad de la metodología para el estudio de los contenidos de la unidad impartida, y favorablemente contestaba el 94'1%, lo cual valoramos como éxito incuestionable la adopción y diseño metodológico.

En cuarto lugar, preguntábamos en una escala del 1 (poco) al 5 (mucho) por el nivel de dificultad de cada uno de los cuatro ejercicios, encontrándonos con que los valores bajos y medios eran dominantes, y prácticamente quedan exentos los extremos en lo que se refiere a la sinopsis (1: 5'9%; 35'3%; 3: 35'3%; 4: 23'5%; 5: 0%). El índice decimalizado cambiaba y rompía la tendencia a la baja de la dificultad, ya que los valores medios y altos predominaban en la contestación (1: 11'8%; 2: 0%; 3: 17'6%; 4: 52'9%; 5: 17'6%). Queda demostrado que esta actividad era el nuevo aporte procedimental que nunca antes habían trabajado, y más teniendo como fuente un documental televisivo al cual había que diseccionar y parcelar, frente a una sinopsis, mapa conceptual o glosario ya trabajados en cursos precedentes en distintas materias. El mapa conceptual para el alumnado tenía una moderada dificultad, ya que los valores medios predominaban simétricamente, huyendo todas las respuestas de los extremos (1: 0%; 2: 35'3%; 3: 29'4%; 4: 35'3%; 5: 0%).

Entendemos como normal la percepción anterior como la obtenida sobre el glosario, en la que se dominaba la técnica de realización (1: 29'4%; 2: 47%; 3: 17'6%; 4: 5'9%; 5: 0%).

En la quinta cuestión, en la que se abordaba la explicación por parte del profesor de la ejecución de cada ejercicio, la valoración general que hacemos es de positiva en razón a los números obtenidos, sin ser relevantes las notas negativas. Agrupando en tramos las respuestas, la sinopsis obtiene un 82'3% de pareceres aceptables, buenos o muy buenos; el índice decimalizado, el mismo porcentaje (82'3%), y, de él, el 42'8% califica la explicación con la máxima nota, lo cual vemos coherente con el expresado nivel de dificultad que sabíamos que tenía por no ser una práctica habitual en la etapa. Igualmente positivas fueron las calificaciones para la explicación del mapa conceptual y del glosario (82'3% en cada ejercicio).

La sexta pregunta estribaba sobre la experiencia obtenida en la realización de este tipo de ejercicios. La sinopsis tenía una mayoritaria respuesta al haberlas realizado, entendidas como resúmenes o síntesis, aunque quizá el concepto coadyuvaba a despistar un tanto (1: 5'9%; 2: 29'4%; 3: 23'5%; 4: 35'3%; 5: 5'9%). Nuevamente, el índice decimalizado daba como resultado la diferenciación con el resto en cuanto a su carácter innovador con guarismos claramente *inexpertos* (1: 35'3%; 2: 35'3%; 3: 17'6%; 4: 11'8%; 5: 0%). Casi el 90% de los encuestados no habían hecho -o casi- actividad parecida, lo cual viene a corroborar el acierto en la apuesta por *forzar la máquina* con esta proposición arriesgada. El mapa conceptual de la UD, por el contrario, sí formaba parte del bagaje académico

como técnica de estudio aprendida en diferentes áreas y en tutoría (1: 11'8%; 2: 17'6%; 3: 11'8%; 4: 58'8%; 5: 0%).

Parecida respuesta para una actividad común, y no siempre puesta en valor como merece, como es el glosario (1: 5'9%; 2: 23'5%; 3: 41'2%; 4: 23'5%; 5: 5'9%). Quizá el alumnado manifieste la tendencia real habida en los últimos años en estas técnicas de estudio a nivel general, y en nuestro centro en particular.

El séptimo requerimiento estribaba sobre la utilidad de mezclar teoría (libro de texto) y práctica (documental). El 88'2% asentía con argumentos como “aprender términos nuevos”, “profundizar en conceptos”, “practicar teoría”, “aumenta la comprensión y la relación”, “se potencia la capacidad investigadora”, “nos prepara para actividades futuras”, “se comprende mejor la realidad”, “nos permite *comernos el coco*, y eso es beneficioso”, “toda ampliación es favorable”.

El octavo ítem lo dedicamos a la temporalización de la visualización y de la preparación de las actividades. Respecto al documental, el tiempo de exposición se entiende como adecuado en un 82'3%, algo más que el tiempo programado para los deberes (76'5%). Con todo, estimamos oportuno las dos sesiones de visión y las cuatro de actividad (dos semanas de clase al tener dos horas semanales).

La penúltima cuestión se detenía en conocer la consideración sobre el solucionario mostrado por el profesor. Con un alumno que no contestó (5'9%), todos los ejercicios tuvieron un dictamen favorable en el veredicto grupal. Haciendo tres tramos de valoración (1 y 2; 3; 4 y 5), los resultados son como

sigue: sinopsis (11'8%; 17'6%; 58'8%); índice decimalizado (17'6%; 23'5%; 52'9%), mapa conceptual (5'9%; 41'2%; 47%); y glosario (11'8%; 23'5%; 58'8%). Satisfacción por la alta calificación obtenida del alumnado, que entendemos como ajuste a lo demandado y cosechado, y como gratitud por el aprendizaje disfrutado.

La décima y última petición tenía un carácter abierto y en ella hacíamos la típica y maniquea sugerencia: tres aspectos relevantes y tres mejorables. La generosidad fue denominador común, y de ahí que la variedad habida por el cúmulo de consideraciones nos obligue a extraer las que hemos estimado más reflexivas y menos reiterativas.

Como relevancias, “diferente”, “interesante”, “menos pesado que estudiar para un examen”, “mucho aprendizaje”, “visualidad”, “poner en juego la memoria y otras capacidades”, “servirá para el futuro”, “salir de la rutina”, “entender más del tema”, “cómodo el tiempo de entrega”, “buena selección del video en relación a la UD”, “documental entretenido, científico, educativo”, “ejercicios variados y de proporcionada dificultad”, “aprender qué es un índice decimalizado”, “el video como motivación para el estudio”, “importante la ayuda del profesor”, “buenas las respuestas ofrecidas por el profesor”, “bien la integración del tema”.

Como mejorías (críticas), “verlo entero en una hora”, “un poco raro por falta de costumbre”, “lo más raro, el índice”, “faltó mayor detalle en la explicación de las actividades”, “hacerlo antes”, “poner un video más ameno”, “mucho duración del video y poca del trabajo”, “más pausa en la explicación del mapa conceptual

digital”, “se dejan de lado algunos contenidos del tema”, “el índice obliga a verlo más de una vez”, “reordenar las actividades”.

Sin sesgar ni interpretar el sentir del alumnado, al menos agradecer su implicación, su madurez y su gentileza en la manera de obsequiar con una encuesta rellena con colmo. No contentos con todo el volumen de información aportada, quisimos abrir un cuadro de texto con “algún último comentario” que, sin excepción, fueron todos constructivos y piropes, verdadera guinda. De esta guisa fueron: “asignatura muy bonita porque he aprendido los valores éticos y morales, y volvería a repetir”; “es una buena y nueva alternativa al examen”, e “innovadora, interesante y versátil, se adapta a cada persona, a su manera de pensar”; “recomendaría poner el documental a los siguientes cursos, aprenderían bastante”; “ha sido una experiencia para el entendimiento y la memoria”.

Con esta encuesta de valoración, sus apreciaciones y valores, creemos tener suficiente argumento para trabajar en la línea de incorporar filmografía especializada que permita seleccionar e indagar contenido, a la par que fundirlo holísticamente con y desde el currículo por medio de la adecuada propuesta didáctica.

7. CONCLUSIONES

1. Las calificaciones obtenidas por los trabajos presentados permiten valorar positivamente la puesta en práctica de esta propuesta didáctica

alternativa e innovadora, en base a la respuesta de la encuesta de valoración realizada.

2. La segunda mitad del curso académico la consideramos más favorable debido a este tipo de recursos sustitutivos al *magisterio magistral* y al control convencional de contenidos, una vez asentados los rudimentos curriculares y conceptualizaciones fundamentales de la materia Educación Ético-Cívica.
3. La consideración del alumnado sobre el nivel de dificultad proporcionado de esta actividad supone un contraste favorable para ahondar y perfeccionar este tipo de sugerencias académicas, con la salvedad del *Índice decimalizado* que se presenta como una evidente y dificultosa novedad.
4. El tiempo de dedicación a la explicación y ésta misma se valoran positivamente, lo cual es fundamental para el éxito de su procedimentalidad.
5. El conocimiento de destrezas como las ofertadas es medio-alto, con excepción del *Índice decimalizado*, que se destaca estadísticamente como desconocido o poco trabajado.

6. La planificación temporal de visualización como del tiempo de confección del trabajo tienen una favorable consideración, así como la solución ofrecida por el profesor tras la entrega del mismo.
7. Consideramos como afectación positiva la ingente cantidad de aspectos relevantes que el alumnado destaca, así como aquellos otros relevantes que, sin excepción, tienen un tono constructivo y lógico, destacando de este apartado abierto el convencimiento del carácter propedéutico que tiene este diseño didáctico de las tareas.

8. EPÍLOGO

“Siempre el lenguaje lo explica todo”, sentenciaba Alfredo Asensi³⁰ en un sentido genérico, cultural y civilizatorio del término. Cualquier trabajo en el que se ahonde acerca de las técnicas intelectuales de consecución de conocimiento, desde la construcción de un selecto glosario a la determinación de un índice decimalizado completo y nivelado, pasando por un estructurado e integrador mapa conceptual, o una delimitada y definatoria sinopsis, indefectiblemente está coadyuvando a que la persona en formación vertebral sus capacidades de un modo más poliédrico y versátil, y a que las potencialidades se potencien, valga la redundancia, y emerjan en estudios posteriores y a lo largo de la vida.

Clave para que las actividades nutran las inquietudes y encajen en el momento evolutivo (intereses, capacidades, lógica,...) es actuar con claro sentido de la finalidad para la que se hace la inversión didáctica, y en ello es decisivo el

³⁰ Asensi, Alfredo: “Mientras nos matan” (*el Día de Córdoba*, 16.7.2016); 2

conocimiento del bagaje personal de los individuos que integran el grupo, seleccionar el recurso óptimo en fondo (tema y vinculación curricular) y forma (lenguaje, duración, capítulos o partes), explicar el qué, el cómo, el cuándo, el para qué, y hacerlo con convicción en la superación y en el hincapié en el beneficio reportador para el aprendizaje permanente por el carácter procedimental, antes que actitudinal y conceptual, que también.

Este tipo de diseños, por las calificaciones y por las respuestas de valoración, nos invitan a pensar seriamente en el poder competencial que dimanan en destrezas útiles para una vida incierta.

9. BIBLIOGRAFÍA

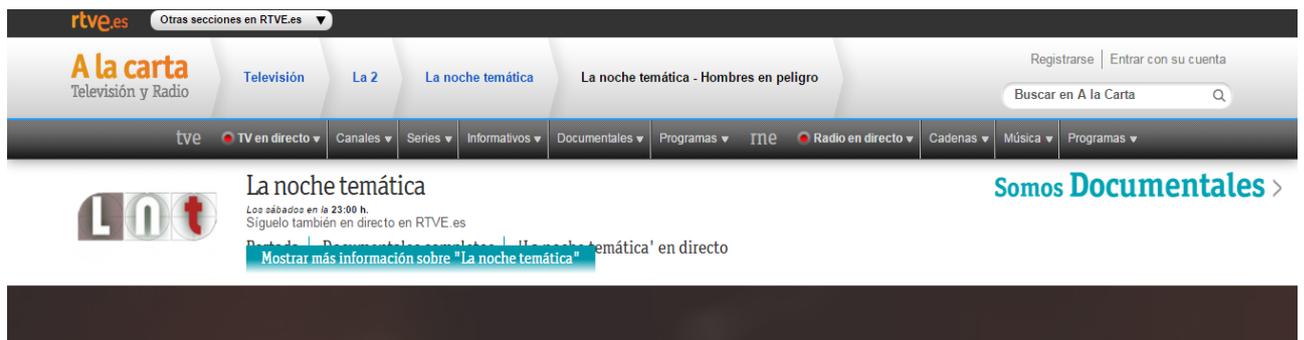
- MÉNDEZ PÉREZ, Francisco Javier y GÓMEZ MARTÍNEZ, Francisco Javier (2008): *Educación Ético-Cívica*. Oxford. Proyecto Ánfora.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B. (1989): **Métodos de trabajo científico para las Enseñanzas Medias**. Madrid: Bruño. Col. Nueva Escuela, 2
- PEDRAZA SERRANO, José R. (2016): "Los textos históricos en el aprendizaje de la Contemporaneidad" (eCO, 13); 181-217. Revista digital del Centro de Profesorado de Córdoba [ISSN: 1697-9745] <<http://revistaeco.cepcordoba.org/images/eco13/numero13completo.pdf>> [36 páginas]

ANEXO I

SOLUCIONARIO O PROPUESTA DE RESPUESTA OFRECIDA POR EL PROFESOR

TEMA 8

LOS RETOS DE LA TECNOCENCIA



La noche temática - Hombres en peligro

Recomendar 2260 | Twitter 29

54:16 | 22 mar 2014

La producción de espermatozoides en el ser humano ha sufrido una caída espectacular, un 50% en los últimos 50 años, además ha habido un aumento dramático en el número de casos de cáncer de testículo y de esterilidad, así como en el número de malformaciones congénitas en los órganos reproductivos masculinos. La vida salvaje también parece estar bajo amenaza: se ha observado una feminización de la población de peces o ranas, malformaciones sexuales en lagartos o aves. Todo apunta a componentes químicos como: PCBs, DDT, éteres de glicol, los ftalatos, pesticidas, etc. Se les conoce como "disruptores endocrinos" y son capaces de alterar el sistema hormonal y ocasionar diferentes daños sobre la salud. Contenido disponible hasta el 6 de abril de 2014. Histórico de emisiones: 15/05/2011 28/04/2012

La visualización del documental "Hombres en peligro" nos servirá para trabajar de manera diferente –como otras unidades de la asignatura de EEC- los contenidos sociales y éticos de un tema que, por otra parte, es clave dentro del temario de 4º.

Una vez hecha la presentación de la metodología a seguir y la justificación del cambio introducido, pasamos a enumerar los ejercicios que hay que trabajar de manera individual.

I. Sinopsis. De manera genérica, hacer un resumen o síntesis del contenido de dicho documental.

El descubrimiento de alteraciones en el desarrollo fisiológico, inmunológico y metabólico -por parte de científicos daneses, a los que se sumaron estadounidenses, franceses, escoceses y otros "iconoclastas"- de diferentes funciones y órganos del sexo masculino, ha generado una corriente investigadora que ha conseguido determinar la incidencia que las hormonas femeninas sintéticas está teniendo a través de diferentes medicamentos, utensilios de uso doméstico y cotidiano, pesticidas, etc., siendo especialmente llamativa la presencia de sustancias y moléculas disruptoras en plásticos, pesticidas y cosméticos.

Son numerosos los marcadores o evidencias que apuntan a la que el profesor Skkakebaek llama TDS, Síndrome de Disgenesia Testicular. Pero también los ecosistemas naturales están manifestando dicho "envenenamiento".

Una de las conclusiones más rotundas es la importancia de la protección del feto por la relación con el desarrollo de enfermedades en edades adultas; y otra, la actuación política en un doble sentido: silencio o connivencia con la industria química frente a posiciones beligerantes a favor de la salud pública y al valor que se le presta por parte de determinadas autoridades al conocimiento científico.

Un nuevo progreso debe articularse si queremos eludir uno de los más desconocidos y devastadores males del siglo XX: los hombres están en peligro. "Formamos parte de un experimento enorme" (S. Swan).

II. Índice. Realizar una decimalización y jerarquización de los contenidos del documental, una estructuración racional (incluir títulos, epígrafes, subepígrafes, minutaje).

UNA INVISIBLE Y GLOBAL PLAGA CONTEMPORÁNEA

0, Presentación

- 0.1 Evidencias biológicas múltiples
- 0.2 Los embarazos, clave

1. Introducción

- 1.1 Alarma: resultados inesperados
- 1.2 Química ligera y vasta: 85000 sustancias
- 1.3 Mercado químico mundial
- 1.4 Interdisciplinariedad

1. El origen del *tsunami*: H. U. Copenhagen

- 2.1 Alerta cancerígena y esterilidad (Skkakebaek)
- 2.2 Archivos y biblioteca universitarias: las hemerotecas
 - 2.2.1 Descenso seminal espectacular
 - 2.2.2 Críticas feroces a los resultados y procedimiento
 - 2.2.3 Intercambios trasatlánticos de información: validación
 - 2.2.4 Trabajo sistemático de vaciado, análisis y confirmación de información

3. París, ambiente escéptico

- 3.1 Banco de esperma: la precisión del registro
- 3.2 Hipótesis: ¿cambios por qué? (Jouannet)
- 3.3 Veinte años, 40% de empeoramiento
- 3.4 Críticas ministeriales francesas

4. Dinamarca: la asunción de un reto

- 4.1 Diseño del programa de investigación
- 4.2 Evidencias porcentuales de un problema constatado (+ 20%)
 - 4.2.1 Espermatozoides escasos
 - 4.2.2 Espermatozoides amorfos
 - 4.2.3 Espermatozoides sin motilidad
- 4.3 Enigmas a despejar: ¿por qué?
 - 4.3.1 Evidente malformaciones genitales
 - 4.3.2 Evidente anomalía testicular
 - 4.3.3 Evidente problema reproductivo
 - 4.3.4 Evidente incremento del cáncer genital
- 4.4 Descubrimiento: células tumorales – células fetales
 - 4.4.1 Relación del desarrollo prenatal y la pubertad
 - 4.4.2 “La caída de la moneda” (Skkakebaek): la visión global

5. El síndrome TDS

- 5.1 El papel de las hormonas en el periodo fetal.
 - 5.1.1 El programa de configuración
 - 5.1.1.1 “Todos somos hembras” (Sharpe)
 - 5.1.1.2 La formación testicular (el cromosoma y)
 - 5.1.1.3 Hormonas testiculares: la testosterona
 - 5.1.1.4 Los riesgos de no ir bien: factores de intervención
 - 5.1.2 El caso del Distilbene en Francia (1950-1980)
 - 5.1.2.1 Hormonas sintéticas femeninas

- 5.1.2.2 6000000 de mujeres francesas
- 5.1.2.3 Diethyl-Stibestrol (Lab. Lilly)
- 5.1.2.4 De un remedio al aborto a una estrogenación
- 5.1.2.5 ¿Cuántas moléculas similares malformadoras?
- 5.1.2.6 Transposición del caso a Dinamarca
 - 5.1.2.6.1 ¿Genética, ambiente?
 - 5.1.2.6.2 ¡El medio ambiente y las formas de vida!

6. La investigación en los sistemas naturales

6.1 Los caimanes del lago Apopka (Florida)

- 6.1.1 Un mal insidioso amenaza el reino caimán
- 6.1.2 Los huevos fallidos
- 6.1.3 Los jóvenes adultos: mediciones masculinas
- 6.1.4 Hipótesis: temperatura, alimentación, contaminación
 - 6.1.4.1 Relación con los viejos pesticidas
 - 6.1.4.2 Conexión con otras investigaciones (mujeres-ratones-caimanes)
 - 6.1.4.3 Las hormonas (pesticidas) estaban en los animales
- 6.1.5 Ensayo con huevos sanos
 - 6.1.5.1 Alteración de la desviación
 - 6.1.5.2 Pequeñas dosis

6.2 Las ranas de T. B. Hayes y el grupo Syngenta

- 6.2.1 La antracina: el mayor pesticida
- 6.2.2 Muestreo de comparación en investigaciones diferentes
- 6.2.3 Anfibios hermafroditas

6.2.4 La divulgación en NY Times

6.2.5 La retirada del apoyo capital

6.2.6 La continuidad del proyecto

6.2.6.1 Extensión del área

6.2.6.2 Pesticidas como clave (no sólo antracina)

6.2.6.3 Delimitación de la extinción: charcas secas vs no-metamorfosis

6.3 El mundo animal en términos generales

6.3.1 El sistema endocrino

6.3.1.1 La 'llave' y la 'cerradura'

6.3.1.2 Disrupción endocrina

6.3.2 Los humanos somos animales en términos biológicos

7. El contrastado estudio geográfico de un fenómeno

7.1 Rural vs Urbano

7.1.1 Minneapolis y Columbia

7.1.2 NY y LA

7.2 Hipótesis convencionales de partida

7.2.1 Orina y semen

7.2.2 Pesticidas

8. Las disrupciones endocrinas: el hallazgo por la casualidad

8.1 Linaje de las células cancerígenas (Soto. y Sonnenschein)

8.2 La multiplicación indebida de las células no estrogenadas

8.3 La contaminación la daba un tubo de plástico

- 8.3.1 Extensión descontrolada de lo sintético
- 8.3.2 El mundo doméstico plastificado
 - 8.3.2.1 El Bisphenol A
 - 8.3.2.2 El Nonilfenol
- 8.3.3 “La dosis hace al veneno” (límites)
 - 8.3.3.1 No cantidad
 - 8.3.3.2 Sin tiempo de exposición
- 8.3.4 Experimento: ratas preñadas con Bisphenol A
 - 8.3.4.1 Pesimismo: lesiones preneoplásicas totales
 - 8.3.4.2 ¿Los estrógenos ambientales son la causa del cáncer de mama?
 - 8.3.4.2.1 5% (1960)
 - 8.3.4.2.2 12% (2010)

9. Las moléculas de los plásticos

- 9.1 Los phtalatos: la flexibilidad de la materia
 - 9.1.1 Envases alimentarios
 - 9.1.2 Mobiliario
 - 9.1.3 Cremas corporales
 - 9.1.4 Juguetes
 - 9.1.5 Camisetas
 - 9.1.6 PVC
- 9.2 Las ratas expuestas a los phtalatos (Sharpe)
 - 9.2.1 Machos con TDS
 - 9.2.2 Similitud con los chicos daneses (verificación)

- 9.3 Estudio danés: el rigor del análisis médico
 - 9.3.1 Desde hace diez años
 - 9.3.2 2000 embarazadas
 - 9.3.3 Búsqueda con alteradores endocrinos
 - 9.3.4 Relación de niveles y de la descendencia
 - 9.3.4.1 Similitud con el caso de los roedores
 - 9.3.4.2 La contaminación de la leche materna
 - 9.3.4.3 La relación con los síntomas testiculares
 - 9.3.4.4 Seguimiento hasta la pubertad
- 9.4 Estudio estadounidense: la distancia ano-genital (DAG)
 - 9.4.1 Distancia media: $DAGM = 2DAGH$ (marcador)
 - 9.4.2 La reducción como síntoma de feminización
 - 9.4.3 Confirmación de la sospecha
 - 9.4.3.1 + Phtalatos = - DAGM
 - 9.4.3.2 Falta aumentar la población de estudio
 - 9.4.4 Phtalatos en la sangre humana
 - 9.4.4.1 Matrices biológicas: sangre, leche materna, orina
 - 9.4.4.2 Todos estamos expuestos
 - 9.4.4.3 Los cosméticos, como ejemplo
 - 9.4.4.3.1 26 jóvenes
 - 9.4.4.3.2 2 semanas
 - 9.4.4.3.3 Cremas limpias y cremas con parabeno y phtalatos
 - 9.4.4.4 Untar es como comer

10. Campaña de prevención a mujeres embarazadas (Dk, 2006)

10.1 Ministerio de Medio Ambiente

10.2 Evitación de cosméticos, tintes capilares, pinturas

10.3 Aviso a las maternidades (9 puntos)

10.4 Conexión incuestionable entre embarazo, TDS, sistema inmunológico, tiroides, diabetes

11. Las prematuras voces rotas de los niños cantores

11.1 Ojo avizor: una nota de prensa como alerta científica

11.2 El marcador de la quiebra de la voz

11.2.1 Cotejo histórico: de Bach a hoy

11.2.2 Registro en diez años: cuatro meses bajó la edad media

11.2.3 ¿Tendencia?

12. Las empresas químicas vs La comunidad científica

12.1 Simposio bianual de los “niños llorones de los disruptores endocrinos”
(Copenhague)

12.2 Revista de experimentaciones en marcha

12.2.1 Conclusiones parciales y estado de las cosas
(compartición de resultados)

12.2.2 Interrogantes cual desafíos

12.3 Las reservas y desatenciones de los ‘plastiqueros’ (David Cadogan)

12.3.1 Rebatir

12.3.2 Discutir

12.3.3 Dudar

12.3.4 Entretener

12.3.5 Dilatar

12.4 La valiente posición del gobierno danés (Connie Hedegaard)

13. Las medidas políticas europeas

13.1 12/2006: directiva Reach: un punto de inflexión

13.2 30000 sustancias a registrar

13.3 Responsabilidad empresarial de demostrar inocuidad

13.4 Víctimas del 'lobby' industrial químico

13.4.1 Permisos para uso si hay control de riesgos

13.4.2 Estudios disuasorios y antagónicos (Genot Klotz)

13.5 Supresión de phtalatos en juguetería

13.6 Política vs Ciencia (Europa innovadora)

14. El cocktail molecular

14.1 Exposición polimoleculares en una investigación danesa

14.2 Ratas: gestación y madurez

14.2.1 Derrocamiento de la racionalidad matemática común

14.2.2 Degeneración de las ratas macho

14.2.3 Subestimación del riesgo en los humanos

14.3 La dimensión investigadora debe cambiar: malos presagios

15. Epílogo

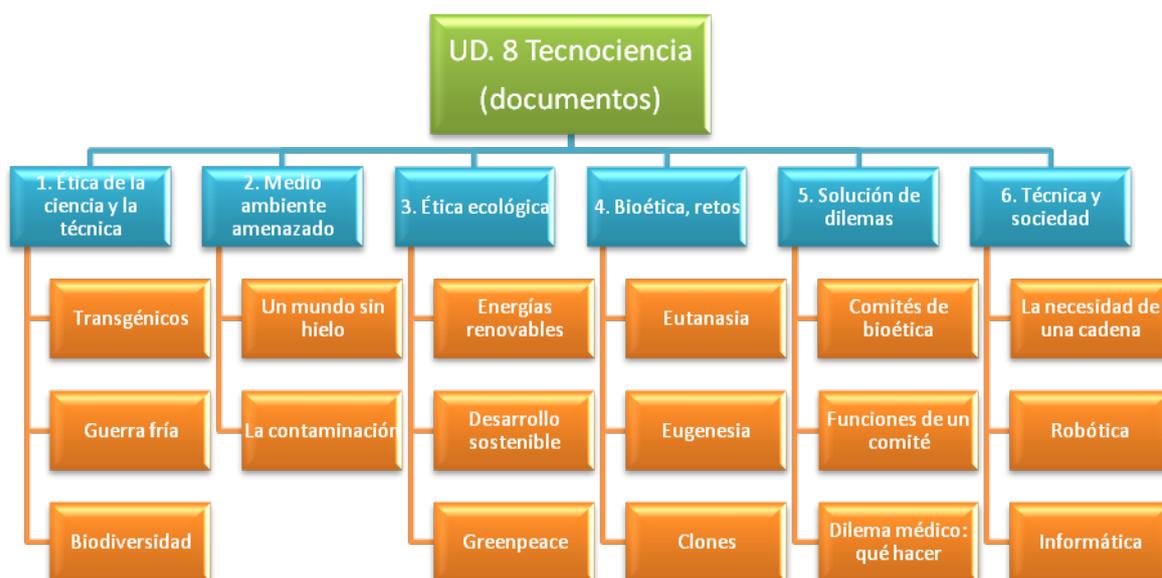
15.1 Una historia sobre caracoles de agua salada (Oehlmann)

15.1.1 El imosex del TBT

15.1.2 Evaporación de las malformaciones con medidas drásticas

15.2 La esperanza de un cambio a mejor

III. Mapa conceptual. Construcción de un mapa conceptual de los contenidos de la unidad didáctica e inserción del documental en dicho mapa mental.



IV. Glosario. Realización de un pequeño diccionario propio con una decena de términos definidos por cada cual, teniendo como base el manual de texto, el documental y las explicaciones del profesor.

- **Biodiversidad:** es el conjunto de especies vivas que habitan en el ecosistema Tierra, generado por la adaptación al medio y la lucha por la supervivencia.
- **Bioética:** es la disciplina y el pensamiento que articular los fundamentos de las líneas de investigación médica, dando respuesta a retos y nuevos espacios de exploración.
- **Código deontológico:** es el compendio normativo que da perspectiva y enfoque lógico, ordenado o racional a una profesión o colectivo interprofesional.
- **Conciencia ecológica:** es el conocimiento y la acción de respeto al medio ambiente que nos generó y nos mantiene. Debe tener el carácter de sostenible.

- **Conocimiento científico:** es el saber racional sobre cualquier hecho natural o social producido a partir del método del mismo nombre, a partir del cual tomamos clara conciencia del funcionamiento o relaciones de los sistemas ecosociales.
- **Imposex:** es la inversión sexual de determinadas especies animales debida a la afectación de hormonas femeninas sintéticas.
- **Límite razonable:** es el punto hasta el cual el avance y el progreso se justifican como moralmente propios de la humanidad, en los que los principios éticos pueden servir de marco para su desarrollo social.
- **Síndrome metabólico:** es la confluencia de varias enfermedades o también la incidencia potencial de factores de riesgo en una persona que incrementa la probabilidad de sufrir cambios en sus funciones o desarrollo.
- **T.D.S. (Síndrome de Disgenesia Testicular):** es la manifestación de diversos síntomas relacionados con la anomalía en el desarrollo de diversos síntomas relacionados el desarrollo testicular de los individuos, aminoración de espermatozoides, manifestación de cánceres, malformaciones,... a raíz de la estrogenación del mismo.
- **Tecnociencia:** es la envoltura técnica y tecnológica que permite llevar una vida con mayor calidad siempre que los usos sean propios de fines humanos y humanísticos.

Las pautas de presentación (formato) y la fecha de entrega se explicarán, como siempre, en clase.

El profesor de EEC

ANEXO II. LISTADO DE CIENTÍFIC@S QUE APARECEN EN EL DOCUMENTAL:

- GUILLETE, Lou. U. de Florida
- HASS, Ulla. Instituto de Seguridad Alimentaria. U. de Copenhague (DK)
- HAYES, Tyrone B. Biólogo. U. de California (US)
- JORGENSEN, Niels. Andrólogo y Endrocrinólogo H. U. Copenhague (DK)

- JOUANNET, Pierre. Dtor. Dpto. Biología Reproductiva. H. Cochín. París (FR)
- LEFFERS, Henrik. Dtor. Investigación Biología Molecular. H. U. Copenhague (DK)
- MAIN, Katarina. Pediatra. H. U. Copenhague (DK)
- OEHLMANN, Jörg. Ecotoxicólogo. U. de Francfurt (D)
- SHARPE, Richard. Unidad de Reproducción Humana. Consejo de Investigación Médica. Edimburgo (SCO).
- SKKAKEBAEK, Niels. Dtor. Investigación. H. U. Copenhague (DK)

- SONNENSCHNEIN, Carlos. Dpto. Biología Celular. Escuela de Medicina de Tufts. Bostón (US)
- SOTO, Ana. Dpto. Biología Celular. Escuela de Medicina de Tufts. Bostón (US)
- SWAN, Shanna. Epidemióloga. U. de Rochester (US)

ANEXO III. ENCUESTA PARA EL ALUMNADO

TEMA 8

LOS RETOS DE LA TECNOCENCIA

1. ¿Consideras que es **proporcional** el esfuerzo hecho en un tema como éste a fin de evitar la realización de un examen? (tacha lo que no proceda)

1. Sí
2. No (menos esfuerzo / más esfuerzo)

2. ¿Es preferible hacer **examen o un trabajo** como éste? (tacha lo que no proceda)

1. Examen
2. Trabajo

3. ¿Crees que con metodologías como ésta se pueden **trabajar bien los contenidos** de la Unidad Didáctica “Los retos de la tecnociencia”?

1. Sí
2. No

4. Señala el **nivel de dificultad** de cada una de las cuatro actividades. (1 nada /mal, 2 algo, 3 aceptable, 4 bastante, 5 mucho/bien)

1. Sinopsis

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Índice decimalizado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Mapa conceptual del tema (con inserción del documental)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Glosario (decena de términos)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

5. ¿Cómo se explicó por parte del profesorado la ejecución de cada ejercicio?

1. Sinopsis

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Índice decimalizado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Mapa conceptual del tema (con inserción del documental)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Glosario (decena de términos)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

6. ¿Qué **experiencia** o práctica tenías con la realización de ejercicios así?

1. Sinopsis

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Índice decimalizado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Mapa conceptual del tema (con inserción del documental)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Glosario (decena de términos)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7. ¿Crees que te puede ser útil realizar actividades mezclando **teoría (UD) y práctica (documental)**? En caso afirmativo, ¿por qué?

1. Sí, por...

2. No

8. ¿Ha sido suficiente el **tiempo** de desarrollo de los contenidos?

1. Visualización del documental

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Preparación de las actividades

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

9. La **solución ofrecida** en clase por el profesor tras la entrega digital, ¿se ajusta a lo que tú entendiste?

1. Sinopsis

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

2. Índice decimalizado

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

3. Mapa conceptual del tema (con inserción del documental)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

4. Glosario (decena de términos)

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

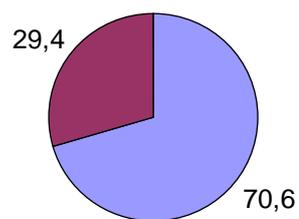
10. Señala tres **aspectos relevantes** y tres **aspectos mejorables** de la actuación didáctica.

Aspectos relevantes	Aspectos mejorables

Algún último comentario

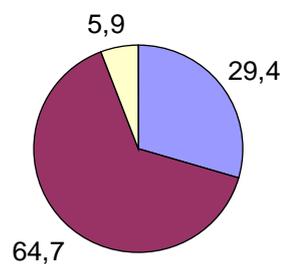
ANEXO IV. RESPUESTAS A LA ENCUESTA

1. Proporción del esfuerzo



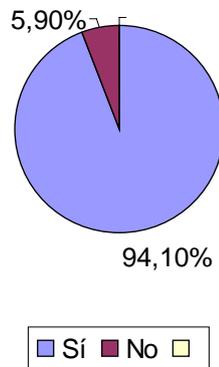
■ Sí ■ No

2. ¿Examen o trabajo?

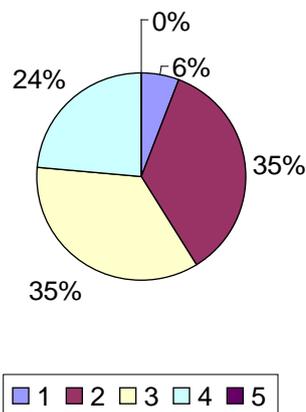


■ Examen ■ Trabajo ■ No contesta

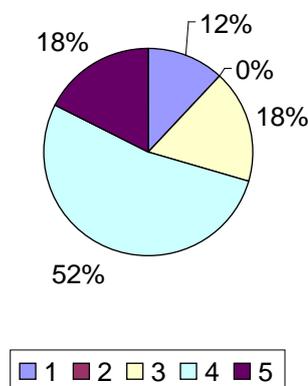
3. Metodología apropiada para el contenido



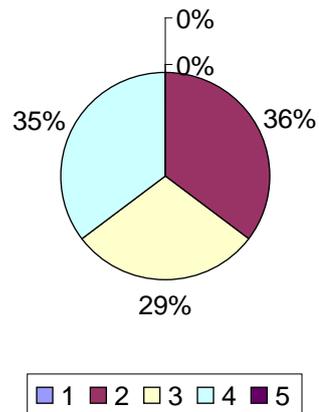
4.1 Nivel de dificultad (sinopsis)



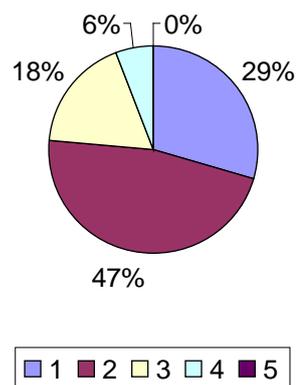
4.2 Nivel de dificultad (índice decimalizado)



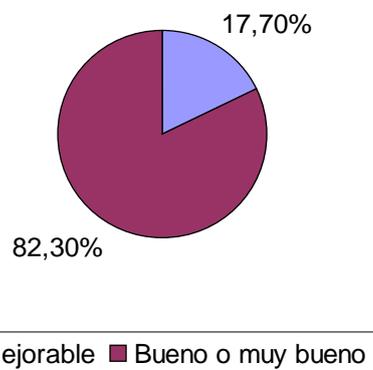
4.3 Nivel de dificultad (mapa conceptual)



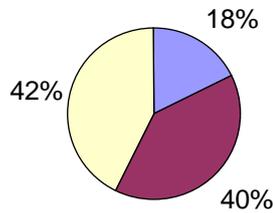
4.4 Nivel de dificultad (glosario)



5.1 Explicación de la ejecución por el profesor (sinopsis)

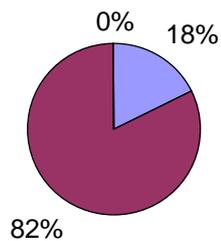


5.2 Explicación de la ejecución por el profesor (índice decimalizado)



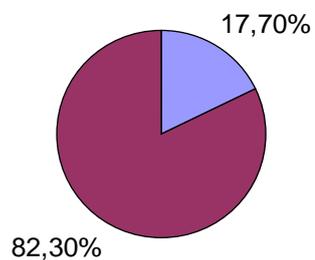
Mejorable Bien Muy bien

5.3 Explicación de la ejecución por el profesor (mapa conceptual)



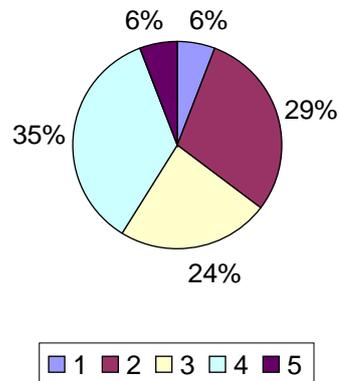
Mejorable Bien y muy bien

5.4 Explicación de la ejecución por el profesorado (glosario)

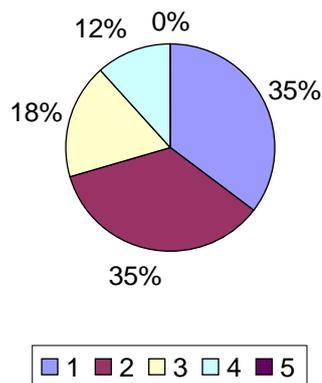


Mejorable Bien y muy bien

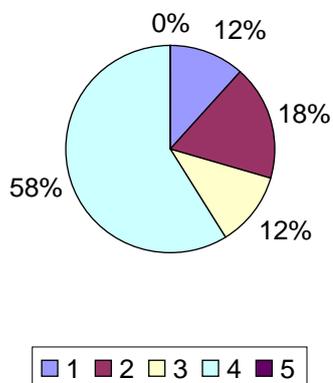
6.1 Experiencia en su realización (Sinopsis)



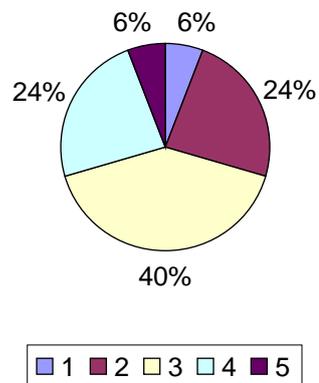
6.2 Experiencia en su realización (índice decimalizado)



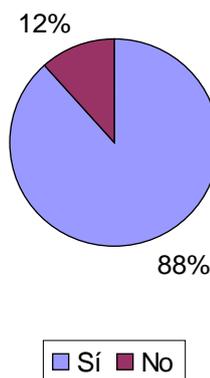
6.3 Experiencia en su realización (mapa conceptual)



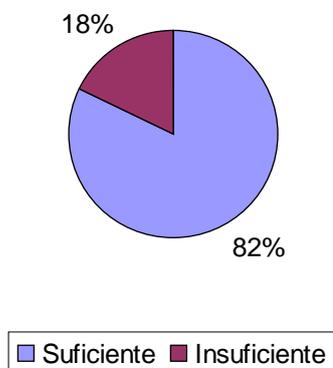
6.4 Experiencia en su realización (glosario)



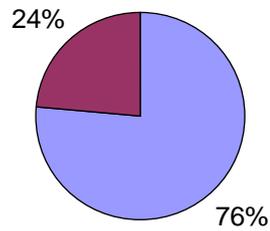
7. Utilidad de la fusión de teoría y práctica



8.1 Tiempo de visualización del documental

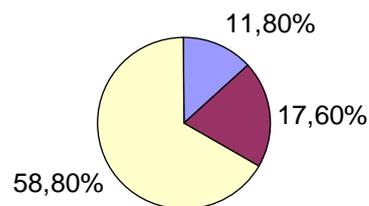


8.2 Tiempo de preparación de las actividades



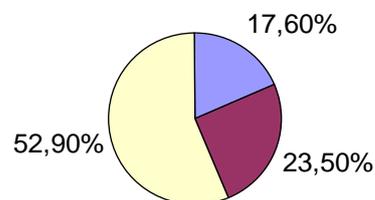
■ Suficiente ■ Insuficiente

9.1 Solucionario (sinopsis): ajuste a lo entendido en la explicación



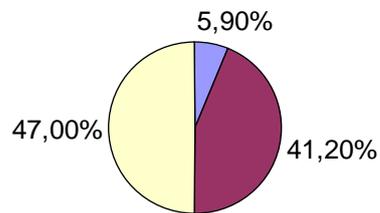
■ 1 y 2 ■ 3 ■ 4 y 5

9.2 Solucionario (índice decimalizado): ajuste a lo entendido en la explicación



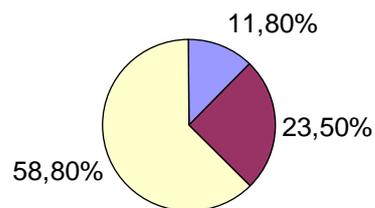
■ 1 y 2 ■ 3 ■ 4 y 5

9.3 Solucionario (mapa conceptual): ajuste a lo entendido en la explicación



1 y 2 3 4 y 5

9.4 Solucionario (glosario): ajuste a lo entendido en la explicación



1 y 2 3 4 y 5

MONOGRÁFICO

ASESORAMIENTO

EDUCATIVO

DESEMPEÑO DE LA FUNCIÓN ASESORA EN EDUCACIÓN INFANTIL

Teacher training advisorship in early childhood education

Beatriz Corpas Martín

Asesora de Educación Infantil CEP Córdoba
beatriz.corpas.martin.edu@juntadeandalucia.es

Ana López Parra

Asesora de Educación Infantil CEP Córdoba
ana.lopez.par.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

La formación docente es fundamental para seguir avanzando y crecer como profesionales, para poder hacer frente a las demandas de la sociedad y saber adaptarse al contexto, así como para aprender y poner en práctica nuevos modelos educativos e innovadores, adecuados a los nuevos tiempos. Todo esto en contacto directo con profesionales y docentes que llevan a cabo buenas prácticas educativas, en torno a una comunidad de intercambio y aprendizaje, que es funcional y útil y que tiene como objetivo mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos. En base a esta necesidad, mostramos nuestras funciones como asesores formación y, en nuestro caso, de Educación infantil.

PALABRAS CLAVE: ASESORÍA, INFANTIL, PROFESORADO, INNOVACIÓN, INTERCAMBIO, PROYECTOS.

ABSTRACT

Teacher training is essential to continue advancing and growing as professionals, to be able to face the demands of society and know how to adapt to the context, as well as to learn and put into practice new educational and innovative models, appropriate to the new times. All this in direct contact with professionals and teachers who carry out good educational practices, around a community of exchange and learning, which is functional and useful and which is aimed at improving the learning of our students. Based on this need, we show our functions as training advisors and, in our case, of Early Childhood Education.

KEYWORDS: ADVICE, CHILDREN, TEACHERS, INNOVATION, EXCHANGE, PROJECTS.

Fecha de recepción del artículo: 31/01/2018

Fecha de Aceptación: 06/03/2018

Citar artículo: CORPAS MARTÍN, B. - LÓPEZ PARRA, A. (2018). *Desempeño de la función asesora en Educación Infantil*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n.º 15, CEP de Córdoba.

El papel que desempeñamos como asesoras de infantil del centro del profesorado refleja nuestra manera de entender la educación, la forma de relacionarnos con la comunidad educativa (alumnado, familias, profesorado...) y, sobre todo, el modo de entender los procesos de enseñanza y aprendizaje de nuestro alumnado, aprendiendo junto a ellos, convirtiéndonos en guías y orientadoras, atendiendo a sus demandas y a los diferentes ritmos, así como potenciando sus capacidades y respetando sus peculiaridades.

Por otro lado, nos motiva y nos alienta nuestra necesidad de seguir aprendiendo, innovando y creciendo como profesionales, en continua búsqueda de la mejora para ofertar una formación al profesorado de Educación Infantil y garantizar una educación de calidad al alumnado de esta etapa. Es de esta necesidad de donde surge nuestra relación con la formación permanente y nuestra implicación en los centros del profesorado así como una de las razones por la que nos encontramos ocupando este puesto.

Todo esto es lo que da sentido y estructura nuestra línea de trabajo y es lo que queremos transmitir al profesorado al que asesoramos, intentando llevar una metodología coherente conectada con los intereses de las maestras y los

maestros, pero sobre todo, conectada con los intereses y necesidades del alumnado de infantil y la visión de la infancia donde el alumnado es protagonista activo de su propio aprendizaje, propiciando que sea crítico y creativo, potenciando su autonomía, iniciativa y seguridad, todo ello en el marco de aulas inclusivas en las que todo el alumnado aporta y se escucha y donde el error es fuente de aprendizaje.

Las ESTRATEGIAS para llevar a cabo nuestra labor de asesoría las podemos dividir en tres bloques:

1. Estrategias desde la Asesoría de referencia:
2. Estrategias llevadas a cabo desde la asesoría de educación infantil:
3. Estrategias, en relación con los planes y programas educativos de la Consejería de Educación.

1. Estrategias desde la Asesoría de referencia:

Aquellas que están relacionadas con los procesos de autoformación (Grupos de Trabajo, Formación en centros) y otras necesidades detectadas en los centros.

Estas estrategias son:

1. Analizar la Trayectoria del Centro conociendo su historia formativa previa y las actividades de autoformación en las que participa o ha participado e identificando los distintos perfiles profesionales priorizando las necesidades asociadas a cada uno de ellos.
2. Llevar a cabo la detección de buenas prácticas entre el profesorado de nuestros centros de referencia, para que sirvan de fuente de

enriquecimiento potenciando su difusión y reconocimiento entre sus iguales.

3. Obtener información sobre los planes y programas que están desarrollando los centros actualmente.
4. Conocer la memoria de autoevaluación de los centros para detectar propuestas de mejora y posibles necesidades a nivel formativo.
5. Establecer un contacto inicial con los centros mediante la figura de un responsable de formación, recogiendo sus datos de contacto para:
 1. Dar a conocer la asesoría de referencia y sus funciones.
 2. Orientar en la elaboración del plan de formación dándole importancia y valor dentro del proyecto educativo.
 3. Ofrecer Información sobre la elaboración de proyectos de autoformación: plazos, número de personas...
 4. Sondear los intereses de los centros en materia de autoformación.
6. Una vez establecido el contacto con los centros, la asesoría de referencia realiza visitas a los mismos concertando reuniones con el responsable de formación y/o equipo directivo. En estas visitas se contrasta la información

y se promueve e informa sobre los procesos para solicitar actividades de autoformación. Además se lleva a cabo la elaboración, seguimiento y evaluación del Plan de Formación de los centros.

2. Estrategias llevadas a cabo desde la asesoría de educación infantil:

- Recogida de necesidades del colectivo de educación infantil, a través de encuestas al finalizar las actividades formativas.
- Recopilación de las aportaciones y valoraciones incluidas en las programaciones de los cursos, como sesiones finales de reflexión conjunta.
- Elaboración de encuestas para incorporar propuestas de mejora en relación a las distintas temáticas, objeto de formación o recoger las demandas formativas de nuestro colectivo para incorporarlas a nuestro plan de actuación.
- Adaptar las actividades de formación al número de participantes o demandantes de las mismas.
- Ofertar actividades internivelares para optimizar recursos.
- Realizar visitas a los centros estableciendo contacto directo para aportarlas a las necesidades del colectivo.
- Potenciar la Red de educación infantil como intercambio de recursos, distribución de materiales y espacio de interacción entre los miembros.
- Ofrecer el blog de la asesoría de educación infantil como espacio para la relación y comunicación directa con la asesoría de referencia

3. Estrategias, en relación con los planes y programas educativos de la Consejería de Educación:

Las estrategias llevadas a cabo desde la asesoría, tratan de asumir los planes y proyectos, en referencia a la formación, que competen a la asesoría de educación infantil, adecuar la formación a las directrices del equipo técnico de formación y desempeñar roles que no se corresponden directamente con la asesoría de educación infantil pero que son parte de la labor asesora, como la asunción de tareas relacionadas con: Atención a la diversidad, convivencia e igualdad, integración de las tic, bibliotecas escolares, cultura emprendedora, plurilingüismo y programas europeos, orientación, educación ambiental, prácticum, competencias Básicas, enseñanzas artísticas de régimen especial, revista e-CO, competencia matemática, equipos directivos, salud laboral, comunidades de aprendizaje y formación profesional.

Los núcleos temáticos más importantes en las que nos centramos son:

- Metodología a través de los proyectos de trabajo.
- Lectura y escritura desde un enfoque comunicativo a través de textos de uso social relacionados con la metodología que se desarrolla en el aula. destacamos la formación en creatividad literaria (poesía y álbum ilustrado) como recurso para potenciar el disfrute por la lectura y escritura y como motivación para que el alumnado aprenda a leer y escribir, respetando el proceso de apropiación del lenguaje oral y escrito y generando pensamientos, sentimientos, ideas y emociones, potenciando la idea de lectura como un proceso de interpretación y comprensión, más que la asociación de sonidos a letras tal y como se hace referencia en la orden

de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

- Desarrollo del pensamiento matemático y cálculo mental. Comprensión, manipulación y conocimiento progresivo del número, desde una perspectiva lúdica.
- El uso de la robótica y las nuevas tecnologías aplicadas al aula como recurso dentro de la rutina diaria del aula.
- Desarrollo integral del alumnado de esta etapa en sus distintos planos: físico, motriz, emocional, afectivo, social y cognitivo y unido abordando estrategias metodológicas que permitan desarrollar la coordinación, sentido del ritmo y explorar las posibilidades de su cuerpo para relacionarse con el entorno. Todo ello entendido como contenido en sí mismo y no como medio para dar lugar a otros aprendizajes.

Como se puede comprobar, son muchas y muy diversas las funciones que desempeñamos, priorizando siempre el acompañamiento a los centros en todas aquellas necesidades que se deriven de los cambios metodológicos así como de otras demandas que surjan en la búsqueda de la mejora de la práctica educativa.

Tras varios años de experiencia, a través de este acompañamiento al profesorado o seguimiento en los centros educativos, es como el profesorado avanza más y se siente más seguro a la hora de llevar a cabo un cambio en su metodología, por lo que el impacto en el aula o en el centro es mucho mayor. Además, cuando se propicia que ese acompañamiento sea entre iguales, el impacto es mucho mayor, otro aspecto que potenciamos desde la asesoría.

En este sentido, uno de nuestros puntos fuertes es el de potenciar el contacto entre iguales, creando espacios de encuentro donde se reflexione sobre la práctica educativa (metodología, recursos, materiales, estrategias, rol de la maestra y del maestro...) y desde ahí propiciar la innovación y los cambios que se consideren necesarios para la mejora de la labor docente. Esta relación-reflexión se realiza entre tres instituciones ESCUELA, CENTRO DEL PROFESORADO- UNIVERSIDAD.

Actualmente y desde hace diez años somos fundadoras y miembros activos de la red RIECU (Red de Educación Infantil Escuela- CEP- Universidad)³¹.

Esta Red viene desarrollándose desde el curso 2004/05 a través de procesos de investigación-acción colaborativa y nace de la firme creencia en la importancia de establecer una conexión entre la formación docente inicial y la formación permanente del profesorado.

Para nosotras es imprescindible que se establezcan lazos de trabajo compartido que den lugar a la creación de parejas pedagógicas entre alumnado que comienza su formación para ser futuros docentes y maestros o maestras que ya están desarrollando su papel en centros de Educación infantil y primaria, Entendiendo esta relación como fuente de enriquecimiento mutuo, creando espacios y tiempos en los que se ofrezcan modelos de actuación en el aula acordes con las necesidades actuales del alumnado de Educación infantil.

31 Ver página web del proyecto: <http://www.uco.es/riecu/>

Desde el centro de profesorado se aporta formación y actualización docente en la metodología del trabajo por proyectos para garantizar que el alumnado, que desempeña sus prácticas de cuarto de grado de Educación infantil, las desarrolle en aulas en las que se lleva a cabo esta metodología. De esta forma, el alumnado de la facultad puede contextualizar la formación que ha recibido a nivel teórico generando aprendizajes, resolviendo dudas, compartiendo impresiones e inquietudes con las maestras y maestros de los centros.

Además RIECU ha producido el diseño, desarrollo y evaluación de múltiples Proyectos de Trabajo que responden a las miradas compartidas de las maestras, de los estudiantes, del profesorado de Magisterio, de las asesoras y de los niños y las niñas de Educación Infantil.

Esta red tiene como objetivos:

- Fomentar el contacto de la formación inicial con buenas prácticas docentes, en la búsqueda de estrechar lazos entre la formación inicial y continua. *Practicum* de RIECU, en esta modalidad de *practicum*. En esta línea, también participamos como tutoras profesionales en el *practicum*.
- Investigar y profundizar en la metodología de los Proyectos de Trabajo y todo aquello que supone una mejora en la calidad educativa del aula de Educación Infantil. (relación con las familias, metodologías inclusivas, procesos de adquisición de la lectura y escritura, dimensión social y cultural de la infancia, uso de las TACs).

- Incrementar las estrategias de participación conjunta entre las escuelas, el CEP y la universidad.
- Consolidar el conocimiento y aplicación de la metodología de Proyectos de Trabajo.
- Incrementar la interacción práctica y teoría, tratando de buscar elementos explicativos y de mejora de la acción educativa.
- Reflexionar colaborativamente sobre diversas situaciones educativas generadas por la aplicación de Proyectos de Trabajo.
- Tutorizar al alumnado en el desarrollo de las diferentes fases que integran un Proyecto de Trabajo.
- Asesorar al alumnado universitario en el diseño de actividades lúdicas, creativas y relevantes para desarrollar competencias en la infancia.

Como podéis comprobar uno de nuestros objetivos se basa en la reflexión sobre la práctica, ya que consideramos que sin reflexión no hay innovación, sin reflexión no hay mejora. Esta reflexión se lleva a cabo en diferentes contextos, en la escuela, entre el profesorado y el alumnado de prácticas; en la universidad, entre el profesorado de la universidad, las maestras y los maestros, el alumnado de prácticas y asesoras y en el centro del profesorado, entre las maestras, los maestros, profesorado de la universidad y asesoras de formación. Los puntos que guían estas reflexiones dependerán del contexto y de los agentes implicados, como ejemplos podemos exponer los siguientes:

1. En la escuela (Maestras y maestros con alumnado de prácticas):

- Consenso del material para la elaboración de los Proyectos de Trabajo y entrega de material.
- Elección del tema, situación desencadenante, asamblea, dibujos y cartas para las familias.
- Análisis de ideas previas, guión de Interrogantes y situaciones de enseñanza-aprendizaje.
- Situaciones de enseñanza-aprendizaje, objetivos y mapa de contenidos.
- Situaciones de enseñanza-aprendizaje y recursos didácticos.
- Situaciones de enseñanza-aprendizaje y participación de las familias.

2. En la Universidad (profesorado de la universidad, maestras y maestros y alumnado de prácticas- asesoras): Evaluación global del proyecto (papel del alumnado de prácticas, de los niños y niñas de infantil, de la calidad de la propuesta didáctica...).

3. En el Centro del Profesorado (Asesoras, profesorado de la universidad y maestras y maestros): Valoración global de la experiencia por todos los agentes implicados. En esta sesión, el profesorado de la universidad nos trae la valoración global del alumnado.

En este sentido, asumimos todas las demandas de formación relacionadas con metodologías de trabajo por proyectos, enfoque comunicativo de lectura y escritura, pensamiento matemático, uso de las TICs...en la búsqueda de que el

profesorado del ámbito de infantil encamine su formación en la línea adecuada y desde perspectiva que indica el Decreto 428/2008, de 29 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía y la orden que lo desarrolla orden de 5 de agosto de 2008, por la que se desarrolla el Currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

Otra de las actividades clave de nuestro plan de actuación son las jornadas de intercambio de experiencias, que realizamos todos los años, en las que ofrecemos un espacio de convivencia entre el profesorado de Educación Infantil. La detección de intereses del profesorado y de buenas prácticas de Educación Infantil, sugieren la necesidad de propiciar una jornada formativa, práctica y de intercambio en la que se ponga en valor el trabajo desempeñado en el aula.

Cada año, las jornadas están enmarcadas dentro de una temática innovadora que aporta fundamentación y sentido a nivel práctico mediante la asistencia a talleres variados y a elección de cada perfil profesional. Además se facilita un espacio donde cada asistente puede exponer actividades, materiales o producciones de su alumnado que aporten ideas al resto de profesorado.

Los objetivos que perseguimos son, entre otros, establecer líneas comunes de formación e intercambio de experiencias y buenas prácticas entre el profesorado. Además de esto, se le muestra al profesorado una serie de recursos, estrategias y ponencias que profundizan en lo que hemos trabajado durante el curso, que motivan y alientan para seguir trabajando en la misma línea o temáticas

innovadoras fruto del trabajo de investigación que realizamos dentro de la asesoría.

Estas jornadas también nos sirven como medio de recogida de las demandas formativas a tener en cuenta en el plan de actuación del siguiente curso.

Fruto de estas iniciativas de formación y de la relación e implicación con la formación inicial nos proponemos plasmar las bases y fundamentaciones de la metodología del trabajo por proyectos en la elaboración de un libro con casos prácticos que sirva como orientación al alumnado del grado de magisterio de Educación Infantil así como de apoyo al profesorado que se inicia en esta metodología o que ya está iniciado y desea profundizar. De aquí nace nuestro libro “*Los Proyectos de Trabajo. Tejiendo sueños, construyendo vida en la Escuela Infantil*”.

Esta obra, donde quedan recogidas experiencias de innovación educativa llevadas a cabo por maestras de Educación Infantil y enmarcadas en la

metodología del trabajo por proyectos con alumnado de tres a seis años que investigan de forma activa para aprender sobre temáticas diversas como: el



cuerpo humano, los superhéroes, los gorriones, la música, los cuentos, la tierra y el universo, los dinosaurios, las máquinas o Australia.

Este trabajo ha sido elaborado conjuntamente con profesorado de la facultad de ciencias de la Educación de Córdoba, hecho que refleja la continua coordinación entre la formación inicial, los centros educativos y la formación permanente³².

Sostenemos firmemente que puede existir un cambio de metodología basado en aprendizajes activos que emocionen tanto al alumnado como al profesorado e impliquen al resto de la comunidad educativa y de la importancia de los centros del profesorado y las asesorías para potenciar e impulsar estos cambios, en la búsqueda de la mejora de la calidad educativa, aunque también consideramos que la maestra y el maestro deben tener unas cualidades y aptitudes innatas para alcanzar todo esto que nos proponemos. *"Con frecuencia me preguntan los amigos cómo hago para llevar la escuela y cómo hago para tenerla llena. Insisten en que escriba un método, que les precise los programas, las materias, la técnica didáctica. Se equivocan de pregunta. **No deberían preocuparse de cómo hay que hacer para dar escuela, sino de cómo hay que ser...**¡No se puede explicar en dos palabras!...(Milani, L. Florencia 1958)*

Finalizamos haciendo referencia al artículo 13 de la Convención de los derechos del niño: *" El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de*

32 Puede leerse una reseña de este trabajo realizada por María Navarro y Mercedes Llorent en la revista *Cuestiones Pedagógicas*, 25, 2015/2016, pp. 165-166, Universidad de Sevilla. (Descargable en <http://dx.doi.org/10.12795/CP.2016.i25.13>)

todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o en cualquier otro medio elegido por el niño.”

BIBLIOGRAFÍA

- Hernández, F. y Ventura, M. 2006. La organización del Currículum por proyectos de trabajo. El conocimiento es un calidoscopio. Graó. Barcelona.
- Díez Navarro, C. La oreja Verde de la Escuela. Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil. La Torre. Madrid.
- Díez Navarro, C. 2009. El piso de debajo de la escuela. Los afectos y las emociones en el día a día en la escuela infantil. Graó. Barcelona
- Domínguez Chillón, G. 2004. Proyectos de trabajo. Una escuela diferente. La Muralla. Madrid.
- Pozuelos Estrada, F. 2007. Trabajo por proyectos en el aula: descripción, investigación y experiencias. Colección colaboración pedagógica 18. Sevilla.
- AA.VV. 2016. Los Proyectos de Trabajo. Tejiendo sueños, construyendo vida en la Escuela Infantil. Pirámide. Madrid.
- Orden 5 de agosto 2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Infantil en Andalucía.

EL LIDERAZGO COMPARTIDO COMO RECURSO ESTRATÉGICO EN LOS CENTROS DEL PROFESORADO

Shared leadership as a strategic resource in the Teacher Training Centers

Juan Carlos Domínguez Pérez

Centro del Profesorado de Cádiz

jcarlos.dominguez.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Entre las condiciones que requieren la innovación, el liderazgo ocupa un lugar destacado. Pero el desarrollo de la capacidad de cambio en la educación requiere nuevas formas de entender y de ejercer el liderazgo. Muy lejos de las concepciones del *gran-líder*, frecuentemente asociado al desempeño de los cargos formales de la organización y a un perfil visionario, el nuevo paradigma propone líderes “transformacionales” coherentes con la búsqueda de formas organizativas colaborativas, flexibles y en red, características que apuntan a un liderazgo compartido que permita ejercer con éxito las nuevas tareas de gestión y dirección

PALABRAS CLAVE: LIDERAZGO EDUCATIVO; LIDERAZGO COMPARTIDO; ESTILO JERÁRQUICO; TAREAS DE GESTIÓN Y DIRECCIÓN

ABSTRACT

Among the conditions that require the innovation, the leadership holds an outstanding place. But the development of the capacity for change in education requires new ways of understanding and exercising leadership. Far away the concepts of the *great-leader*, frequently associated with the performance of the formal charges of the organizational as that of a visionary profile, the new paradigm proposes *transformational* leaders, consistent with the pursuit of collaborative, flexible organizational forms and in network that point at a *shared leadership* that lets us to perform successfully the new leadership and management tasks.

KEYWORDS: EDUCATIONAL LEADERSHIP; SHARED LEADERSHIP; HIERARCHICAL STYLE; LEADERSHIP AND MANAGEMENT TASKS

Fecha de recepción del artículo: 07/11/2017

Fecha de Aceptación: 06/02/2018

Citar artículo: DOMÍNGUEZ PÉREZ, J. C. (2018). *El liderazgo compartido como recurso estratégico en los centros del profesorado*. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.

PRESENTACIÓN

Ya nadie tiene dudas de la encrucijada en la que estamos. La sociedad del conocimiento ha marcado objetivos muy ambiciosos para el futuro inmediato que nos obliga a afrontar los retos de la educación con más y mejores recursos, capaces de ofrecer mejores resultados. Pero, conviene no equivocarnos, para ello hay quienes entienden que para alcanzarlos basta con generar más procesos, más complejos, mejor dictados, sin cuestionar la validez y el impacto real de lo hemos hecho. El sueño de la eficiencia, como el de la razón, también produce monstruos.

1. LAS CLAVES DEL NUEVO TIEMPO EDUCATIVO

Uno de las claves de nuestro tiempo educativo es proponer respuestas adecuadas a los nuevos retos a los que nos enfrentamos. Para ello resulta crucial el diseño de un modelo de dirección acorde a las necesidades de estos. Bajo estas coordenadas entendemos que hoy más que nunca en educación debemos apostar abiertamente por un cambio en el modelo de dirección y liderazgo. Partimos de la comprensión de la sociedad del conocimiento como el resultado de un complejo proceso que se configura en las últimas décadas en nuestra sociedad occidental tendente a la globalización, a través del cual, en un contexto de profundos cambios económicos y sociales, se produce una revaloración sustancial de la educación y de la formación de los ciudadanos, además del

conjunto de procesos técnicos y tecnológicos que propician el acceso libre por parte de cualquier individuo o grupo a cada vez más cuotas del conocimiento con el propósito de potenciar estrategias de innovación competitiva y emprendimiento social (Krügger, 2006).

No obstante, para nuestro ámbito también deben quedar meridianamente expuestos otros extremos específicos como es la continua exigencia social de una mejora sustancial de la formación de nuestros docentes, tanto en su perfil científico como didáctico, de un paso adelante esencial en la eficiencia de la administración participante, así como de la consecución de un modelo de calidad de nuestro sistema educativo que garantice tanto la mejora de los rendimientos de nuestros escolares como su futura participación, activa y crítica, en la sociedad tanto bajo su perfil de trabajador como desde el de ciudadano.

Dicho de otro modo, bajo estas consideraciones técnicas debemos entender que en la actualidad (también en España, aunque, una vez más, con evidente retraso) se está produciendo un abierto proceso de transformación de la sociedad basado en la creciente importancia de la información, de la educación y del conocimiento y en su trascendencia directa sobre los modelos de producción. Lo que debe llevarnos a concretar que sólo quienes accedan a ciertos niveles de formación podrán considerarse miembros activos de la nueva sociedad resultante, así como acceder, gracias precisamente a esta formación, a un estatus social digno y con potencial de futuro. Para ello será fundamental, finalmente, no sólo el acceso y la elaboración de los nuevos bienes formativos,

sino, por encima de ello, el intercambio sustancial de estos con el fin de generar estructuras dinámicas de innovación y emprendimiento.

2. LA DIRECCIÓN Y EL LIDERAZGO COMO RECURSOS ESTRATÉGICOS

Desde la aparición del ser humano y muy especialmente tras la estructuración de sus primeros sistemas sociales surge como incentivo la supervivencia a los retos y límites propios generando la necesidad de dirección del grupo, de alguien que guíe al grupo para hacer realidad los proyectos e intentar alcanzar los objetivos, tanto individuales como colectivos. De ahí que se deba entender que el líder es aquella persona que gracias a su personalidad y cualidades singulares dirige un grupo en el que los miembros participan de manera activa y comprometida con el fin de realizar las tareas y alcanzar las metas. De esta definición social surgen ya los dos aspectos iniciales más importantes de liderazgo: el factor intelectual capaz de concebir y articular los objetivos de la organización a la que representamos; y el factor humano, es decir, su capacidad de influir a las personas para que voluntariamente se esfuercen en conseguir cumplir los objetivos marcados.

Sobre esta generalidad fue John P. Kotter, en su obra "*The leadership factor*" (1988), quien definió el liderazgo como la capacidad para concebir una **visión** de lo que debe ser la organización y generar las **estrategias** necesarias para llevar a cabo la visión materializando una **red cooperativa de recursos** humanos basada en la implicación de profesionales altamente motivados y comprometidos para convertir esta visión en una realidad sustentada por todos. Bajo estas premisas resulta evidente que el liderazgo no trata sólo de influir sobre

el grupo, sino de conseguir que voluntariamente se esfuercen por conseguir los objetivos comunes fijados. De ahí que pueda concluirse que liderar es **motivar** de tal forma que la tarea esencial del líder sea conseguir que las metas se cumplan con el **sistema de trabajo** más adecuado a cada circunstancia. **Pero el ejercicio del liderazgo exige también el conocimiento y el dominio activo de un conjunto de técnicas de dirección de equipos** capaz de superar los obstáculos y minimizar los conflictos. Lograr todo ello, constituye una forma “institucional” de hacer frente a los problemas que se les plantean a nuestras organizaciones y de alcanzar los objetivos que perseguimos.

3. EL DIRECTOR COMO LÍDER: ESTILOS DE LIDERAZGO

Pero, pese a la evidencia de la función, el estilo del líder no queda tan claro. Es muy habitual en este sentido, frente a la claridad con que se distingue el liderazgo de un autócrata, confundir los modelos *directivo* y *participativo* que ya en su día fueron categorizados por Tannenbaum y Schmidt (1958). Por ejemplo, en la toma de decisiones resulta ilustrador que, mientras que **líder directivo** encauza estas decisiones desde el principio, aunque anima a sus subordinados a participar formalmente y les insta a asumir una mayor responsabilidad, se reserva la autoridad final en cada asunto crucial, convencido tanto de que es necesaria la consulta como de que él mismo debe generar finalmente las respuestas que ante el grupo ha planteado. Por el contrario, el **líder transformacional** refuerza su liderazgo al consultar sus ideas y solicitar opiniones constructivas que contribuyan a la toma de decisiones con el fin de fortalecer su autoestima y prestigio personal dentro de la organización para potenciar su crecimiento profesional y su contribución al equipo.

Con todo, un modelo real (y actual) de dirección debe ser más complejo y flexible, realidad que nos acerca más al modelo de **líder situacional**, fundamentado por Paul Hersey y Ken H. Blanchard (1969), autores que sostenían que no existe un estilo único de dirección práctico, ya que en algunos casos conviene un estilo y en otros, otro diferente, pudiéndose reducir, según las necesidades de cada tipo de empleado (a saber, recuerden: el que no sabe y no quiere; el que no sabe, aunque quiere; el que sabe, pero no quiere; y, finalmente, el que ni sabe, ni quiere), a cuatro modelos básicos, conceptualizados a partir de las competencias necesarias para **conducir, persuadir, participar y delegar**.

3. EL LIDERAZGO COMPARTIDO EN LA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

Estas concepciones tradicionales no pueden, sin embargo, hacer frente a los nuevos retos y exigencias que demanda un mundo nuevo y cambiante, sobre todo en un sector como la educación. Frente a estas, el **liderazgo compartido** (o distribuido) traslada el ejercicio de la influencia desde la cúspide de la jerarquía organizativa hacia los equipos mismos de trabajo y se caracteriza como una forma de liderazgo colectivo capaz de generar dinámicas horizontales, en las que intervienen conocimientos y habilidades de distinto tipo, aportadas por cada miembro, desplegados desde posiciones tanto formales como informales. Además, al poner el foco sobre las actividades y los procesos por encima de la jerarquía, este modelo trata de salvar las recurrentes estampas de subordinación asociadas, frente a las graves carencias en este sentido que muestran la tradición pedagógica y el conservadurismo ideológico (López y Lavié, 2010). Por otra parte, este modelo de liderazgo compartido **se nutre esencialmente de los**

frutos de la cultura del trabajo colaborativo, algo que sólo surge en los centros con una gestión muy seria y respetuosa, ejercida durante años, de los espacios de reflexión y la toma de decisiones.

4. EL ENFOQUE TRANSFORMACIONAL

Avanzando en el modelo que proponemos consideramos que no basta con estos postulados genéricos, por más que estos pueden resultarnos sugestivos. No basta con esta definición básica, sin proponer un sistema característico de trabajo. Con este fin el enfoque transformacional pretende generar una **dinámica de cambio** incitando a los miembros de una estructura a crecerse ante sus necesidades e intereses, promocionando el crecimiento individual, personal y profesional para potenciar la organización. El concepto surge a partir de las aportaciones de James MacGregor Burns en su obra *Leadership* (1978), al introducirlo como modelo capaz de mejorar el desempeño de las tareas a partir de un mejor autoconcepto de los profesionales participantes de tal forma que se avanzara de manera conjunta (individuo y organización) gracias a la motivación y a los logros como equipo. Estas aportaciones serían más tarde matizadas por Bernad M. Bass (1985), quien plantearía un método para medir el grado en que los líderes ejercían este liderazgo.

Este modelo transformacional se basa en un proceso gestionado desde la dirección que sienta las bases para una transformación interna generadora de cambios sustantivos tanto en la institución como en las personas que la conforman. Se trata de un empuje más motivador y próximo al profesional y de un ejercicio crucial en la transmisión de los objetivos de la organización ya que:

1. mejora la consideración del profesional que se vertebra en la estructura de la institución como persona antes que como herramienta productiva;
2. genera una estimulación emocional e intelectual de este profesional, invitándole a que aporte lo mejor de sí mismo para la mejora de todos;
3. produce la motivación extrínseca de éste para que ocupe su puesto real en el organigrama de la organización haciéndole partícipe del éxito en igual medida que de los retos, compromisos y problemas;
4. activa la confianza individual y colectiva de los profesionales en el trabajo en equipo, que se consolida día a día como verdadero sostén de la institución.

5. ¿NUEVOS RETOS A TRAVÉS DE MODELOS DE DIRECCIÓN TRADICIONALES?

Andrew Mayo y Elizabeth Lank, en su obra *Las organizaciones que aprenden* (2000), sostienen que la formación que han recibido los directores de centros formativos durante las últimas décadas ha fracasado completamente en su proceso de transferencia a los centros porque su concepto y diseño, lejos de cuanto se pretendía con ello, están enfocados a un mundo muy diferente al actual, más ordenado y predecible. Predecir, ordenar, presupuestar, controlar, revisar, son funciones de la dirección centradas en tareas tradicionales. Sin dudas estas tareas y las habilidades que implican todavía son necesarias para conseguir que las cosas vayan bien, pero **hoy en día se requieren competencias mucho más amplias que implican directamente al rol de liderazgo**, capaces de generar y poner en marcha una visión de futuro de la institución, de asumir el riesgo de la innovación y facilitar el trabajo de los docentes, de crear espacios de intercambio profesional, y un largo etcétera. Es

más, la supervivencia de cualquier organización depende de forma definitiva de su capacidad para aprovechar todo el poder intelectual, todos los conocimientos y toda la experiencia posible de sus profesionales, proceso tan necesario como complejo que siempre parte de la idea de forjar líderes complementarios que puedan, además de sumar, entrenar y potenciar a los demás, apoyar el aprendizaje constante gracias a la tecnología de la información y lograr la máxima sinergia en los equipos y las redes.

En este camino las dos competencias estratégicas para el desarrollo de un liderazgo transformacional son la de motivar a los profesionales (tanto de manera directa a los asesores como al profesorado en los centros) y la de estimular su crecimiento intelectual a través de procesos tan complejos como claros:

- el cultivo de la motivación personal y profesional, materializado en el esfuerzo por la creación de un **clima laboral saludable**, así como en la articulación de un sistema de trabajo que parta tanto del respeto personal como del reconocimiento profesional generando espacios de **autonomía profesional**;
- el establecimiento sistemático de los **apoyos externos e internos** necesarios para fortalecer la formación del equipo y asegurar las posibilidades de éxito en sus cada vez más numerosas, variadas y complejas tareas;
- la definición práctica de una **cultura de la calidad y la excelencia**, compartidas a través de fórmulas de identificación, reconocimiento y

promoción profesional.

En síntesis, podemos establecer que este modelo de liderazgo compartido funciona a través de la **motivación por la participación**. Todas las investigaciones emprendidas (Vroom y Jago, 1990) sostienen que compartir el poder ha sido uno de los elementos motivacionales más importantes en los grupos humanos estructurados. Más allá de este concepto, la participación es capaz de desarrollar una fuerza propia dentro de la persona, que la compromete a aceptar y ejecutar las decisiones tomadas sin necesidad de un control externo. Ya McGregor (1960) estableció que compartir el poder es el medio más eficaz para establecer un nexo constructivo entre los intereses de las personas y los objetivos de la institución. Y ello se debe a que, en general, la gente apoya sinceramente aquello que ha ayudado a crear. Sobre ello actúan, además, factores motivacionales como la satisfacción del profesional, nacida a partir del sentido de pertenencia a la institución, del crecimiento profesional a través de éste y el significado y la trascendencia personal del compromiso aceptado.

CONCLUSIONES

Dicho esto, no queda duda de que la clave para promover el cambio en la instituciones educativas y formativas es trabajar con profesionales formados, motivados y comprometidos, capaces de generar dinámicas colaborativas de éxito. De hecho, basta que la dirección les dé poder de decisión y autonomía para estos profesionales se conviertan en modelos de identificación y acción.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BASS, B. M. Leadership and Performance Beyond Expectations. New York: Free Press, 1985.
- BURNS, J.M. Leadership. Nueva York: Harper & Row, 1978.
- HERSEY, P. y BLANCHARD, K. H. Life cycle theory of leadership. Training and Development Journal 1969, 23 (2), 26-34.
- KOTTER, J.P. The leadership factor. Nueva York: Free Press, 1988.
- KRÜGGER, K. El concepto de sociedad del conocimiento. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales 2006, año XI, nº 683.
- LÓPEZ YÁÑEZ, J. y LAVIÉ MARTÍNEZ, J.M. Liderazgo para sostener procesos de innovación. Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado 2010, 14 (1), 71-92.
- MCGREGOR, D. The Human Side of Enterprise. New York: McGraw-Hill, 1960.
- MAYO, A. y LANK, E. Las organizaciones que aprenden. Una guía para ganar ventaja competitiva. Barcelona: Ediciones Gestión, 2000.
- TANNENBAUM, R. y SCHMIDT, W. How to choose a leadership pattern. Harvard Business Review 1958, 36, 95-101.
- VROOM, V. H. y JAGO, A.G. El nuevo liderazgo. Dirección de la participación en las organizaciones. Madrid: Ediciones Díaz de los Santos, 1990.

ASESORAMIENTO EN INNOVACIÓN EDUCATIVA: EL CASO DE LOS CUADERNOS INTELIGENTES

Supporting educational innovation: the case of Smart Notebook

Belén Embid Dieste

CIFE María de Ávila (Zaragoza)
belenembid@hotmail.com

RESUMEN

La innovación educativa está presente en nuestras aulas, un concepto que ha cogido fuerza en los últimos años y que presenta ilusión y retos a partes iguales entre el profesorado que busca herramientas y nuevos enfoques metodológicos que faciliten su práctica docente y que responda a las demandas educativas del siglo XXI.

En este contexto, el acompañamiento a docentes de todos los niveles educativos desde las asesorías de formación del profesorado se convierte en la clave para contagiar la pasión necesaria hacia el camino de la innovación y trabajar en equipo sumando fuerzas y creando redes.

Desde la experiencia como docente y posteriormente como asesora de formación, este artículo narra en primera persona el caso de los Cuadernos Inteligentes, una propuesta de trabajo que parte del aula y que se ha convertido en la línea metodológica común de varios centros educativos tras varias fases de formación del profesorado, asesoramiento, acompañamiento, implementación y evaluación.

PALABRAS CLAVE: INNOVACIÓN EDUCATIVA, CUADERNOS INTELIGENTES, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, ACOMPAÑAMIENTO

ABSTRACT

Educational innovation is in our schools nowadays, a concept that has gained strength in recent years with excitement and challenges in equal parts among teachers. Tools and new methodological approaches are required in consequence to facilitate their teaching practice and to answer the educational demands of the 21st century.

In this context, the support from the teacher training centers becomes the key to transmit the necessary passion towards the path of innovation. Teachers from all

educational levels and teacher trainers work together as a team adding forces and creating networks.

From the experience as a teacher and later as a teacher trainer, this article narrates in first person the case of Smart Notebooks, a methodological proposal that started as a classroom practice and become a school project in many educational centers after several phases of teacher training, counseling support, implementation and evaluation.

KEYWORDS: EDUCATIONAL INNOVATION, SMART NOTEBOOKS, TEACHER TRAINING, SUPPORT.

Fecha de recepción del artículo: 20/10/2017

Fecha de Aceptación: 20/02/2018

Citar artículo: EMBID DIESTE, B. (2018). *Asesoramiento en innovación educativa: El caso de los cuadernos inteligentes*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n.º 15, CEP de Córdoba.

“No dejaremos de explorar, y al final de nuestra búsqueda llegaremos a donde empezamos y conoceremos por primera vez el lugar”.

Uno de los aspectos más significativos del enfoque educativo del siglo XXI es precisamente esa constante búsqueda de la que nos habla en su cita el poeta y dramaturgo T.S. Eliot al comienzo del libro *Cómo ser un explorador del mundo* (Keri Smith, 2012). Una búsqueda continua en la que nos encontramos el profesorado y también nuestro alumnado, que ya no es visto como un receptor pasivo sino como protagonista activo que necesita explorar el mundo que le rodea, que procesa, interactúa y utiliza la información para solucionar problemas de manera crítica y creativa. De este modo, el profesorado se encuentra obligado a responder a estas demandas buscando a su vez aquellas herramientas y enfoques metodológicos que faciliten esta tarea docente. Es en este punto donde nos encontramos con la innovación educativa, un concepto que ha cogido fuerza estos últimos años y que podría definirse a grandes rasgos y de manera técnica

como la planificación y aplicación de una mejora en los procesos que provoca cambios en las prácticas educativas.

Si buscamos una definición más emocional del concepto de innovación educativa, podemos preguntarnos cuál es el alma de la innovación. Probablemente, lo primero en lo que pensemos sea en proyectos que conozcamos, cuestiones tecnológicas o quizá conceptos más profundos como atrevimiento, aprendizaje o actitud. En mi opinión, si bien el alumnado es el protagonista, el alma de la innovación educativa son los y las docentes, esa pasión que nos define y que además nos sirve para un fin, porque es el arma fundamental que tenemos para que nuestro alumnado recuerde no solo lo que les enseñamos sino cómo les hicimos sentir, la huella que fuimos capaces de dejar.

Como maestra en un centro de infantil y primaria de Zaragoza, impartí clases de ciencias en inglés al alumnado de 4º de Primaria. En esa constante búsqueda que hablábamos al principio me preguntaba cómo llegar y acercarme a mis alumnos y alumnas, cómo transmitir y fomentar el uso de herramientas que ayudaran a mi alumnado a desarrollar su dimensión cognitiva, cómo potenciar un aprendizaje significativo que permitiera la comprensión de los contenidos y el desarrollo de las competencias clave para poder aplicar y transferir estos conocimientos a su vida. Esta reflexión es el primer paso hacia la innovación educativa, la posibilidad de cuestionarnos nuestra práctica docente, hacernos preguntas, querer buscar, investigar, avanzar, mejorar, impulsar... y en este

camino nació lo que luego llamé Cuadernos Inteligentes, una propuesta metodológica para este contexto educativo.

Los Cuadernos Inteligentes reflejan una manera de recoger y procesar la información que permite al alumnado establecer conexiones entre los contenidos y su entorno, profundizando en la comprensión del mundo que le rodea y recogiendo todo el proceso de aprendizaje. Además, esta herramienta metodológica potencia el pensamiento crítico del alumnado para poder obtener, analizar y procesar información, donde la adquisición de habilidades cognitivas para emitir valoraciones y llegar a conclusiones sobre experiencias e investigaciones, es clave en este enfoque. Al mismo tiempo, favorecen las destrezas organizativas del alumnado a la vez que se potencia su propio autoconocimiento y su capacidad de autoevaluación.

Fruto de esta reflexión, planificación, puesta en marcha y evaluación de los procesos, los Cuadernos Inteligentes establecieron una línea metodológica común de centro que daba respuesta a las necesidades que plantea un programa bilingüe atendiendo a la diversidad del alumnado. A partir de aquí, comenzó un nuevo paso en esta innovación educativa y se realizaron dos estudios para poder avalar esta mejora metodológica, y es que la innovación debe ir necesariamente acompañada de rigor.

Conjuntamente con el Equipo Beagle de investigación del Departamento de Ciencias Experimentales de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza se analizaron:

- En un primer estudio, el tipo de preguntas que el alumnado era capaz de formularse ante fenómenos científicos antes de utilizar Cuadernos Inteligentes en el aula y después (Bravo Torija et al., 2016).
- En un segundo estudio, se realizó una comparativa entre dos centros de la misma ciudad y de similares características que igualmente seguían un aprendizaje integrado de lengua y contenido, uno utilizando Cuadernos Inteligentes y otro sin utilizarlos (Bravo Torija et al., 2016).

Ambos estudios arrojan resultados positivos en cuanto al desarrollo del pensamiento científico y el cuestionamiento crítico, con un incremento cualitativo en el tipo de preguntas que el alumnado es capaz de hacerse. Así mismo, se identifica una notable mejoría a la hora de realizar conexiones con otros campos del conocimiento y otras habilidades cognitivas como establecer diferencias y similitudes entre dos elementos o proponer soluciones a un problema planteado de carácter científico.

Actualmente, desde mi asesoría de formación del profesorado, me encuentro precisamente ante el reto de contagiar esa pasión por innovar que nos llevó a lanzar los Cuadernos Inteligentes a nivel de centro. La amplia visión y perspectiva que permite trabajar en un centro de formación del profesorado nos da la oportunidad de poder conocer a docentes que desde sus aulas y sus centros educativos, se encuentran en aquella constante búsqueda y en aquel proceso de reflexión que comentábamos al principio y poder conocer además a aquellos docentes que sin estar en un proceso de innovación, sí comienzan a cuestionarse y reflexionar sobre su práctica profesional. Si este es el caso con el

que nos encontramos, la labor de asesoramiento es clave, ya que durante esa búsqueda y quizá sin ser consciente, ese docente ha subido el primer peldaño hacia la mejora de los procesos y ha accionado el botón que pone en marcha todo el engranaje hacia la innovación de las prácticas educativas. El acompañamiento al profesorado desde la empatía, la emoción y la pasión permitirá que cada uno y cada una encuentren su camino y su propia respuesta a sus preguntas.

A través de cursos de formación, jornadas, congresos y otras modalidades formativas, se pudieron dar a conocer los Cuadernos Inteligentes a otros docentes que estaban en su propio proceso de reflexión y búsqueda. La formación del profesorado nos permite conocer y entrar en contacto con nuevas tendencias educativas, prácticas interesantes que han dado buenos resultados en otros centros, profundizar en cuestiones pedagógicas, explorar los marcos teóricos que sustentan la docencia y, lo más enriquecedor, encontrar a “nuestra tribu”, compañeros y compañeras docentes con nuestra misma inquietud por progresar en eficacia y eficiencia pedagógica, aquellos en los que nos apoyaremos y quienes se apoyarán cuando topemos con todo tipo de piedras en el camino, sin los que este continuo viaje hacia la innovación educativa sería cansado y difícil.

Los Cuadernos Inteligentes están presentes actualmente en varios centros educativos y suponen una línea metodológica común de centro tras varias fases de formación del profesorado, asesoramiento, preparación, acompañamiento, implementación y evaluación. Es importante que ese proceso individual de

reflexión y aquel compartir experiencias a través de jornadas educativas, nos lleve después a decisiones colectivas y del conjunto de las personas que forman el centro educativo, para que nuestra práctica docente suponga unir fuerzas, crear redes, estrechar lazos y definir una línea metodológica común del centro, de esta manera se dará continuidad a los aprendizajes de nuestro alumnado y no quedarán en casos aislados de aula.

Esta cuestión es primordial en la fase de asesoramiento a los centros en temas de innovación educativa: acompañar al profesorado y equipos directivos en esta toma de decisiones, trabajar conjuntamente con los centros para que puedan identificar sus propias fortalezas donde se apoyarán para superar sus debilidades definiendo así la seña de identidad del centro educativo. En este contexto no podemos olvidarnos en la labor de asesoramiento del resto de la comunidad educativa, especialmente de las familias, clave en la innovación educativa, ya que supone trabajar en equipo y construir juntos, donde los logros que aquí ocurren son mayores que la suma de los logros de cada uno de los miembros de la comunidad educativa por separado y de manera individual, es la maquinaria que permite pasar de acciones solitarias a proyectos en equipo y donde es importante crear un sentimiento de pertenencia a través de la escucha, la convivencia y el intercambio de ideas.

Destacar también algunos de los presentes y futuros retos a los que nos enfrentamos desde las asesorías de innovación educativa. Por una parte la falta de motivación entre el profesorado por comenzar su andadura en la línea de la innovación y también por mantenerse una vez empezado el camino. Por otro

lado, ser capaces de acompañar hasta el final a aquellos docentes que siguen con altas dosis de motivación y energía constante por avanzar en su recorrido. Podemos comparar la motivación con una semilla, que si se riega, se cuida y se alimenta, al final dará sus frutos. Para ello, son necesarios tres ingredientes básicos:

- Reconocimiento entre iguales
- Sensación personal de progreso
- Refuerzo positivo

Igualmente, es necesaria nuestra propia formación constante como asesores y asesoras de formación para poder seguir ofreciendo herramientas educativas y recursos a aquellas personas que están impulsando el cambio metodológico, ya que de lo contrario, podrían comenzar un proceso de desmotivación y dejar de ser el sustento de aquella semilla.

Como conclusión, podemos decir que el componente principal en la innovación educativa es la propia esencia del profesorado, la personalidad de cada experiencia, cada proyecto y cada centro educativo donde el asesoramiento juega un papel importante a la hora de acompañar y descubrir los recursos internos que tanto docentes como centros educativos tienen en su interior, proporcionando y facilitando las herramientas necesarias que permitan, en definitiva, abrir una nueva ventana al mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Smith, K. (2012) *Cómo ser un explorador del mundo*. México:FCE, Conaculta.
- Bravo Torija, B., Gil Quílez, M. J., Martínez Peña, B., y Embid, B. (2016). *How, when and why? An analysis of primary students' science questions*. Comunicación Presentada en el 11º Congreso Internacional European Reaserchers in Didiactics of Biology, Karlstads, Suecia.
- Bravo-Torija, B., Martínez-Peña, B., Embid, B., Carcelén, N., & Gil-Quílez, M. (2016). El reto actual del bilingüismo en educación primaria ¿cómo conseguir que los alumnos aprendan ciencias y aprendan inglés? *Campo Abierto. Revista De Educación*, 35(1), 173-187. Consultado de <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/campoabierto/article/view/2842>

FORMACIÓN DEL PROFESORADO: ASESORAMIENTO AL SERVICIO DE LA MEJORA EDUCATIVA

Teacher training: advice at the service of educational improvement

Ana Gregorio Álvarez

Servicio de Formación en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía
ana.gregorio.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

No se entiende un docente del siglo XXI que no se plantee una formación permanente para su desarrollo profesional. La formación permanente del profesorado debe estar relacionada directamente con la aplicación práctica en el trabajo de aula o de centro si queremos que tenga un impacto real en la mejora de la calidad de la educación. La red andaluza de formación ofrece un marco para realizar una formación de profesorado que responda a las necesidades de la educación actual.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN PERMANENTE, ASESORAMIENTO, MEJORA EDUCATIVA, PROCESOS DE CALIDAD.

ABSTRACT

Nowadays, we could not understand a 21st century teacher that does not consider the necessity of a permanent formation in his professional development. If we want to have an impact on improving the quality of education, the in-service teacher training must be directly related to the practical teaching in classroom or school center. In Andalusia we have a teacher training system to satisfy the necessities of current education system.

KEYWORDS: PERMANENT TRAINING, ADVICE, EDUCATIONAL IMPROVEMENT, QUALITY PROCESSES

Fecha de recepción del artículo: 24/01/2018

Fecha de Aceptación: 06/02/2018

Citar artículo: GREGORIO ÁLVAREZ, A. (2018). *Formación del profesorado: Asesoramiento al servicio de la mejora educativa*. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.

INTRODUCCIÓN

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, siendo el factor clave para conseguir la mejora de la competencia profesional de los docentes y contribuyendo, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad.

Los centros deben ser unidades de cambio, innovación y mejora. Por ello, la formación del profesorado y la autoformación deben ser piezas fundamentales para fomentar el trabajo cooperativo del profesorado. De esta manera, los Centros de Formación del Profesorado garantizarán la mejora en el desarrollo profesional docente con el objetivo de mejorar la práctica educativa. La observación, el análisis y la reflexión de la práctica educativa son estrategias cada vez más extendidas dentro de la formación del profesorado.

La red de 32 Centros del Profesorado (CEP) de Andalucía ofrece una formación transformadora diseñada a partir de las líneas estratégicas del sistema y de las necesidades de los centros. *“La mejora de la calidad de la educación implica la formación permanente del profesorado. Y la formación permanente consiste en la práctica de analizar la práctica docente”* (Freire, 1996:81).

1. DEFINICIÓN: ASESORAMIENTO Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

La Ley Orgánica de Educación de 2006 indica que el desarrollo profesional exige un compromiso por parte de las Administraciones educativas por la formación continua del profesorado ligada a la práctica educativa. Así, la Ley de Educación de Andalucía de 2007 establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación del profesorado.

Ha cambiado el contexto educativo y la manera de ejercer la labor docente, con lo que también ha de cambiar la forma de formar al profesorado en esta sociedad cambiante. Es necesario pasar de una formación unidireccional, lineal y magistral a una formación activa y cooperativa adaptada a las necesidades de los docentes y de los centros.

Como respuesta a estos desafíos, aparece el Decreto 93/2013 que regula la formación inicial y el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado. Establece que la formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, siendo el factor clave para conseguir la mejora de la competencia profesional de los docentes y contribuyendo, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad y equidad. En este sentido, diversos informes recientes de la OCDE o de la Unión Europea, así como investigaciones y estudios específicos (Informe McKinsey, 2010), ponen de manifiesto una clara correlación entre la preparación del profesorado y un sistema educativo de calidad, estableciendo vínculos significativos entre los programas de formación

del profesorado, la mejora de la educación y los resultados del aprendizaje del alumnado.

El decreto se desarrolla con la Orden de 2014 que aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, dicho Plan tendrá su concreción en los Planes de Formación de los Centros del Profesorado (CEP). El III Plan establece las líneas estratégicas de actuación en materia de formación, que cada año antes del comienzo de cada curso escolar, la Consejería de Educación de Andalucía las concreta y prioriza en una resolución. Líneas que incluyen la mejora de las prácticas educativas, incorporación de las TIC, atención a la diversidad, promoción del Plurilingüismo, competencias clave, metodologías activas de aprendizaje, la escuela inclusiva, el desarrollo profesional, la innovación e investigación educativa, la apertura a la comunidad, etc., para todos los niveles educativos de Infantil a Bachillerato pasando por Formación Profesional o las Enseñanzas Artísticas.

En este marco, Andalucía cuenta con una excelente Red Asesora en la que los 32 CEP repartidos por las 8 provincias atienden las necesidades de perfeccionamiento del profesorado. La red ofrece recursos, asesoramiento y apoyo para el proceso de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo la innovación y el trabajo colaborativo. La finalidad es la mejora de la práctica docente y su repercusión en el alumnado, vinculando el plan de formación del centro con las necesidades detectadas tras sus autoevaluaciones.

Toma importancia la asesoría de referencia de cada centro, que participa en la elaboración y desarrollo de los planes de formación, convirtiendo al centro y el aula en el espacio ordinario de la formación. Las asesorías crean espacios y tiempos formativos mediante el asesoramiento y acompañamiento en procesos formativos de calidad, que pasan de la formación individual a la de centro y superan el esquema clásico de cursos, Jornadas y ponencias magistrales. Se apuesta por la autoformación del profesorado dinamizada por la asesoría, basada en una reflexión compartida y en un aprendizaje cooperativo y colaborativo. Las actividades formativas deben facilitar la creación de comunidades de práctica para que el profesorado colabore y trabaje junto.

Aunque cualquier modalidad formativa debe contribuir a crear redes formativas, los grupos de trabajo y la formación en centros son el escenario perfecto para llevar a cabo la formación entre iguales, compartir para aprender. Se basan en una autoformación en el que los docentes leen, investigan, colaboran, etc., aprendiendo unos de otros y avanzando en su práctica. Se reconoce al profesorado como experto de su contexto, conoce su centro, su alumnado, su comunidad, y esto le permite conocer las necesidades e inquietudes formativas. Además, los grupos de trabajo permiten abarcar la misma temática desde centros diferentes o desde el mismo centro con un trabajo interdisciplinar con el enriquecimiento que ello conlleva.

La asesoría aparece, por tanto, como un acompañamiento que dinamiza la formación del profesorado. Debemos pasar de la asesoría especialista y externa que chequea, diagnostica e identifica ámbitos de problemas y decide lo que hay

que cambiar para obtener mejores resultados, a una asesoría de proceso que ayude al profesorado a percibir, comprender y actuar sobre situaciones problemáticas para buscar sus propias soluciones. Para que se produzca esta formación basada en el cambio y la innovación, la asesoría debe estar formada, conociendo la teoría y la práctica de la formación desde nuevas perspectivas: las relaciones entre el profesorado, las emociones y actitudes, la complejidad docente, el cambio de relaciones de poder en los centros, la autoformación, la comunicación, la formación con la comunidad (Imbernón, F. 2001)

2. INSTITUCIONALIZACIÓN DEL ASESORAMIENTO: HISTORIA DEL ASESORAMIENTO EDUCATIVO.

Si hacemos un poco de memoria, en 1984, el Ministerio de Educación y Ciencia en el Real Decreto 2112/1984 crea los Centros de Profesores, adoptando nombres diferentes en cada Comunidad Autónoma y asumiendo funciones similares.

Fue una época difícil de transición entre diferentes estructuras y modelos de formación del profesorado. La creación de estas instituciones supuso prácticamente una medida aislada, con un carácter formativo individual y pensando que podría dar solución a los problemas y dudas de los docentes y de los centros.

En esta transformación se pasó por los Movimientos de Renovación Pedagógica y por los Seminarios Permanentes, donde equipos de docentes voluntarios se autoformaban partiendo de su propia práctica docente para renovar y mejorar sus prácticas de enseñanza. También existían los Centros de Recursos

Comarcales (CERE), que eran instituciones de apoyo pedagógico al profesorado y a los centros de su ámbito de actuación. Estos centros se encuadraban en el marco de los planes de renovación pedagógica y reforma educativa de la época. El Decreto 16 de 1986 crea en Andalucía de forma experimental los Centros de Profesores (CEP) definiéndolos como *la institución básica destinada al perfeccionamiento del profesorado de niveles no universitarios, así como al fomento de programas de innovación a través del intercambio de experiencias y del encuentro y reflexión sobre el hecho educativo, disponiendo para ello de los recursos materiales y humanos necesarios que posibiliten una Renovación Pedagógica permanente.*

En 1992 se lanzó el I Plan Andaluz de Formación consolidando el modelo de Centros del Profesorado de Andalucía que ha evolucionado hasta la actual red con diferente normativa. En el Decreto 194/1997 se constituyó el Sistema Andaluz de formación del profesorado, que fue actualizado con el Decreto 110/2003, y la Orden de 2003 que aprueba el II Plan de Formación Permanente del profesorado. Y llegamos al momento actual con el III Plan de formación vigente desde 2014.

Durante este largo periodo de tiempo, los CEP han jugado un papel fundamental en la formación de los docentes en Andalucía pero no podemos olvidar que este camino no ha sido fácil, ha estado lleno de curvas, pendientes y rasantes que estas instituciones han ido afrontando con éxito.

Una de las mayores evoluciones del modelo formativo ha sido el paso de una formación entendida como un desarrollo profesional individual, a una formación permanente del profesorado que atiende a las necesidades de los centros con un enfoque institucional. Son los centros y sus docentes los que, a través de procesos de evaluación interna y externa elaboran sus Planes de Formación. De esta manera los CEP acompañan en la elaboración de dichos planes que desembocarán en procesos de formación en sus diferentes modalidades: autoformación, cursos presenciales, cursos a distancia, jornadas, etc. Para llevar a cabo el trabajo de los CEP se cuenta con profesorado con experiencia que supera los procesos de selección para formar parte de los equipos asesores.

Desde los Centros del Profesorado se apuesta por un modelo que fomente la práctica reflexiva entre el profesorado, la innovación educativa, la creación de redes profesiones, y el intercambio de buenas prácticas. Entendemos por buenas prácticas aquellas que son innovadoras, efectivas con un impacto positivo comprobado, duraderas y sostenibles en el tiempo, y replicables en otros contextos.

Gracias a las tecnologías de la información y comunicación (TIC) se han extendido las redes del profesorado y los espacios de intercambio y reflexión entre iguales. Así, la administración ha creado las aulas virtuales regionales de teleformación o la red de trabajo colaborativo Colabora. Pero la extensión de las TIC ha provocado también la aparición de nuevos espacios formativos no formales al margen de la formación institucional. Hablamos de elementos complementarios con los entornos personales de aprendizaje (PLE) en el mundo

virtual, o los encuentros presenciales como EABE (Encuentro Andaluz de Blogs Educativos www.eabe.es)³³ que llevan reuniendo profesorado desde 2009 ininterrumpidamente. EABE es un espacio formativo horizontal creado por docentes para docentes y abierto a toda la comunidad educativa. Los CEP deben contribuir a fomentar estos espacios y deben participar en los mismos activamente, aunque las acciones concretas puedan salirse de su espacio institucional. En estos espacios hay profesorado innovador que no siempre participa en las acciones formales de los CEP, pero que debe ponerse en contacto con profesorado menos experimentado para el intercambio de prácticas educativas.

3. LA FUNCIÓN ASESORA.

La forma óptima de mejorar la práctica educativa es desde la reflexión sobre el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, generando procesos de construcción de conocimiento compartido. Ayudar y dinamizar al profesorado en esos procesos de reflexión constituye una pieza clave dentro de la labor asesora. En este sentido, el conocimiento práctico docente es imprescindible para la formación y para el desarrollo profesional.

La formación ha de adecuarse a los diferentes grados de experiencia profesional. En este proceso nos podemos encontrar con docentes que están iniciándose y con profesorado que poseen ya un largo recorrido utilizando esta práctica de trabajo y con un fuerte compromiso con la formación. Se debe aprovechar este

33 Encuentro Andaluz de Blogs Educativos (2009-2018) <https://eabe.es/>

conocimiento práctico, poniendo en contacto profesorado experto con otro menos experimentado, para compartirlo en procesos de acompañamiento, tutorización y aprendizaje entre iguales de distintas competencias profesionales. Sin embargo, un mero intercambio de experiencias, donde se comparte un saber hacer, no garantiza una mejora directa de las prácticas de aula. Es necesario implicar al profesorado en procesos que fomenten la reflexión sobre su quehacer diario. Sabemos que de las interacciones con los demás podemos aprender mucho, lo que hace falta es estructurar esta interacción a fin de garantizar el aprendizaje.

De igual modo, la gestión de relaciones interpersonales entre docentes y asesorías se considera fundamental para la creación de acciones eficaces. La creación de espacios y tiempos para escuchar al profesorado son fundamentales. Hay que establecer un marco de trabajo claro que garantice la coordinación entre los docentes, y entre estos y los CEP, creando líneas de trabajo comunes.

Este modelo de asesoramiento donde la asesoría acompaña al equipo de docentes, se apoya también en el docente como experto. Según palabras de Hernández de la Torre en su libro *Conocimiento pedagógico y práctica reflexiva* (2001), "el profesor experto se desarrolla a través del paso de largos períodos de tiempo en la práctica, cientos de horas de aprendizaje y experiencia con el alumnado, lo cual es importante para realizar la planificación de las lecciones, su mayor objetivo, y conseguir asimismo el éxito en la tarea como agente activo del aprendizaje escolar".

Es importante también la experiencia y formación de las asesorías, que no sólo tienen que dominar el currículo, sino también los procesos de reflexión, las estrategias de dinamización y formación, la investigación y la curación de contenidos, y el trabajo colaborativo. Además, deben observar y detectar buenas prácticas, tanto educativas como formativas para apoyarlas, difundirlas, transferirlas y visibilizarlas.

Es necesario unir el conocimiento, la teoría y la práctica, para considerar a una asesoría como experta. Una asesoría fundamenta y avalada con la teoría y su práctica asesora. Esto requiere asesorías inquietas por su propia formación, por la creación de contenidos y por implicarse en procesos formativos de calidad.

Siguiendo a Schein y F. Imbernón, hay que apostar por un modelo de asesoramiento de proceso, en el que la asesoría acompaña a los centros en la detección de dificultades y autoevaluación, en su resolución y propuesta de mejoras, y en la implementación de las mismas.

Para asegurar el perfil de asesorías que hemos descrito, es fundamental poner la mirada en su proceso de selección. El Decreto 93/2013 en su artículo 50, establece los requisitos para poder acceder a la función asesora, pero es importante que además se tengan en cuenta una serie de habilidades y destrezas necesarias para llevar a cabo una formación de calidad que permita un verdadero cambio en los procesos de enseñanza dentro del aula. Asesorías

capaces de propiciar y acompañar en procesos de transformación basados en la innovación educativa que buscan la mejora en el aprendizaje del alumnado.

Para lograr este nivel de asesoramiento es imprescindible la formación de la asesoría. Por ello, el Decreto garantiza la formación de las asesorías noveles durante su primer año de prácticas. Formación obligatoria cuyo principal objetivo es hacer un recorrido sobre las actuaciones que van a llevar a cabo en su primera etapa como asesorías de referencia, profundizando no sólo en los aspectos más técnicos, sino también en los más pedagógicos y didácticos. Las sesiones presenciales de esta formación inicial son dedicadas al trabajo en diferentes temáticas:

- Modelos de asesoramiento
- Procesos administrativos y de gestión
- Modalidades de autoformación
- Procesos de detección de necesidades
- Buenas prácticas educativas
- Innovación y mejora en la formación
- Desarrollo de la función asesora en actividades formativas y en los centros

Dichas sesiones presenciales, se complementa con un espacio colaborativo en red (plataforma Colabor@ 3.0) donde se comparte el diseño de cada una de las sesiones presenciales y el trabajo realizado en ellas. En este proceso formativo la mentorización por parte de asesorías con gran experiencia y trayectoria se considera fundamental, la tutorización entre iguales, la reflexión sobre la propia práctica asesora son algunas de las estrategias utilizadas en esta formación. Este proceso de mentorización vivido en primera persona, podrá ser trasladado

al profesorado de los centros con los que trabaje en el futuro, posibilitando que docentes más experimentados mentoricen a profesorado con poca experiencia.

Pero la formación de las asesorías debe ser durante toda su trayectoria asesora. Fernando Trujillo propone en su [Blog³⁴](#), la necesidad de una formación permanente de las asesorías para desarrollar tres competencias profesionales:

- competencia en relación con el contenido
- competencia en relación con el proceso de asesoramiento
- competencia en relación a las destrezas interpersonales

Así, la formación continua de asesorías debe fomentar el análisis de su propia práctica asesora, ayudar a detectar y difundir buenas prácticas asesoras, y propiciar la creación de redes y equipos de diferentes CEP para trabajar en líneas comunes.

Las asesorías de referencia de los centros, establecidas en el decreto de 2013, se implican en la elaboración, seguimiento, actualización y aplicación de los Planes de Formación del profesorado de los centros docentes. En concreto estas asesorías deben:

- Plantear estrategias y orientaciones al profesorado que ayude a este a analizar su propia práctica docente y el contexto educativo del centro, con

.34 Trujillo, F. "Sobre el liderazgo en la formación permanente del profesorado" De extranjijs (13 de diciembre de 2016) Disponible en: <http://fernandotrujillo.es/home/>

el objetivo de determinar las iniciativas de formación más adecuadas en cada momento.

- Ayudar al profesorado con experiencias pedagógicas innovadoras y a que participe activamente en la difusión de las mismas.
- Poner en contacto a docentes de diferentes centros que tengan las mismas inquietudes, fomentando, impulsando, dinamizando y apoyando el desarrollo de redes de formación, facilitando así espacios físicos y virtuales para el trabajo colaborativo del profesorado (aprendizaje entre iguales)
- Detectar profesorado con prácticas de referencia y promover que participen activamente como colaborador o colaboradora del centro del profesorado.

Sin duda, para poder llevar a cabo con éxito las principales funciones de las asesorías y su puesta en marcha en los centros educativos, hay que trabajar muy estrechamente con los Equipos Directivos. Son pieza clave en la formación y en la mejora de la calidad educativa. Acompañarlos en el análisis de las Memorias de autoevaluación, la propuesta de Planes de mejora y la elaboración de sus Planes de Formación constituye un proceso lento y complicado en el que el papel de las asesorías es fundamental.

La Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE)³⁵ viene en nuestra ayuda con la publicación en 2014 del documento de Identificación de

³⁵ Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE)
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeve/>

necesidades formativas para la elaboración de planes de formación. Ahí se propone un proceso de evaluación integral, holístico, cíclico y participativo, que con la ayuda de la asesoría de referencia, nos lleve a las propuestas de mejora y al plan de formación.

4. LA EVALUACIÓN DEL ASESORAMIENTO.

De la misma manera que entendemos la evaluación como un proceso que ofrece la oportunidad de mejorar y avanzar al centro en sus actuaciones educativas, al profesorado en su práctica docente y al alumnado en su proceso de aprendizaje, en el caso de las asesorías de formación, la evaluación permite avanzar en la labor asesora para garantizar la puesta en marcha de procesos de acompañamiento y formación de calidad.

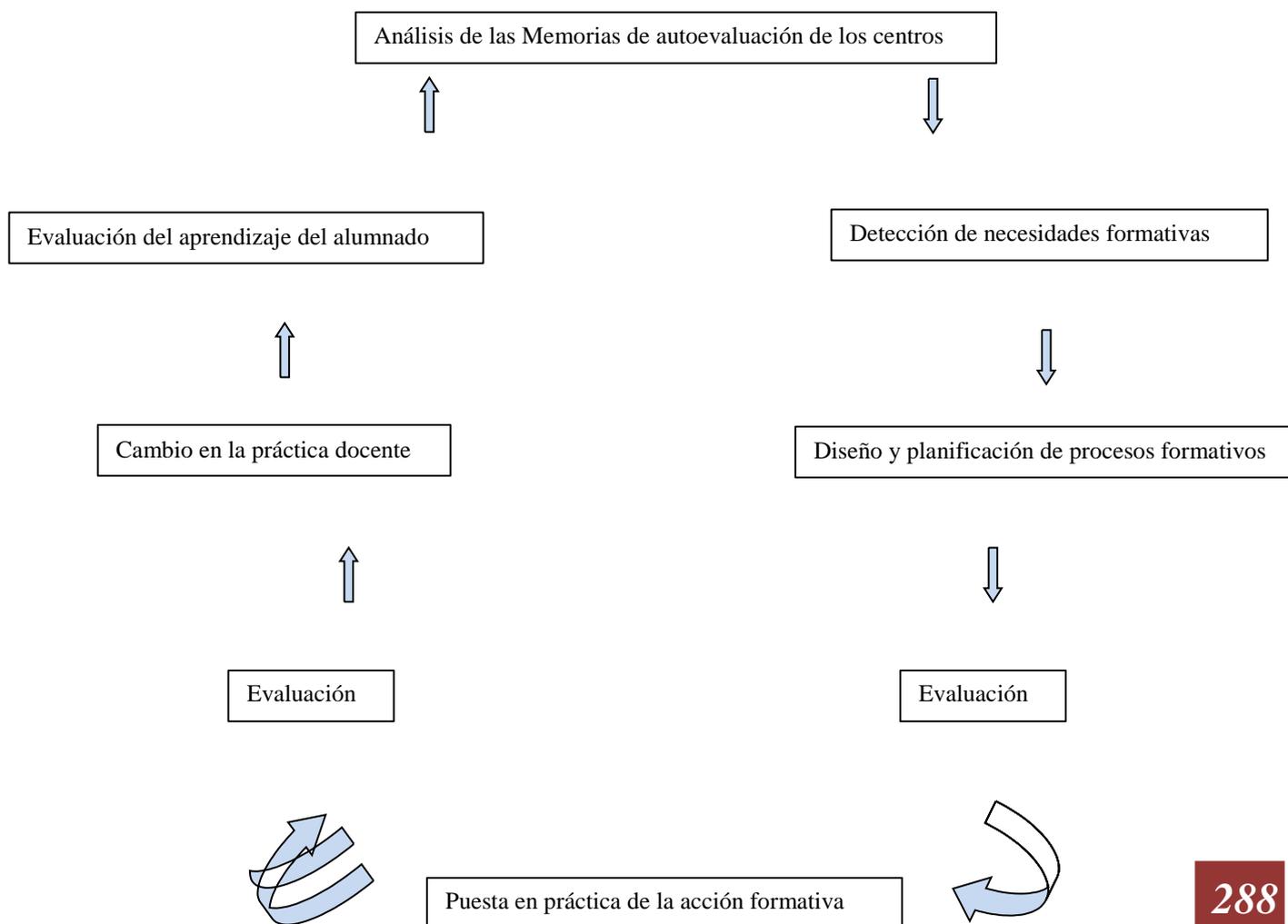
La Evaluación de la labor asesora pasa tanto por valorar la incidencia de la formación en la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje, como por conocer el grado de implicación y satisfacción del profesorado.

En 2011 la AGAEVE realizó el *Estudio de la percepción del profesorado sobre la formación permanente*, concluyendo que el profesorado entiende la formación como algo necesario para su desarrollo profesional y la mejora en las aulas, al mismo tiempo que pedía una formación de más calidad que cantidad, asociada a sus necesidades reales de aula.

La evaluación de las actividades formativas es imprescindible para la mejora, y evaluar la formación implica comprobar el efecto real en el cambio educativo y el aprendizaje del alumnado.

Asimismo el progreso de la asesoría exige estar dispuesto a evolucionar cuestionando nuestros propios planteamientos asesores. Se requiere una evaluación que nos ayude a establecer mecanismos de desaprendizaje para volver a aprender.

Hoy por hoy, la Evaluación ocupa un lugar muy visible en las acciones formativas llevadas a cabo en los Centros de Profesorado. Poder llevar a cabo de forma satisfactoria y con resultados tangibles todo este proceso supone contar con recursos materiales y humanos suficientes.



Para realizar la evaluación de los Centros del Profesorado necesitamos referentes como el que nos proporciona la AGAEVE en la Resolución de 2016, que establece los indicadores homologados para la autoevaluación de los CEP. El objetivo es facilitar la autoevaluación de los CEP tanto en lo relativo a la organización y gestión de las actividades formativas, como a su impacto en el cambio metodológico e innovación en las aulas y en la mejora de los aprendizajes del alumnado.

La Guía orientativa del proceso de autoevaluación y mejora de los centros del profesorado publicada por el Servicio de Inspección indica que la autoevaluación debe ser un proceso participativo que sirva para detectar las buenas prácticas y producir e institucionalizar mejoras en la organización y funcionamiento de los CEP y en los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en los centros educativos.

5. CONCLUSIÓN.

La formación del profesorado es una pieza clave en la calidad del sistema educativo. El asesoramiento y el acompañamiento a los centros y al profesorado es imprescindible para atender a sus necesidades y responder a los desafíos de la educación en la sociedad actual.

El sistema andaluz de formación ha creado un marco en el que las asesorías de referencia de los Centros del Profesorado pueden llevar a cabo esa labor para ayudar a los centros a autoevaluar su trabajo y proponer mejoras.

La formación de los equipos asesores de calidad es imprescindible para lograr un asesoramiento de proceso transformador e innovador.

El propio CEP debe reproducir este esquema cíclico de evaluación, diseño de propuestas de mejora e implementación en su propia dinámica para garantizar la calidad de sus acciones formativas.

Los retos actuales de la educación son exigentes, y la red de centros del profesorado debe ser capaz de atender sus demandas. Un asesoramiento de calidad consecuencia de experiencia y una buena formación es imprescindible. Al mismo tiempo, la acción asesora debe estar ligada a la innovación y atenta a los nuevos espacios no formales que están surgiendo gracias a las TIC y las redes.

BIBLIOGRAFÍA.

Referencias normativas.

- *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.*
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
- Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores.

Referencias bibliográficas

- Imbernón, F; (2001) “Claves para una nueva formación del profesorado”, Revista ***Investigación en la escuela***, N° **43**, pp. 57-66
- Freire, P. (1996): *Política y educación*. México: Siglo XXI..
- Hernández de la Torre, M.E; (2001). Conocimiento pedagógico y práctica reflexiva. Editorial Literaria,
- Sanmartí, N; (2015): 10 ideas clave. Evaluar para aprender. Editorial Graó, Barcelona.

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 programas³⁶, 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 Ley, **se reconoce explícitamente que es tarea de todas las áreas la enseñanza y práctica de esta competencia**, ya se trate de la CCL

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

(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 obsoleta, 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 pescar**³⁷.

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

³⁷ Una de las áreas competenciales definidas en el Marco Común Europeo de la Competencia Digital Docente es la resolución de problemas.

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.

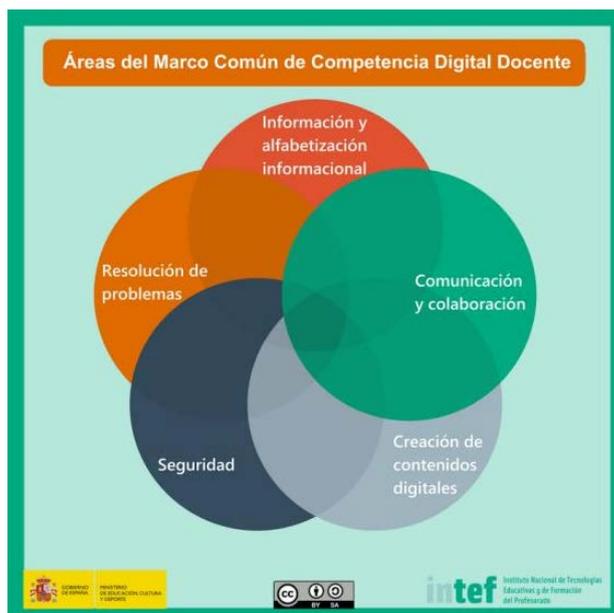


Figura 3. Áreas del Marco Común de la Competencia Digital Docente

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”.

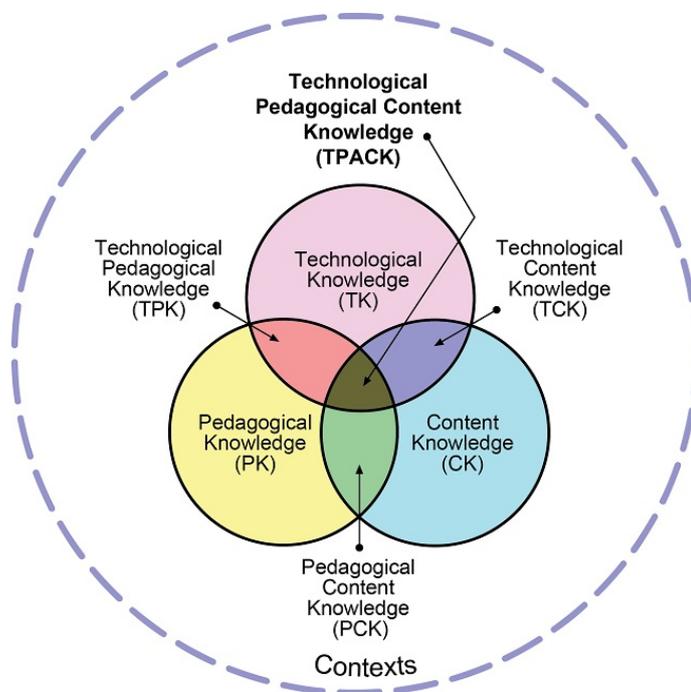


Figura 4. Modelo TPACK (fuente tpack.org)

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 Bachillerato³⁸.

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.

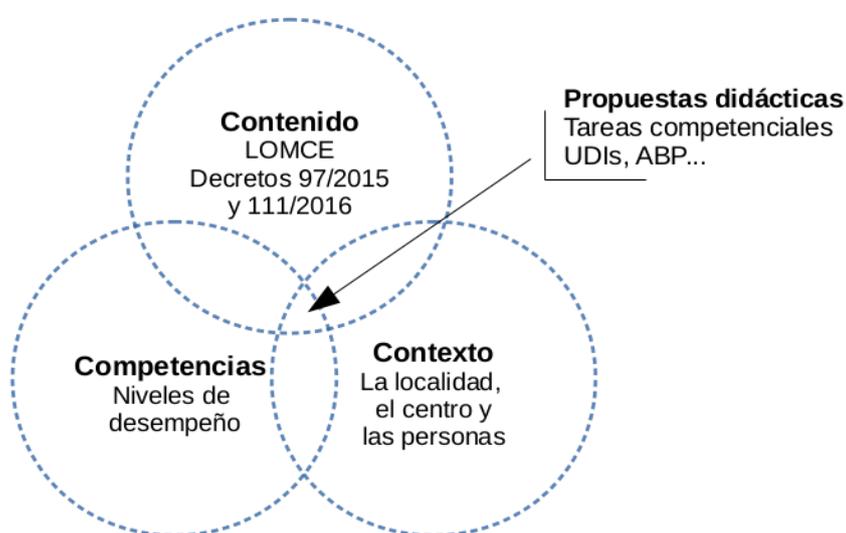


Figura 5. Modelo 3C

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 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:

38 Véase referencias a normativa

- **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 antiproducente, no sólo no suma, si no 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 compètencia 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

LA EVALUACIÓN EXTERNA DE LOS CEPs EN ANDALUCÍA DESDE LA EXPERIENCIA EN LA COORDINACIÓN DEL EQUIPO DE INTERVENCIÓN DEL SERVICIO DE INSPECCIÓN EDUCATIVA DE CÓRDOBA

The external evaluation of the Teacher Training Centers in Andalusia from the experience in the coordination of the intervention team of the educational inspection service of Cordoba

Pedro Ángel Luna Ariza

Inspector de Educación
Delegación Territorial de Educación en Córdoba
pedro.luna.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

La evaluación de servicios y programas es una actuación homologada que, en desarrollo del plan general de actuación de la inspección educativa de Andalucía para el periodo 2016/2019, se está llevando a cabo en todos los servicios provinciales de inspección de nuestra comunidad autónoma. Fundamentada en el trabajo en equipo y la referencialidad abierta, esta intervención es acometida por un grupo de inspectores e inspectoras que a lo largo de tres cursos intervendrán en los tres centros del profesorado de la provincia de Córdoba y en un grupo de centros educativos de sus respectivas zonas de adscripción. Este artículo recoge algunos aspectos de la experiencia en la coordinación del equipo de intervención basada en una muestra limitada a un CEP y a doce centros educativos.

PALABRAS CLAVE: INSPECCIÓN EDUCATIVA, EVALUACIÓN EXTERNA, CENTROS DE PROFESORADO, FORMACIÓN, MEJORA DE LOGROS EDUCATIVOS.

ABSTRACT

The evaluation of services and programs is an action that develops the plan of the inspection in Andalusia for the period 2016-2019. This action is carried out by a team of inspectors in the three CEPs of the province of Córdoba and in some schools in its influence area. This paper gathers some aspects of the experience in coordinating a inspection team after having evaluated a CEP and twelve schools.

KEYWORDS: EDUCATIONAL INSPECTION, EXTERNAL EVALUATION, TRAINING CENTERS, TRAINING, IMPROVEMENT OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS.

Fecha de recepción del artículo: 01/02/2018

Fecha de Aceptación: 15/02/2018

Citar artículo: LUNA ARIZA, P. A.. (2018). *La evaluación externa de los CEP's en Andalucía desde la experiencia en la coordinación del equipo de intervención del Servicio de Inspección Educativa de Córdoba.* eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.

“Lo que más ha definido a la humanidad desde la noche de los tiempos ha sido su habilidad para crear, para desarrollar su pensamiento, para cambiar sus acciones y costumbres, para inventar el mundo en el que ahora habitamos”.

Richard Gerver (2012).

INTRODUCCIÓN

El modelo de formación del profesorado establecido en el Decreto 93/2013, de 27 de agosto, parte de la consideración de los centros educativos como unidad básica de cambio y de las demandas del profesorado para dar respuesta a los retos educativos que plantea la sociedad con la idea de contribuir al éxito escolar del alumnado. La implementación de este nuevo planteamiento hacía necesario el diseño de una actuación de supervisión por parte de la inspección con un enfoque que se fundamenta en el asesoramiento para la mejora.

APROXIMACIÓN CONCEPTUAL

Podemos definir esta evaluación externa de un CEP como un proceso continuo y sistemático de recogida y análisis de información por parte de un equipo de inspección orientado a mejorar los procesos de coordinación y asesoramiento de

los CEPs con los centros de su zona de influencia para dar respuesta a las necesidades formación del profesorado y, consecuentemente, contribuir a la mejora de los rendimientos académicos del alumnado. Coincidimos con Secadura (2012) en que “las evaluaciones externas y los estudios comparados, a nivel autonómico, nacional e internacional, desvelan los factores donde más debe incidir el sistema educativo para su calidad, en extensión y profundidad”.

MODELO Y EQUIPO DE INTERVENCIÓN

El modelo de intervención de la inspección educativa de Andalucía³⁹ tiene un carácter homologado, global y sistémico de supervisión, evaluación y asesoramiento que se caracteriza por la referencialidad abierta y el trabajo en equipo. Es un modelo que persigue impulsar desde el ejercicio de sus funciones, atribuciones y cometidos competenciales la mejora de la atención personalizada al alumnado, con la idea de contribuir a la mejora del éxito educativo.

Siguiendo esas premisas generales, en el Servicio de Inspección de Córdoba se constituyó un equipo de intervención del que formaron parte cinco inspectores con fundamento en los siguientes criterios:

- Un inspector coordinador y responsable de la actuación.
- El inspector de referencia del CEP evaluado.
- Un inspector de la zona del CEP .
- Un inspector perteneciente al área específica de trabajo estructural de evaluación del sistema educativo.

³⁹ Para saber más sobre el modelo de intervención de la inspección educativa en Andalucía puede consultar un artículo que escribí en 2014: “Las señas de identidad del modelo de intervención de la inspección educativa en Andalucía”.

- Un inspector perteneciente al área específica de trabajo estructural de Ordenación Educativa.

OBJETIVOS DE LA ACTUACIÓN

La primera actuación del equipo de intervención consistió en realizar un escrito a la dirección del CEP objeto de intervención donde se informaba de los objetivos de la misma:

- Supervisar y valorar la incidencia de la formación en la mejora del sistema educativo y en la mejora de los rendimientos del alumnado.
- Supervisar y valorar los procesos de formación.
- Supervisar y valorar el desempeño de las personas que realizan la función directiva y la función asesora en los Centros del Profesorado.
- Asesorar y supervisar el proceso de autoevaluación y mejora del CEP.
- Detectar el grado de implicación y satisfacción del profesorado en relación a los procesos formativos.
- Detectar las necesidades de formación de los centros, con objeto de facilitar la adopción de iniciativas para la mejora que puedan incidir en los rendimientos académicos del alumnado.
- Potenciar y contribuir a la divulgación de buenas prácticas y a la innovación educativa.

CONTEXTUALIZACIÓN

Partiendo del diseño homologado de la Inspección General de Andalucía, el equipo de intervención del Servicio de Inspección de Córdoba procedió a planificar la actuación adaptándola al contexto del propio CEP y de su zona

educativa de influencia. Algunos de los documentos en los que se concretó esta tarea fueron:

- Procedimiento e informe contextualizados.
- Documento para la obtención de fuentes y evidencias.
- Cronograma de actuaciones.
- Encuestas al profesorado y a los responsables de formación de los centros.
- Instrumentos para las entrevistas con la dirección de los centros y los responsables de formación.

ANÁLISIS DE DATOS

Toda actuación de la inspección educativa parte de una análisis y valoración de los datos disponibles sobre la institución objeto de intervención. En este caso, la coordinación supuso una distribución de tareas entre los miembros del equipo de intervención dado que partíamos de diversas fuentes de información, a saber: datos aportados por la Inspección General desde el Sistema de Información Séneca, datos sobre indicadores homologados de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) e informes de actuación sobre la coordinación de zonas educativas. También analizamos con detenimiento los documentos de planificación del propio CEP: plan de centro (proyecto de formación), memoria de autoevaluación, plan de mejora, proyecto de la dirección del centro.

COORDINACIÓN, ASESORAMIENTO E IMPACTO EN LOS CENTROS DE EDUCATIVOS DE LA ZONA

Algunos de los elementos objeto de intervención imprescindibles de la actuación tiene que ver con la manera en que se acometen las labores de coordinación y asesoramiento con los centros de la zona, su incidencia en los rendimientos académicos del alumnado, la integración de las actuaciones del CEP en los centros educativos, la utilización que estos hacen de los recursos disponibles y el grado de satisfacción e implicación del profesorado y las personas responsables de la formación en los centros educativos de la zona. Para ello planificamos las visitas a los centros de la muestra seleccionada y una temporalización aproximada de las mismas que se haría en parejas de inspectores por centro educativo.

BUENAS PRÁCTICAS, PROPUESTAS DE MEJORA E INCUMPLIMIENTOS

La intervención en cada uno de los CEP finaliza con la devolución de la información mediante lo que Tiana (2010) denominaría “un informe institucional” que incluye propuestas de mejora y, en su caso, las buenas prácticas detectadas o los incumplimientos normativos que pudieran dar lugar a requerimientos en el caso de no ser atendidos en los plazos indicados para su subsanación. Todo ello con la finalidad de contribuir a la mejora permanente de estos servicios de apoyo a la educación y, consecuentemente, al éxito escolar de todo el alumnado andaluz.

Algunas propuestas de mejora formuladas están relacionadas con la aplicación del proceso de autoevaluación y mejora mediante la medición de distintos

indicadores que permitan valorar el grado de cumplimiento de los objetivos recogidos en el proyecto de formación, el funcionamiento global del centro y de sus órganos de gobierno, así como, el grado de satisfacción de los centros docentes de su zona de actuación en relación al asesoramiento recibido en el desarrollo de sus planes de formación del profesorado.

Respecto a la planificación de actuaciones por parte del CEP, se considera importante establecer y aplicar un procedimiento homologado por parte de las asesorías para la elaboración, seguimiento, actualización y aplicación de los planes de formación y para la realización del diagnóstico y detección de necesidades formativas.

Por último, en relación a las labores de coordinación y asesoramiento, se estima conveniente incrementar la colaboración activa de las asesorías con los centros, ofreciendo una oferta formativa que tenga una estrecha vinculación con los distintos contextos educativos (como la formación en centros y la autoformación), desde una metodología de investigación acción que repercuta de manera directa en los rendimientos escolares del alumnado y en su desarrollo personal y social.

CONCLUSIONES

La formación permanente es un derecho y un deber del profesorado que constituye un elemento fundamental para conseguir la mejora de las competencias profesionales de los docentes y, en consecuencia, dar una óptima respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad e incidir en la mejora de los rendimientos académicos del alumnado.

El modelo de formación del profesorado en Andalucía parte de los centros educativos como unidad básica de cambio y de las demandas del profesorado para dar respuesta a las necesidades formativas detectadas. La puesta en práctica de este modelo, exige una intensa interacción de las asesorías con los centros educativos, en orden a asesorar a los responsables de formación, los equipos directivos y los órganos de coordinación docente competentes en esta materia. Esa mayor interacción debe estar dirigida principalmente a colaborar en la elaboración, seguimiento, actualización y aplicación de los planes de formación y a la realización del diagnóstico y detección de necesidades formativas.

Desde el punto de vista de la experiencia en la coordinación del equipo de intervención de la inspección educativa en la provincia de Córdoba se realiza un valoración muy positiva dado que está permitiendo impulsar en la red asesora de la provincia de Córdoba una capacidad institucional de reflexión crítica encaminada a la mejora, poniendo de relevancia el carácter complementario de la evaluación externa con los procesos de autoevaluación y mejora de los propios CEPs.

Como indica Santos (2003) poniendo de relevancia el carácter formativo de la evaluación: "Es necesario, sin embargo, utilizarla para aprender y para mejorar el aprendizaje de los alumnos, la dinámica de los centros, la formación de los profesores y la implantación de las reformas".

BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIA NORMATIVAS

- Gerver, R.(2012). Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos. Ediciones SM: Madrid.
- Luna, P.A. (2014). Las señas de identidad del modelo de intervención de la inspección de educación en Andalucía. *Revista Avances en Supervisión Educativa, número 21*.
- Santos, M.A, (2003). Una flecha en la diana. La evaluación como aprendizaje. Narcea: Madrid.
- Secadura, T. (2012). La evaluación. Modelos de Intervención de la Inspección. *Revista Avances en Supervisión Educativa, número 17*.
- Tiana, A. (2010). Conferencia “La evaluación externa de los centros educativos”. Jornadas Educación y Sociedad. Innovaciones para el siglo XXI. Granada.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (texto consolidado).
- Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.
- Decreto 115/2002, de 25 de marzo, por el que se regula la organización y funcionamiento de la Inspección Educativa de Andalucía.
- Decreto 220/2013, de 5 de noviembre, por el que se establece el marco general para la evaluación del sistema educativo andaluz.
- Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación del profesorado y el Sistema Andaluz de formación permanente del profesorado.
- Orden 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la organización y funcionamiento de la Inspección General de Andalucía.
- Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.
- Orden de 26 de julio de 2016, por la que se establece el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el periodo 2016/2019.
- Resolución de 22 de junio de 2016, de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, por la que se establecen los indicadores homologados para la autoevaluación de los centros del profesorado.

LA FUNCIÓN ASESORA ANTE EL RETO DEL DESARROLLO DE COMPETENCIAS PROFESIONALES: UNA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

The advisory function in the face of the challenge of the development of
professional competences: An intervention proposal

Teresa Lupión Cobos

Centro del Profesorado de Málaga
teluco@cepmalaga.com

María del Mar Gallego García

[Centro del Profesorado de Málaga](mailto:mgallego@cepmalaga.com)
mgallego@cepmalaga.com

RESUMEN

El análisis y catalogación de las competencias profesionales implicadas en las múltiples facetas de actuación de las asesorías de formación permanente, facilita la reflexión sobre su desempeño profesional, así como la posible trascendencia en el cambio de la práctica docente indirecta implicada.

Este trabajo describe una experiencia con asesores de formación permanente de diferentes etapas y distintos grados de experiencia profesional y docente, pertenecientes al Centro del Profesorado de Málaga. A partir de la misma, se han analizado competencias profesionales asesoras desde diferentes perspectivas, se indican implicaciones para este desempeño profesional y se recogen algunas perspectivas de futuro.

PALABRAS CLAVE: FUNCIÓN ASESORA; COMPETENCIAS PROFESIONALES DOCENTES; COMPETENCIAS PROFESIONALES ASESORES DE FORMACIÓN; INTERVENCIÓN; DESARROLLO PROFESIONAL

ABSTRACT

The analysis and cataloging of the professional competences involved in the multiple facets of action of the inservice teacher training, facilitates the reflection on their professional performance, as well as the possible transcendence in the change of the indirect teaching practice itself.

This paper describes an experience with inservice teacher trainers of different stages and degrees of professional and teaching experience, belonging to the Teachers Trainer Center of Malaga. From this point of view, professional advisory competences have been analyzed from different perspectives, in which implications are indicated for this professional performance with some future perspectives.

KEYWORDS: INSERVICE TEACHER TRAINING FUNCTION; PROFESSIONAL TEACHER COMPETENCES; PROFESSIONAL INSERVICE TEACHER TRAINER COMPETENCES ; INTERVENTION; PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Fecha de recepción del artículo: 07/11/2017

Fecha de Aceptación: 15/02/2018

Citar artículo: LUPIÓN COBOS, T. y GALLEGO GARCÍA, M.^a M. (2018): La función asesora ante el reto del desarrollo de competencias profesionales: una propuesta de intervención *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n.º 15, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

Los Centros de Profesorado tienen como una de sus finalidades diseñar y poner en marcha acciones formativas encaminadas al fomento de las distintas competencias profesionales del profesorado. En este contexto surge la necesidad, desde las asesorías técnicas, de analizar en profundidad las competencias profesionales requeridas para el desarrollo de dichas acciones y reflexionar sobre las competencias profesionales a promover en éstos. Por ello, nos planteamos llevar a cabo este estudio sobre la intervención asesora en los centros de referencia y su repercusión. Con este fin, se constituyó un grupo de trabajo en el marco de la convocatoria general para actividades de autoformación, integrado por seis miembros del equipo asesor de nuestro Centro del Profesorado (en adelante CEP), con los siguientes objetivos:

- A. Analizar las competencias profesionales asociadas a los desempeños profesionales, tanto para la función docente como para la función asesora.
- B. Valorar la incidencia de la práctica asesora en el diseño y desarrollo de actividades formativas y su impacto en el profesorado.
- C. Promover estrategias de difusión de las conclusiones alcanzadas incluyendo propuestas de mejora para la formación inicial y permanente de asesorías y para la formación permanente del profesorado.

Describir y analizar el conocimiento profesional gestado en el marco de esta experiencia de autoformación, es el objeto de este artículo.

2. CONTEXTO Y DESARROLLO

Desde el enfoque de profesionales reflexivos partícipes de comunidades profesionales de aprendizaje, entendemos importante ejercitar, desde la fundamentación argumentada, una transferencia lo más efectiva posible a las realidades y necesidades que nuestra práctica profesional nos requiere en cada momento. El aprendizaje entre iguales fraguado en el seno de nuestro equipo es una estrategia por consolidar. Compartir y difundir experiencias y buenas prácticas, entendemos que contribuyen a ello. Así, siguiendo esta orientación, con este trabajo pretendemos aportar aspectos de interés hacia el conocimiento profesional asesor, derivados del análisis de la autoformación antes comentada. A continuación, vamos primero a describir las estrategias más significativas y actuaciones desarrolladas en la misma y posteriormente analizaremos su

contribución al desempeño asesor, relacionándola con las competencias específicas (AA.VV., 2012)⁴⁰ inherentes al mismo.

2.1. Estrategias y actuaciones

La descripción de las estrategias y actuaciones desarrolladas se recoge en la Tabla

1.

OBJ.	ACCION	ESTRATEGIA	C. PROF. ASESORAS
A	<ul style="list-style-type: none"> Lectura de literatura especializada Creación de una tabla de relación de competencias 	<ul style="list-style-type: none"> Análisis de fuentes documentales y puesta en común de las mismas Creación de documento compartido para el desarrollo y análisis de la tabla de competencias profesionales de las asesorías y de los docentes 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades sociales: <ul style="list-style-type: none"> trabajo en equipo participación y colaboración comunicación interpersonal Gestión: <ul style="list-style-type: none"> del trabajo de recursos información
B	<ul style="list-style-type: none"> Diseño, administración y evaluación de formulario de análisis de desarrollo de <u>CCPP</u> respecto a acciones formativas: <ul style="list-style-type: none"> Asesorías Docentes 	<ul style="list-style-type: none"> Diseño formulario en <u>Google Drive</u> Administración en grupos meta Análisis de datos en <u>GT</u> 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades sociales: <ul style="list-style-type: none"> trabajo en equipo participación y colaboración comunicación interpersonal Gestión: <ul style="list-style-type: none"> del trabajo organización/adecuación Desarrollo profesional: <ul style="list-style-type: none"> orientación a la calidad mejora continua Aprendizaje a lo largo de la vida, innovación
C	<ul style="list-style-type: none"> Evaluación del trabajo realizado y propuesta de mejora acciones formativas: <ul style="list-style-type: none"> Asesorías Docentes 	<ul style="list-style-type: none"> Puesta en común Redacción de artículos, presentaciones Redacción de conclusiones 	<ul style="list-style-type: none"> Habilidades sociales: <ul style="list-style-type: none"> trabajo en equipo participación y colaboración comunicación interpersonal Gestión: <ul style="list-style-type: none"> del trabajo organización/adecuación Desarrollo profesional: <ul style="list-style-type: none"> orientación a la calidad mejora continua Aprendizaje a lo largo de la vida, innovación

Tabla 1. Estrategias y actuaciones de la experiencia de autoformación asesora

2.2. Análisis de la intervención

40 AA.VV. Modelo de Competencias Profesionales del Asesor de Formación Permanente. Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado de la comunidad de Castilla y León, 2012.

Desde el punto de vista del conocimiento profesional gestado con la experiencia anteriormente descrita, apuntamos a continuación implicaciones de interés derivadas de la misma relativas a:

- a) Promoción de competencias profesionales asesoras y docentes.
- La aplicación del conocimiento, en el que la actitud es clave, es fundamental en la medida que se conecta con el contexto. Así, el concepto de “competencia” tiene características subyacentes de la persona, causalmente relacionadas con el resultado de su actividad y desempeño.
 - Para optimizar una adecuada intervención asesora y/o docente, se precisa una constante actualización sobre competencias asociadas a atender aspectos como la responsabilidad, la innovación, la capacidad de adaptación, la formación, relaciones interpersonales o capacidades digitales, que se adapten a contextos y entornos cambiantes y concretos, en los que desarrollamos nuestro desempeño profesional.
 - En el marco educativo actual, el docente es ahora un gestor de contenidos que trabaja y aprende junto con su alumnado, acompañándole en el proceso de aprendizaje, con una labor que debe estar muy centrada en seleccionar y secuenciar propuestas idóneas para una intervención lo más adecuada posible a la realidad de su aula, lo que implica el desarrollo de nuevos roles y tareas. Partícipes de estas funciones, la labor asesora debe apoyar en una actuación paralela, los retos y dificultades que plantean.

- A tenor del panorama tan diverso antes indicado, la potenciación de posibles líneas de investigación, profundización y colaboración para el desempeño asesor es una necesidad ineludible en aras a abordar el desarrollo profesional que cada comunidad educativa precisa (Bolívar, 2004) ⁴¹. En este marco, se hace necesario un intercambio fluido y constante entre las asesorías, los docentes y los formadores externos, evidenciando conocimientos profesionales que nos enriquezcan mediante dinámicas efectivas favorecedoras del intercambio “entre iguales”.

b) Transferencia a la práctica asesora

Un tratamiento holístico de las diferentes vertientes implicadas en torno al perfil profesional asesor, y, partiendo de fuentes documentales y también de otras procedentes de las acciones formativas externas, nos indican la importancia de gestionar las funciones a abordar desde los siguientes enfoques:

- o La asesoría como formadora de formadores
- o La asesoría como instrumentalizadora de planes y programas educativos institucionales
- o La asesoría como gestora de procesos y procedimientos administrativos asociados a la certificación/validación de actividades formativas
- o La asesoría como promotora de conocimiento

41 BOLÍVAR, A. El centro como unidad básica de acción educativa y mejor. En J. M. MORENO. (Coord.). *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED, pp. 95-120, 2004.

- La asesoría como dinamizadora de procesos formativos en los centros educativos desde la perspectiva de la evaluación como mejora (Murillo, 2008)⁴²
- La asesoría como promotora y autorreguladora de desarrollo profesional en su equipo de formación

Todos estos planos representan la gran diversidad de ángulos de observación y por tanto de referencia para abordar una sistematización, tarea en la que nos encontramos inmersos, para la que entendemos de interés asumir que:

- El impacto de la formación y su aplicabilidad en el aula son ejes fundamentales que deben orientar la planificación de las actividades formativas, desde su diseño hasta su ejecución y seguimiento.
- La formación debe estar adaptada a los destinatarios, contemplando contextos, situaciones y recursos que determinan las realidades de las aulas, para que la transferencia de conocimientos entre la formación que reciben los docentes y la que a posteriori recibirá el alumnado, sea lo más idónea posible.
- La finalidad última de la formación destinada a los docentes debe ir encaminada a mejorar las competencias profesionales del profesorado, necesarias para responder a los retos educativos actuales, impulsando su aplicación y desarrollo en el aula, buscando la excelencia educativa y la

42 MURILLO, P. La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 2008, vol. 1, pp. 13-17.

mejora de la calidad de la educación y de los resultados escolares del alumnado.

3. IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA ASESORA

La mejora de la calidad de la educación constituye una meta irrenunciable de los sistemas educativos y uno de los pilares básicos, por lo que es necesario apostar desde la función asesora por un desarrollo de las competencias docentes, y especialmente de los asesores que se van a encargar de la formación inicial y permanente del profesorado.

Acompañar a los centros en el proceso de cambio en que nos encontramos, supone contar con una red de formación especializada que, bajo el principio de colaboración y trabajo en equipo, ayude y apoye a los centros y a su profesorado en la consecución de estos fines. En este sentido, de acuerdo con Gairín⁴³ (2015), las asesorías tenemos el compromiso de trascender nuestra actuación a diversos ámbitos educativos que se dirigen, no solo a acercar la formación al lugar de trabajo, sino a compartir valores profesionales y sociales en sus respectivas comunidades. De esta manera se fortalece una comunidad profesional de aprendizaje en la que intercambiar objetivos, proyectos y formación continua desde una visión compartida.

Con la convicción que las asesorías tenemos que estar en colaboración directa con el profesorado, promoviendo y facilitando la gestión de los procesos

43 GAIRÍN, J. Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción. En J. GAIRÍN (Coord.) Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación, pp. 13-32. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A., 2015.

formativos de nuestros centros docentes de referencia, consideramos que en el corto plazo, hay que empezar a medir el impacto de las diversas formaciones que se realizan, es decir su aplicabilidad en el aula y, para ello, como motor de aprendizaje docente, utilizar un modelo de práctica reflexiva que desarrolle y profundice un proceso formativo articulado en torno al centro educativo y las competencias profesionales de sus docentes. En este marco de intervención asesora, es necesario diseñar acciones formativas con actuaciones secuenciadas que permitan la progresión de los niveles de desarrollo competenciales en que se encuentre el profesorado, favoreciendo acuerdos metodológicos comunes y promoviendo hábitos docentes colectivos para la mejora de los resultados escolares.

La puesta en práctica de estas orientaciones conlleva la superación de dificultades, entre las que destacan:

a) Amplitud de perfiles docentes a los que nos dirigimos. Lo que requiere superar las dificultades intrínsecas al análisis competencial y a su sistematización, habiendo aspectos a contemplar como:

- Es preciso en la concreción de los diseños requeridos contemplar las competencias profesionales de los docentes atendiendo a las etapas o niveles educativos en los que se encuentren y dentro de estos a sus niveles de desarrollo profesional.
- Escasa cultura previa de medición del impacto de la formación que reciben los docentes, en especial sobre el grado de aplicabilidad en las

aulas. El reto consiste en estructurar un sistema que permita medir de forma óptima la calidad de dicha formación atendiendo a su aplicabilidad.

- En el caso de las asesorías responsables de enseñanzas de régimen especial, formación profesional, aprendizaje permanente y necesidades educativas especiales, es preciso contemplar competencias profesionales específicas según su familia profesional, especialidad, ciclos o módulos que imparte y/o ámbitos asociados, teniendo en cuenta las especificidades de la necesaria actualización científica y metodológica en estos contextos, apostando por una oferta académica interesante y vinculada a la realidad, convirtiéndose en una palanca de cambio que permita transformar y adaptar la educación de calidad a las necesidades demandadas por los entornos profesionales y sociales a los que hay que dar respuesta.

b) El espacio temporal de que disponemos las asesorías. La limitación del mismo nos requiere de una optimización en la autorregulación de nuestro aprendizaje. Contrastar nuestros puntos de partida con el conocimiento experto, intentando redescubrir una actuación enriquecida precisa de estrategias internas de colaboración para nuestro desarrollo profesional, potenciadas a través de una participación activa y colaborativa, en el seno del equipo asesor y desde ésta a los diferentes equipos de trabajo y/o comunidades educativas, donde nos insertamos.

c) Si bien, los distintos planes de formación deben contemplar como finalidad la actualización y perfeccionamiento de las competencias profesionales del profesorado, no siempre las iniciativas impulsadas desde la administración en forma de diversas líneas estratégicas, planes o programas educativos, se consideran óptimas para el logro de dichos objetivos.

4. PERSPECTIVAS DE FUTURO

La cultura de la competencia profesional debe calar en los distintos perfiles docentes y frente al inmovilismo hay que apostar por una oferta académica interesante y vinculada a la realidad que permita transformar y adaptar la educación a las demandas que la sociedad actual nos plantea.

Para hacer esto efectivo es necesaria una actualización curricular y metodológica de la de la práctica docente, donde la tecnología sea también contemplada como aspecto de especial importancia que ayude en la mejora.

En definitiva, contemplando la formación como un proceso, se precisa planificar itinerarios formativos secuenciados que se estructuren y articulen en el tiempo, con una visión más amplia, y que impliquen diversas acciones formativas enfocadas en su repercusión de sobre los resultados del aprendizaje del alumnado.

5. REFERENCIAS

- AA.VV. (2012) Modelo de Competencias Profesionales del Asesor de Formación Permanente. Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado de la comunidad de Castilla y León.

- BOLÍVAR, A. (2004): El centro como unidad básica de acción educativa y mejor. En J. M. MORENO. (Coord.) 2004: Organización y gestión de centros educativos. Madrid: UNED, pp. 95-120.
- GAIRÍN, J. (2011): Formación de profesores basada en competencias. *Bordón*, 63(1), pp.93-108.
- GAIRÍN, J. Las comunidades de práctica profesional. Una breve introducción. En J. GAIRÍN (Coord.) (2015) *Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación*, pp. 13-32. Madrid: Wolters Kluwer España, S.A..
- MONEREO, C. y BADÍA, A. Los heterónimos del docente: Identidad, selfs y enseñanza. En C. MONEREO y J.I. POZO, J.I. (2010) *La identidad en Psicología de la Educación: Enfoques actuales, utilidad y límites*. Madrid: Narcea.
- MURILLO, P. La autoevaluación institucional: un camino importante para la mejora de los centros educativos. *Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, 2008, vol. 1, pp. 13-17.

DE LA FORMACIÓN INICIAL DE LAS ASESORÍAS NOVELES EN LA RED ANDALUZA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

From the initial training of the new advisors in the Andalusian Network of Permanent Teacher Training

Leonor M. Martínez Serrano

CEP Priego-Montilla (Córdoba)

Asesoría del Ámbito Lingüístico

leonorm.martinez.serrano.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

En el presente artículo analizamos de forma pormenorizada desde una perspectiva crítica el programa de formación inicial de las asesorías noveles en la red andaluza de formación permanente constituida por 32 Centros del Profesorado tal y como figura en la normativa vigente al respecto. Subrayamos las fortalezas y oportunidades que ofrece un programa pensado para acompañar a las personas que inician su trayectoria asesora, a la par que las vinculamos con las funciones y competencias que la normativa en vigor les encomienda en una tarea tan compleja como apasionante.

PALABRAS CLAVE: ASESORÍA NOVEL, FORMACIÓN PERMANENTE, DESARROLLO PROFESIONAL, FORMACIÓN DEL PROFESORADO.

ABSTRACT

This article deals with the initial training program aimed at novel teacher training advisors who start their career as part of the network of 32 Teacher Training Centres in Andalusia. The main regulations in force are analyzed in detail from a critical stance and then the focus is on the main strengths and opportunities of an induction program designed to support these professionals. Those strengths and opportunities are intimately bound up with the functions and competences that the legal framework ascribes to them to carry out such a complex and exciting job.

KEYWORDS: NOVEL TEACHER TRAINING ADVISORS, IN-SERVICE EDUCATION, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, TEACHER EDUCATION.

Fecha de recepción del artículo: 21/11/2017

Fecha de Aceptación: 06/02/2018

Citar artículo: MARTÍNEZ SERRANO, L. M.. (2018). *De la formación inicial de las asesorías noveles en la red andaluza de formación permanente del profesorado. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.*

I

La Orden de 15 de abril de 2015, por la que se establece el procedimiento y los criterios objetivos de selección para la provisión de plazas vacantes de asesores y asesoras de Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, dedica un total de cuatro artículos a la formación inicial de las asesorías noveles. Así, el artículo 15 contempla una descripción global del “Programa de Formación Inicial”, el artículo 16 aborda la “Tutoría de la fase de prácticas”, el artículo 17 está dedicado por entero a la “Valoración de la fase de prácticas”, y el artículo 18 contempla el “Aplazamiento de la fase de prácticas” por situaciones imprevistas y sobrevenidas. El artículo 16 insiste en que cada asesoría novel estará acompañada “por un tutor o tutora de prácticas, seleccionados entre personas con experiencia de, al menos, dos años en el ejercicio de la función asesora, preferiblemente del mismo perfil profesional” (p. 29). Entre las funciones de tutor o tutora figuran las siguientes: participar en el proceso formativo, incluyendo, si procede, la organización y coordinación de un grupo de trabajo; orientar a las asesorías en prácticas en todo lo concerniente al desempeño de sus funciones; tutorizar y dinamizar la teleformación, si procede; y elaborar el informe de evaluación pertinente al término del programa de formación inicial (p. 29).

Según el artículo 15, las asesorías que se incorporan a la red de Centros de Profesorado de Andalucía “deberán superar un programa de formación inicial de carácter teórico-práctico” (art. 15.1, p. 29). Están exentos de la realización de dicha formación quienes acrediten experiencia asesora durante al menos dos años (uno de ellos de forma ininterrumpida). Al ser requisito imprescindible para el desempeño de la función asesora, dicha formación dirigida a las asesorías noveles no se certificada en ningún caso. De mayor interés aún es el hecho de que el artículo 15 arroja luz sobre la naturaleza y posibles maneras de gestión de dicha formación en sus apartados 3 y 4, que rezan así:

3. Los contenidos mínimos del programa de formación inicial serán los especificados en el Anexo XI en cada Resolución de convocatoria y se abordarán siempre en función de las competencias enumeradas en el artículo 49 del Decreto 93/2013, de 27 de agosto.

4. La formación tendrá carácter semipresencial, pudiendo combinar sesiones presenciales, teleformación, grupos de trabajo u otras modalidades de autoformación. Los grupos de trabajo se organizarán a partir de las primeras sesiones presenciales atendiendo a criterios de pertenencia a un mismo perfil profesional y estarán formados por un máximo de ocho asesores y asesoras en prácticas. (p. 29)

Parece obvio que un programa de formación inicial de las asesorías contemple de forma meridiana un repertorio de contenidos que estén estrechamente vinculados con las competencias, funciones o cometidos que le atribuye la normativa en vigor. Dicho de otro modo, el plan inicial de formación está

concebido como herramienta de capacitación de quienes se van a dedicar al ejercicio de la función asesora en alguno de los 32 Centros del Profesorado que conforman la red andaluza. Pues bien, según el artículo 49.4 del *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, las competencias de las asesorías de formación son las siguientes:

- a) Colaborar en la elaboración, seguimiento, actualización y aplicación de los planes de formación del profesorado de los centros docentes de la zona de actuación de su centro de profesorado.
- b) Plantear estrategias y orientaciones que permitan al profesorado analizar su propia práctica docente y el contexto educativo del centro, con el objetivo de determinar las iniciativas de formación más adecuadas.
- c) Proporcionar al profesorado asesoramiento y recursos en aspectos relacionados con su práctica docente y con su actualización y desarrollo profesional.
- d) Contribuir de forma activa a la elaboración del proyecto de formación del centro del profesorado y participar en cuantas acciones formativas tengan relación directa con su especialidad, área o ámbito de conocimiento, estableciendo y desarrollando la metodología para el seguimiento de las mismas.
- e) Proponer al equipo técnico de formación del centro del profesorado actuaciones formativas que se deriven de la implementación de los planes de formación de los centros de su zona de actuación y de la concreción anual de

las líneas prioritarias del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

f) Impulsar, dinamizar y apoyar el desarrollo de redes de formación, facilitando espacios físicos y virtuales para el trabajo colaborativo del profesorado.

g) Detectar e impulsar actuaciones que promuevan la investigación, experiencias pedagógicas innovadoras y, en su caso, la elaboración de materiales y recursos, así como la difusión de los mismos.

h) Promover que el profesorado que lidera experiencias pedagógicas innovadoras participe activamente en la difusión de las mismas como colaborador o colaboradora del centro del profesorado.

i) Favorecer el uso y aplicación práctica de las tecnologías de la información y la comunicación en el ámbito educativo.

j) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación. (pp. 25-26)

En cuanto a las funciones que han de desempeñar las asesorías de referencia, el artículo 58.1 del *Decreto 93/2013* enumera las siguientes:

- Asesorar a los equipos directivos y a los órganos de coordinación docente competentes en materia de formación del profesorado de los centros educativos y colaborar con ellos en la realización del diagnóstico de necesidades formativas del profesorado del centro, a partir de los procesos de evaluación que se realicen.
- Asesorar y participar en la elaboración del plan de formación del profesorado del centro docente e impulsar y apoyar su desarrollo, teniendo

en cuenta la autoevaluación de la competencia profesional docente y las autoevaluación del centro.

- Informar a los órganos de coordinación docente competentes en materia de formación del profesorado de los centros educativos sobre las líneas estratégicas de actuación del Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y favorecer la inclusión de actividades formativas que incidan en dichas líneas estratégicas en el plan de formación del profesorado del centro docente.
- Informar a los órganos de coordinación docente competentes en materia de formación del profesorado de los centros educativos sobre las buenas prácticas docentes existentes en otros centros, con objeto de favorecer su conocimiento y aplicación.
- Informar a los órganos de coordinación docente competentes en materia de formación del profesorado de los centros educativos sobre líneas de investigación didáctica innovadoras que se estén llevando a cabo con respecto al currículo y a la adquisición de las competencias básicas por el alumnado y prestar asesoramiento sobre cómo implementarlas en su práctica.
- Velar para que se incluyan en el plan de formación del profesorado de los centros educativos actividades formativas que den respuesta a las necesidades de formación detectadas en las evaluaciones realizadas en el mismo.
- Informar al equipo técnico de formación de los centros de profesorado de todos aquellos aspectos relacionados con el plan de formación de los

centros educativos de su zona de influencia, así como propiciar la difusión de las buenas prácticas.

- Cualquier otra que le sea atribuida por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación. (p. 28)

Una mirada crítica a las competencias (art. 49.4) y funciones (art. 58.1) de las asesorías de formación y de las asesorías de referencia nos desvela una constelación de responsabilidades cruciales que se pueden agrupar en cinco nodos esenciales: (a) asesorar a los centros educativos en el diagnóstico de necesidades formativas, así como en la confección, aplicación y seguimiento de su plan de formación (art. 56.1 y art. 58.2) a partir de los procesos de autoevaluación y mejora, incorporando la concreción anual de las líneas estratégicas de formación pertinentes; (b) diseñar, implementar y evaluar actuaciones formativas en consonancia con los planes de formación de los centros de la zona de actuación y las líneas estratégicas de formación; (c) identificar y visibilizar buenas prácticas docentes con la colaboración de quienes las lideran en actuaciones formativas de difusión y visibilización de las mismas; (d) promover la investigación educativa, experiencias pedagógicas innovadoras, la elaboración de materiales o recursos y su difusión entre el profesorado; y (e) dinamizar el desarrollo de redes de formación mediante espacios físicos y virtuales para el trabajo colaborativo del profesorado, favoreciendo el uso de las TIC en educación.



Como apunta el propio artículo 15.3 de la *Orden de 15 de abril de 2015*, cada resolución de convocatoria para la provisión de vacantes en los CEP andaluces deberá contemplar en su Anexo XI los contenidos mínimos que deben abordarse preceptivamente en el programa inicial de formación. Dichos contenidos habrán de estar estrechamente vinculados con las competencias recogidas en el *Decreto 93/2013*. En la última resolución en este sentido, la *Resolución de 21 de abril de 2017, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se efectúa convocatoria para la provisión de plazas vacantes de asesores y asesoras en Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación*, el anexo XI recoge unos “Contenidos mínimos del programa de formación inicial” sumamente ambiciosos conforme a cuatro módulos vertebradores de la función asesora:

Módulo 1. Marco normativo de la formación del profesorado en Andalucía.

- a) Red Andaluza de Formación del Profesorado.
- b) Regulación normativa en la formación del profesorado.
- c) Líneas, ejes y objetivos del *III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*.
- d) Pautas para su integración en los planes de formación.

Módulo 2. Asesoramiento al profesorado y liderazgo pedagógico y educativo.

- a) El profesorado.
- b) Asesoramiento al profesorado.

- c) Liderazgo pedagógico y educativo.
- d) Fomento de las nuevas tecnologías en el desempeño de la función docente.

Módulo 3. Gestión y organización.

- a) Diagnóstico de necesidades formativas de centros y profesorado, elaboración de los planes de formación de los centros. Diseño, desarrollo y seguimiento de las actividades de formación.
- b) Planes, programas de formación y redes. Difusión de las mismas y de buenas prácticas y experiencias educativas que destaquen por su excelencia.
- c) Coordinación entre los servicios de apoyo externo a los centros educativos.
- d) Comunicación, trabajo en equipo y relaciones interpersonales y con otros organismos.
- e) Aplicaciones informáticas de gestión.

Módulo 4. Evaluación, innovación y mejora.

- a) Formación del profesorado para la mejora de la calidad educativa.
- b) Estrategias y orientaciones que permitan al profesorado analizar su propia práctica docente y el contexto educativo del centro.
- c) Estrategias y modalidades de la formación del profesorado.
- d) Competencias y procesos educativos y profesionales que incidan en la mejora educativa.
- e) Elaboración de materiales y recursos.

- f) Investigación e innovación en la Red de Formación.
- g) La evaluación y sus modalidades. Procesos y participación. (pp. 41-42)

Una mirada crítica a estos módulos de contenidos nos desvela nuevamente varios nodos fundamentales en el ejercicio de la función asesora:

El módulo 1 (“Marco normativo de la formación del profesorado en Andalucía”) se refiere a un saber de carácter declarativo (casi enciclopédico) y nos recuerda que la asesoría novel debe contar con un conocimiento sólido de la normativa por la que se rige la Red Andaluza de Formación del Profesorado, de un nivel macro a un nivel micro, esto es: un conocimiento de los documentos marco como el *Decreto 93/2013* y el *III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado*, pasando por las instrucciones anuales de concreción de las líneas estratégicas, hasta las instrucciones por las que se regulan los grupos de trabajo y las formaciones en centro, las instrucciones que atañen al desarrollo de planes y programas educativos, etc. Huelga decir que el conocimiento de la norma debe traducirse en un conocimiento de estrategias que le permitan a la asesoría incorporarla de forma efectiva en los planes de formación de sus centros educativos de referencia. Claramente, dicho módulo responde de forma transversal a las competencias recogidas en el artículo 49.4 del *Decreto 93/2013*.

El módulo 2 (“Asesoramiento al profesorado y liderazgo pedagógico y educativo”) aúna el asesoramiento al profesorado con el liderazgo pedagógico y el fomento del empleo de las TIC en el ejercicio docente. Los contenidos de este módulo apuntan ya claramente a un saber hacer por parte de las asesorías, a

competencias de relación y habilidades sociales, y a destrezas para desencadenar procesos de reflexión en sus centros educativos de referencia. Véanse, en este sentido, las competencias b), c) e i) del artículo 49.4 del *Decreto 93/2013*, que están claramente vinculadas con los contenidos que encierra este módulo.

El módulo 3 (“Gestión y organización”) es una constelación compleja que aúna un amplísimo espectro de tareas y habilidades que se espera llegue a desarrollar y perfeccionar la asesoría novel: capacidad de diagnóstico de necesidades formativas en los centros; diseño, implementación, seguimiento y evaluación de actividades de formación; creación y dinamización de redes profesionales; detección, visibilización y difusión de buenas prácticas y experiencias educativas; coordinación con la Inspección educativa y los Equipos de Orientación Educativa para una intervención coordinada en los centros educativos; habilidades de comunicación, trabajo cooperativo en el seno del Equipo Técnico de Formación y con los centros educativos; habilidades sociales en la relación con el resto de asesorías, con los centros e instituciones del entorno; manejo de Séneca y Colabor@ como plataformas de gestión de la función asesora, así como de otras herramientas informáticas relevantes. Véanse las competencias a), d), e), f), h) del artículo 49.4 del *Decreto 93/2013*, estrechamente ligadas a la constelación esbozada en las líneas previas.

El módulo 4 (“Evaluación, innovación y mejora”) reúne contenidos de gran envergadura como son: el papel de la asesoría para desencadenar procesos de reflexión y análisis en los centros sobre su propia práctica docente y *modus*

operandi; estrategias y modalidades de formación (desde la autoformación hasta otras modalidades como jornadas, cursos, cursos con seguimiento, cursos online, encuentros, etc.); actuaciones formativas con impacto en los centros, el profesorado y el alumnado; confección de materiales y recursos educativos; investigación e innovación; y evaluación en toda su extensión. Véanse las competencias b), c), g) del artículo 49.4 del *Decreto 93/2013* ligadas a este módulo de contenidos.

En el curso 2017-2018, dichos contenidos se traducen en un programa de formación inicial de las asesorías noveles consistente en un curso con seguimiento, con una sesión presencial de carácter regional celebrada en septiembre en el CEP de Antequera, seguida de sesiones presenciales a nivel provincial y con el apoyo de contenidos en una comunidad de carácter regional en Colabor@ 3.0. Los ocho módulos que conforman el trabajo en red son los siguientes:

1. Módulo 1. Nos presentamos. [Expectativas, inquietudes, bagaje previo y recorrido profesional docente de la asesoría novel.]
2. Módulo 2. Modelos de asesoramiento. [Análisis del modelo de asesoramiento propuesto en el *Decreto 93/2013*, en los propios proyectos defendidos en el proceso de selección de asesorías y lectura de propuestas como las de Francisco Imbernón. Familiarización con Colabor@ 3.0 y con las funciones de Séneca como plataforma de gestión de las actividades formativas.]

3. Módulo 3. Grupos de trabajo y Formación en centro. [Análisis crítico de las instrucciones de Grupos de trabajo y Formación en centro. Práctica reflexiva en torno a la autoformación y las habilidades socioemocionales necesarias para el liderazgo de la autoformación.]
4. Módulo 4. Detección de necesidades formativas. [Reflexión sobre el protocolo de los CEP en el proceso de diagnóstico de necesidades de los centros y profesorado de su zona de actuación: fuentes de datos y evidencias, procedimientos y cauces de recogida y análisis de dichos datos, diseño de los planes de formación de los centros, confección del Proyecto de Formación del CEP.]
5. Módulo 5. Módulo libre a determinar por cada provincia. [En el caso de la provincia de Córdoba: definición, identificación o detección y visibilización o difusión de buenas prácticas en el ámbito educativo.]
6. Módulo 6. Innovación y mejora en la formación. [Análisis de una actividad o acción formativa innovadora y con impacto llevada a cabo en el CEP. Lectura y análisis del capítulo ocho de *10 Ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en innovación y el cambio*, de Francisco Imbernón.]
7. Módulo 7. Desarrollo de la función asesora en las actividades formativas y en los centros. [Liderazgo pedagógico en actuaciones formativas y estrategias de intervención y asesoramiento en los centros educativos. Confección del informe de autoevaluación por parte de la asesoría novel.]
8. Módulo 8. Evaluación final. [DAFO de cada asesoría novel. Despedida.]

III

El programa de formación inicial trata, pues, de dotar a las asesorías noveles de herramientas y recursos para iniciar su andadura profesional en una tarea tan compleja como apasionante. La propia normativa contempla un plan de formación sumamente ambicioso que no concluye con la finalización de la fase de prácticas, pues el proceso de actualización permanente de las asesorías debe discurrir en paralelo a sus actuaciones cotidianas y nutrirse progresivamente de su propia práctica profesional en la interacción rica con sus centros de referencia, con el resto de miembros del Equipo Técnico de Formación de su propio CEP y de los demás CEP de la provincia y del resto de la Red Andaluza de Formación. Con todo, las asesorías noveles no están solas: la tutorización por parte de una asesora más experimentada de su mismo perfil, el acompañamiento del ETF en el día a día del desempeño de sus funciones, así como las sesiones presenciales y el trabajo online en la comunidad en Colabor@ creada *ad hoc* están pensados para proporcionarles un andamiaje seguro y sólido en los comienzos de su trayectoria asesora. Quedan por explorar posibilidades al acecho y derroteros prometedores que apunta ya la propia normativa. En este sentido, la formación de las asesorías noveles mediante Grupos de Trabajo por perfiles profesionales a nivel provincial o regional sería una magnífica oportunidad para estrechar lazos entre asesorías de distintos CEP y para buscar sinergias de colaboración que trasciendan a las propias zonas de actuación. A todo ello cabría la oportunidad de añadir nuevos contenidos formativos que conformen el programa de formación inicial de las asesorías noveles.

Una asesoría de formación, novel o no, es en su entorno profesional en buena medida lo que sabe y lo que hace. Por tanto, el desempeño de un modelo de asesoramiento crítico-reflexivo, de procesos, debe estar sustentando en un proceso de formación rigurosa de las propias asesorías. Es evidente que, en la formación permanente del profesorado, es preciso avanzar desde un modelo tecnológico basado en el *conocimiento para la práctica* hacia un modelo interpretativo basado en el *conocimiento en la práctica*, para llegar a la madurez de un modelo crítico que propugna el *conocimiento de la práctica*, que armoniza teoría y praxis, que persigue la indagación constante generadora de conocimientos relevantes para el contexto escolar mediante las comunidades de indagación, el apoyo a las redes y la potenciación de un nuevo perfil profesional del docente caracterizado por ser reflexivo, indagador de su propia práctica, generador de teorías, impulsor del debate y del trabajo en equipo, miembro que asume roles diversos en una comunidad de aprendizaje y genuino motor de cambio en la escuela. Estos son, pues, los contornos más elementales de la asesoría de formación profesionalmente competente en las geografías educativas del siglo XXI, una asesoría que debe asumir tareas y roles tan diversos como los siguientes:

- Estudio autodidacta y actualización constante para un mejor desempeño de la función asesora en ámbitos tan diversos como: conocimiento del sistema educativo español y de otros sistemas educativos del contexto europeo, conocimiento del currículum escolar y de las didácticas específicas de cada área o materia, conocimiento de metodologías diversas que desarrollen el aprendizaje por competencias clave,

conocimiento de herramientas digitales para el desarrollo de la función asesora (gestión del propio PLE), y el conocimiento riguroso de teorías, modelos y estrategias de intervención en el ámbito de la formación permanente del profesorado.

- Labores efectivas de asesoramiento, formación y acompañamiento encaminadas hacia la práctica reflexiva: conocer la cultura y trayectoria formativa e innovadora de los centros para partir de sus propias realidades en la formulación de las propuestas de formación; atender las demandas y necesidades formativas del profesorado, adecuándolas a la realidad y contexto en el que se desarrollen; proporcionar información, orientación, asesoramiento y seguimiento de acciones formativas sustentadas en la práctica docente; elaborar y difundir materiales, documentación y recursos educativos de calidad; facilitar instrumentos de reflexión y análisis para afrontar las tareas profesionales de manera crítica y transformadora; favorecer y potenciar la autonomía, la iniciativa y la toma de decisiones del profesorado, orientándolas siempre hacia la mejora de la práctica docente; cooperar con el profesorado en la búsqueda de soluciones conjuntas, planificando y orientando el asesoramiento en función de las idiosincrasias del contexto; y participar de forma activa en los procesos de formación con el profesorado.
- Catalizador de dinámicas de trabajo y procesos de reflexión orientados a la mejora de la práctica docente en las aulas: fomento del trabajo

colaborativo con el profesorado, así como entre las propias asesorías del Equipo Técnico de Formación; diseño de planes e instrumentos de evaluación para la medición del impacto de la formación en el profesorado y en las aulas (en colaboración con otros centros y/o instituciones educativas como la universidad); promoción de redes de centros y de desarrollo profesional en torno a etapas educativas o temáticas de relevancia vinculadas a las líneas estratégicas de la política educativa; difusión de experiencias de éxito e instrumentos de contraste y valoración fiables; y colaboración con los centros en el desarrollo de procesos de mejora facilitándoles recursos y orientación en función de su cultura, señas de identidad y dinámicas de trabajo.

- Desempeño de tareas de innovación, investigación y dinamización de prácticas docentes de calidad: participación activa en investigaciones educativas vinculadas con la mejora de la práctica docente en colaboración con otros centros y/o instituciones educativas (investigación-acción); ejercicio del liderazgo en procesos de mejora en sus centros de referencia; detección, difusión y diseño de recursos, iniciativas y experiencias educativas innovadoras; y promoción del intercambio y difusión de buenas prácticas y experiencias docentes innovadoras al resto del profesorado.

- Cumplimiento de tareas de gestión, burocráticas y administrativas: dominio de las herramientas de gestión administrativa en el desempeño de la función asesora (Séneca, Colabor@ y otras plataformas Moodle como el Aula Virtual de Formación del Profesorado, AVFP); dominio efectivo de los procedimientos y protocolos de actuación en el desempeño de la función asesora; dominio de la normativa o legislación relevante en el ámbito de la formación del profesorado; y gestión y optimización de la información relevante de los centros docentes de la zona.

BIBLIOGRAFÍA

- Consejería de Educación. 2013. *Decreto 93/2013, de 27 de agosto, por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.* (BOJA no. 170, 30 de agosto de 2013).
- Consejería de Educación. 2015. *Orden de 15 de abril de 2015, por la que se establece el procedimiento y los criterios objetivos de selección para la provisión de plazas vacantes de asesores y asesoras de Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte.* (BOJA no. 81, 29 de abril de 2015).
- Consejería de Educación. 2017. *Resolución de 21 de abril de 2017, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se efectúa convocatoria para la provisión de plazas vacantes de asesores y asesoras en Centros del Profesorado dependientes de la Consejería de Educación.* (BOJA núm. 80, 28 de abril de 2017)

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO BASADA EN LA REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA: UNA GARANTÍA DE ÉXITO

The training of the teacher based on reflection on practice: a guarantee of success

Manuel Mellado González

Exdirector del CEP Marbella-Coín
mmell33@gmail.com

RESUMEN

Se parte de un caso real: A pesar de participar en múltiples actividades formativas y después de aplicar lo aprendido en el centro, los resultados del alumnado no mejoran. Desarrollar coherencia entre las programaciones y las prácticas profesionales, utilizar instrumentos normativos como Memoria de autoevaluación, Plan de mejora y Plan de formación de forma auténtica y no burocrática permitirá gestionar la complejidad de la innovación. Formarse en metodologías de reflexión sobre la práctica dará sostenibilidad a las mejoras.

PALABRAS CLAVE: COHERENCIA, COMPLEJIDAD, MEMORIA DE AUTOEVALUACIÓN, PLAN DE MEJORA, PLAN DE FORMACIÓN, PRÁCTICA REFLEXIVA.

ABSTRACT

Based on an actual case: despite the involvement in multiple educational activities and after putting them into practice at school, the students do not improve. In order to ensure the complexity of the innovation, there must be a coherence development in programming and professional practices, use of normative instruments as a self-evaluation memory, an improvement plan and an education plan authentically and not bureaucratically. An education based on practical methodologies will ensure the sustainability of the improvements.

KEYWORDS: COHERENCE, COMPLEXITY, SELF-EVALUATION MEMORY, IMPROVEMENT PLAN, EDUCATION PLAN, REFLEXIVE PRACTICE.

Fecha de recepción del artículo: 23/10/2017
Fecha de Aceptación: 05/03/2018

Citar artículo: MELLADO GONZÁLEZ, M. (2018). *La formación del profesorado basada en la reflexión sobre la práctica: una garantía de éxito*. eCO. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.

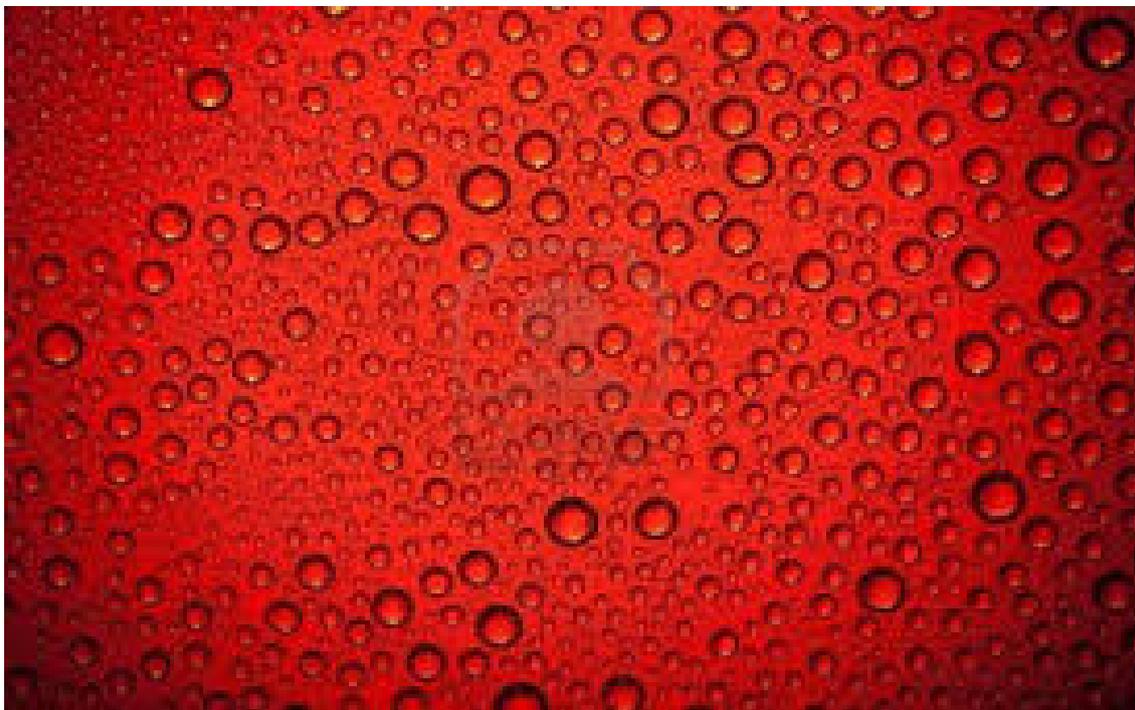
Hace unas semanas visitamos un centro para recoger las necesidades formativas que habían detectado por medio de su autoevaluación. Los Indicadores homologados les daban puntuaciones bajas en relación a los centros con su mismo ISC, con los de su zona y con los de Andalucía.

La directora, ya amiga después de tratarnos durante muchos años, respondió a mi pregunta sobre el tema de los resultados en indicadores homologados: *“Manolo, aquí hacemos de todo lo que nos habéis propuesto desde el CEP, tenemos un grupo de profesorado que trabaja las matemáticas con regletas, otros trabajamos el bilingüismo, algunos/as la inteligencia emocional, todos/as empezamos con UDIS, tenemos casi todos los planes y programas... pero los resultados no mejoran”*.

Fue una expresión de sinceridad espontánea que me impactó y me produjo, como dice uno de nuestros ponentes, un conflicto cognitivo importante. Llevo dándole vueltas al tema desde entonces y cuando Miguel Calvillo me invitó a enviar un trabajo a la revista e-CO he pensado que podía ser el tema a tratar en este artículo.

Recordé una diapositiva que utilicé hace unos años en una presentación que hice sobre el tema de la formación permanente del profesorado; comparaba el trabajo que hacíamos en nuestro CEP a un aspersor que regaba una ingente

cantidad de conocimiento educativo en nuestra zona de actuación, pero a los centros llegaba atomizado, como gotitas incomunicadas entre sí.



En cierta manera, la directora, me decía que los culpables éramos nosotros/as porque no los/as formábamos en metodologías verdaderamente eficaces.

Seguí analizando el caso y dos autores emergieron de mis recuerdos para inspirarme un principio de explicación al tema: Edgard Morin (2000) con su teoría de la complejidad y su concepto “glocal” (global-local) y Perrenaud (2010) con un estudio sobre la “coherencia” que en su momento no comprendí, ni me gustó, pero que ahora se me revela como muy significativo⁴⁴.

No habrá mejora si los/as compañeros/as aplican lo aprendido en los cursos de una forma lineal y mecánica, si cada grupo lo hace por su cuenta sin unificar los

⁴⁴ Si le interesa: <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/151/1457>,

objetivos en el claustro, si no desarrollan la visión estratégica de comprender holísticamente qué pretende el Sistema Educativo para poder desarrollar las prácticas a nivel individual y concreto. Ver las implicaciones entre: objetivos del sistema educativo, plan de centro de mi escuela o instituto, programaciones de aula, prácticas educativas con el alumnado, comprender la complejidad que encierran y buscar la coherencia entre ellas. Lo mismo podríamos decir de las asesorías de formación. Si programamos actividades formativas muy buenas, pero no las contextualizamos a las situaciones reales de los centros, no ayudaremos a la mejora de los resultados del alumnado.

Pero, ¿Eso cómo se hace?

En los años que he pasado en el CEP esa ha sido mi obsesión. En estos momentos me atrevo a esbozar algunas ideas que puedan ayudar a conseguirlo:

- Hay que integrar la normativa con la innovación y la mejora necesarias.
- Hay que priorizar el trabajo de formación dirigido a los centros como equipos de profesionales.
- Hay que partir de análisis objetivos de las necesidades reales del centro.
- Hay que buscar técnicas y metodologías que nos permitan contextualizar las nuevas propuestas didácticas que enseñamos en los cursos a las realidades del profesorado en sus aulas.

- Hay que planificar rigurosamente la innovación y la mejora y evaluar sus resultados.
- Hay que facilitar a los centros y al profesorado los apoyos necesarios para realizar su trabajo de forma compleja y eficaz.

INTEGRAR INNOVACIÓN Y NORMATIVA LEGAL

En mi opinión, la normativa que rige el sistema educativo en nuestro país permite desarrollar un trabajo libre, creativo e innovador del profesorado. Me quejo de que esta normativa, la mayoría de las veces, no vaya acompañada de unas disposiciones transitorias que planifiquen de forma detallada y evaluable, como se les exige a los centros, su proceso de implementación y sus indicadores de logro y que estos sean valorados de forma sistematizada por los actores que la ponen en práctica para evolucionarla, si es necesario, con el fin de que consiga el objetivo para el que ha sido promulgada. No puede ser, como pasa en muchos casos, que la nueva norma se tenga que implementar íntegramente al día siguiente de su promulgación y/o que se convierta en el propio freno de lo que prescribe debido a las interpretaciones que se hacen de ella.

Por otra parte hemos aprendido que para influir de forma significativa en la mejora de los centros hay que hacerlo a partir de las propuestas que marca la legislación. Si nos referimos a los procesos de innovación y mejora nuestro esfuerzo debe canalizarse en el asesoramiento y formación para elaborar la Memoria de autoevaluación, el Plan de mejora y el Plan de formación que son las herramientas que las normas nos ofrecen para hacerlo. No podemos conformarnos con asesorar sólo el tercer elemento del conjunto, tenemos que

hacerlo sobre los tres porque van totalmente encadenados. También hemos comprobado, en la práctica, que ofrecer alternativas diferentes a las normativas, por muy avanzadas que sean, no es aceptado por la mayoría de los centros que después tienen que atenerse a la ley.

LA PRIORIZACIÓN DE ESFUERZOS FORMATIVOS

En la situación actual es imposible formar un Equipo de claustro estable y homogéneo: concurso de traslados, concursillos, interinidades, jubilaciones... Para los CEP cada curso se cumple la Parábola del labrador, siembras un montón de actividades formativas en un personal que el año siguiente no va a estar y hay que empezar de nuevo. Sin estar, en absoluto, en contra de que el profesorado se acerque a sus lugares de residencia que considero un valor positivo para el sistema, no dejo de pensar que junto a un derecho se debe adquirir un compromiso: adaptarse rápidamente y desarrollar el Plan de centro consolidado del colegio o instituto de destino. Desde los CEP tenemos que volcarnos en trabajar para consolidar Planes de centro y Proyectos educativos reales, avanzados y viables y la conciencia en el profesorado de que al llegar a un centro es una obligación integrarse en el equipo que desarrolla dichos planes. El Plan de centro es el elemento de continuidad que se debe respetar. También de asesorar para que los centros diseñen formaciones iniciales obligatorias en su Plan de formación que sirvan de acogida y adaptación al nuevo profesorado que se incorpora cada curso. Las formaciones en centro deben ser nuestra actividad formativa prioritaria. La constitución de claustros cohesionados y reflexivos es imprescindible.

LA MEMORIA DE AUTOEVALUACIÓN INSTRUMENTO REAL DE DIAGNÓSTICO.

Después de haber realizado en el CEP Marbella-Coín diferentes enfoques de análisis con herramientas variadas, nos hemos dado cuenta de que los centros, para cumplir la normativa, deben trabajar con los instrumentos que ésta les marca: Indicadores homologados y Factores clave, como mínimo, más todos los datos significativos que se puedan añadir. Hemos elaborado un Protocolo para sistematizar el trabajo que deben hacer los centros. No podemos esperar a intervenir en los colegios e institutos sobre el Plan de formación, tenemos que participar también en el proceso de Autoevaluación ayudando a interpretar los Indicadores homologados, asesorando sobre los posibles indicadores de carácter interno que se pueden contemplar para realizar un buen diagnóstico: grado de satisfacción de la comunidad educativa, valor que aportan los planes y programas a la mejora de resultados del alumnado, valor de la participación de las familias, de las actividades extraescolares y complementarias...

Todo ello en un proceso de práctica reflexiva colectivo, participativo y sistematizado.

LA INNOVACIÓN Y LA MEJORA SON DIFÍCILES: REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA.

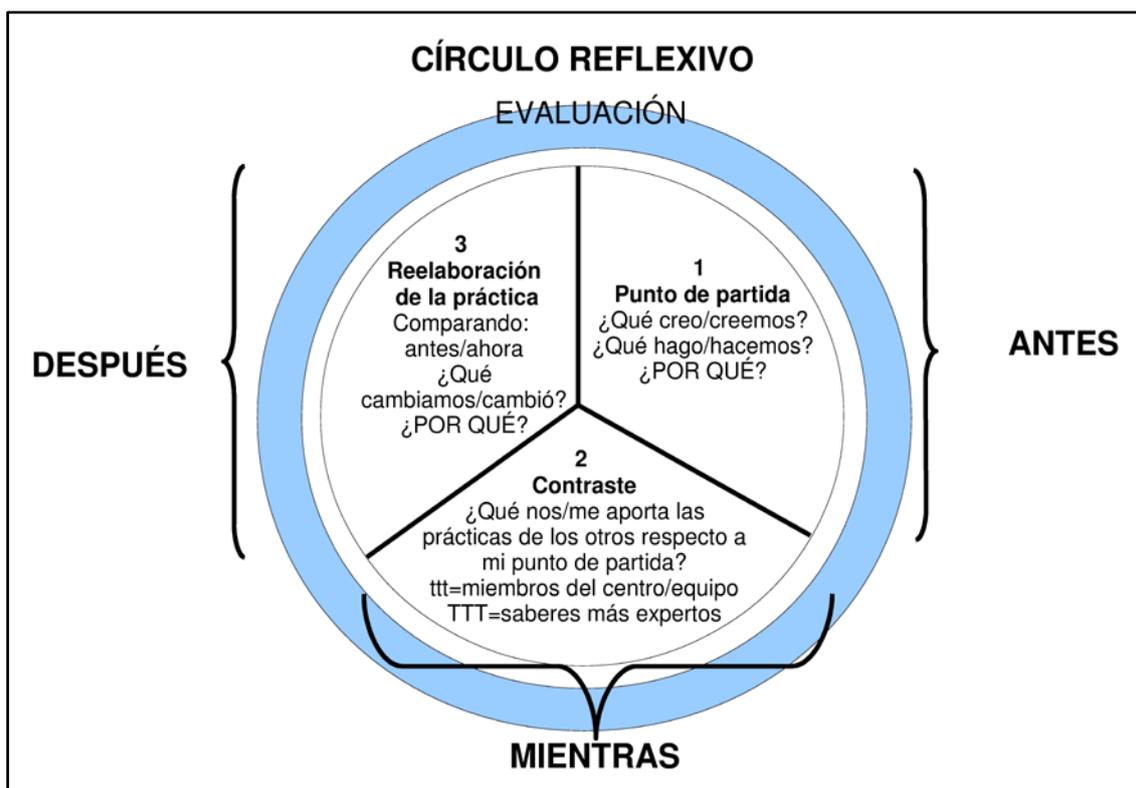
Frecuentemente, después de terminar una actividad formativa innovadora, los/as profesores/as aplican los conocimientos a su aula y realizan experiencias de éxito muy significativas que inexplicablemente no continúan el curso siguiente.

Olga Esteve nos enseñó que la implementación de innovaciones requiere un trabajo de reflexión sobre nuestras prácticas para hacernos conscientes de: ¿Qué hacemos en las clases ? ¿Por qué lo hacemos así?

Kortaghen nos enseña que la mayoría de las decisiones que tomamos como profesores/as al interactuar con el alumnado en las clases y explicar los temas del currículo son inconscientes o semiconscientes, obedecen a nuestra experiencia personal: cómo nos lo enseñaron, qué experiencias hemos tenido, nuestras emociones, recuerdos, creencias...que se imponen a las teorías aprendidas durante los estudios o en los cursos de formación.

Ambos opinan que para realizar con éxito una innovación que produzca mejoras en los resultados del alumnado debemos utilizar una metodología de Práctica reflexiva que nos permita conocer de dónde partimos, contrastar nuestras prácticas con otras más expertas, elaborar nuevas propuestas que se aplicarán y evaluarán para consolidarlas de forma permanente en nuestro trabajo como docentes. Los maestros y maestras del centro de mi amiga deberían iniciar un proceso de práctica reflexiva en el que compartieran y unificaran sus miradas sobre lo que están haciendo, comprendieran por qué lo hacen y buscaran conjuntamente como mejorar lo que hacen contrastando sus prácticas y sus ideas con las de otros/as profesionales más expertos.

Se puede resumir el proceso en el siguiente gráfico:



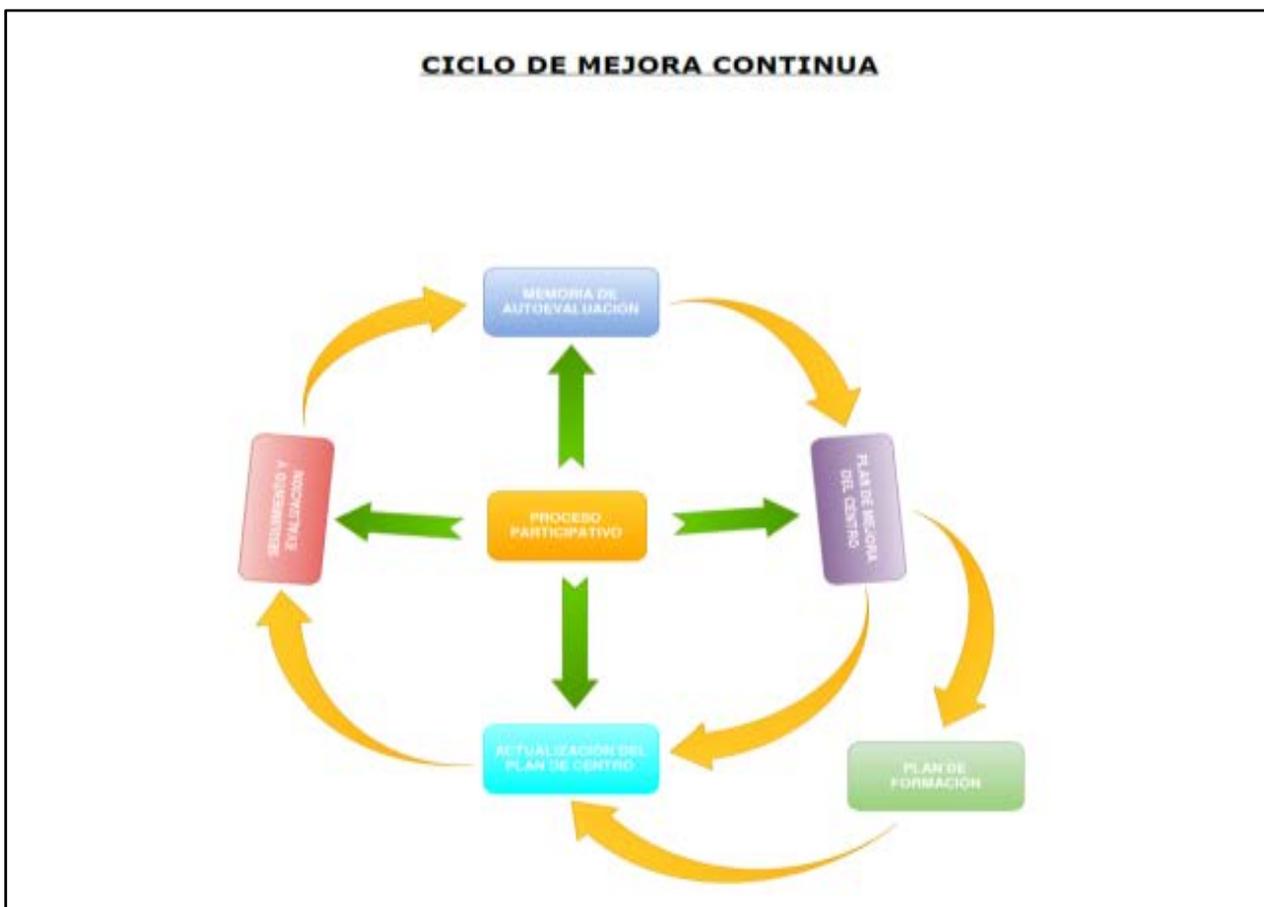
Autoras del gráfico: Olga Esteve, Zinca Carandell (autorizada su reproducción)

LOS CENTROS COMO INSTITUCIONES QUE APRENDEN

Con unas oportunidades de mejora bien diagnosticadas y con una metodología de reflexión y participación colaborativa podemos asumir la tarea colectiva de abordar un Plan de mejora, como manda la normativa, que nos permita mejorar de forma sistemática y programada nuestras prácticas profesionales y los resultados del alumnado.

Para ello desde los CEP debemos asesorar para que los centros entren en un círculo de mejora continua basado en: diagnóstico (Memoria de autoevaluación), priorización de objetivos de mejora y concreción de las propuestas de mejora a desarrollar durante el curso (Plan de Mejora), difusión y desarrollo del Plan de mejora y volver a evaluar los resultados para empezar un nuevo ciclo.

En estos procesos de elaborar la Memoria de Autoevaluación y el Plan de Mejora se debe diseñar un plan de participación de todo el profesorado del claustro y, si es posible, de toda la comunidad educativa que es la mejor garantía de sostenibilidad de las innovaciones.



EL PLAN DE FORMACIÓN COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LA INNOVACIÓN Y A LA MEJORA

En esta lógica, los CEP deben priorizar la aprobación de planes de formación en los centros que ayuden a desarrollar directamente los planes de mejora que han consensuado. Sería muy importante que normativamente se regularan horas específicas para la formación en el calendario laboral del profesorado. Las asesorías deben realizar un trabajo de acompañamiento a los centros durante

todo el proceso desde la Memoria de autoevaluación hasta la elaboración del Plan de mejora y del Plan de formación, su desarrollo y su evaluación.

Además debemos detectar las necesidades formativas de especialistas y de las diversas funciones que ejerce el profesorado para completar el apoyo formativo con el objetivo de mejorar los resultados del alumnado.

Y cumpliendo nuestra normativa sobre indicadores homologados para los CEP debemos abrir un capítulo de asesoramiento para concienciar al profesorado de estas necesidades y mejorar nuestros resultados. Hay que potenciar nuestra labor de asesoramiento junto a la de diseño y gestión de actividades formativas.

CONCLUSIONES

Volviendo a mi dilema inicial, la respuesta que tengo en este momento es:

- El centro de mi amiga directora debería realizar, con apoyo de las asesorías de formación y la participación del profesorado un diagnóstico profundo de sus resultados educativos a todos los niveles, detectando las oportunidades de mejora y las fortalezas que tienen en su Memoria de Autoevaluación.
- Debería priorizar las oportunidades de mejora detectadas en dicho diagnóstico y elegir una o dos que estuvieran directamente relacionadas con la mejora de resultados del alumnado. Convertirlas en los Objetivos de mejora para el curso en los que se implicarían, si es posible, toda la comunidad educativa.

- Con estos objetivos, concretados en sus líneas metodológicas por medio de prácticas reflexivas, se elaboraría el Plan de Mejora definiendo, de acuerdo a los Factores clave, las propuestas de mejora que sean necesarias. En este proceso se detectará si el centro necesita apoyo formativo para su desarrollo.
- A cada propuesta de mejora definida se le marcarán indicadores de logro y se programarán sus contenidos, actividades, responsables, temporalización, necesidades formativas... y esta programación general se trasladará a la de cada área y nivel del centro hasta programarla para cada curso y materia.
- Se elaborará un Plan de formación en el que se recojan las necesidades formativas detectadas en el proceso, que de forma participativa se priorizarán y se solicitará su atención por el CEP. Es importante, en nuestro caso, aprovechar las fortalezas de los grupos de profesorado del centro que dominan metodologías competenciales para diseñar sesiones de autoformación interna o sistemas de tutorización entre iguales para generalizarlas en el claustro.
- Por último se diseñará un Plan de difusión y seguimiento que dé a conocer e implique a toda la comunidad educativa en los objetivos de mejora y permita reconducir el proceso en todo momento si se comprueba su inviabilidad.

Si el claustro y la comunidad educativa del centro de mi amiga comprenden que para mejorar los resultados hay que actuar de forma planificada y sistematizada, colectiva y colaborativamente, dando coherencia a la estructura del centro y utilizando herramientas que permitan controlar la complejidad de los procesos, estamos seguro de que los resultados mejorarán.

Y el destino ha querido que rubrique estas conclusiones con un caso real en el sentido que me aconseja uno de los autores que ahora me inspiran M. Seligman y la Psicología positiva. Tomar como referencia nuestros valores para abordar nuestras debilidades: Hace muy pocos días, ya tenía casi terminado el artículo, acompañé a una asesora del CEP Marbella-Coín para hacer la práctica reflexiva previa a la aprobación de una formación en centro. Estuvimos analizando sus indicadores homologados, siempre lo hacemos para contrastar las demandas formativas de los centros con sus resultados. Nos hacían una petición muy extraña.

Conocía el centro desde hace años porque fui por allí a intentar ayudarles con los graves problemas, de todo tipo, que nos venían contando y que eran reales y no exagerados. Mis reuniones personales con el claustro fueron negativas, todo era imposible de abordar con aquel alumnado, no creían poder hacer nada sin que se tomaran medidas extraordinarias o se dotaran de apoyos externos.

Empezaron a hacer formación con nosotros, sobre inteligencia emocional y resolución de conflictos, mindfulness, matemáticas manipulativas, proyecto

lingüístico de centro y ahora van por el cuarto año con competencias clave, trabajo cooperativo, rutinas de pensamiento...

Al analizar sus indicadores homologados mi sorpresa fue grande, habían mejorado todos de forma muy significativa, incluidos los de convivencia. Creció aún más cuando me senté con ellas (son mayoría mujeres). Estaban sonrientes y seguras, satisfechas con su trabajo: casi me atrevería a decir ¡felices!

-Manolo, nos cuesta mucho trabajo, primero convencer cada año a los/as compañeros/as nuevos/as (dos interinos han vuelto al cole por elección este curso) después superar las trabas y problemas que tú conoces, pero trabajando coordinados/as y apoyándonos, la unión nos da fuerzas y estamos decididos/as a seguir adelante.

-¿Y pedir que os formemos en Aprendizaje servicio? ¿Por qué?

-Después de analizar nuestros indicadores y valorar las opiniones de nuestro alumnado sobre el trabajo que les mandamos hemos concluido que lo que nos piden es: ¡Sentirse útiles!

El trabajo que tenemos es muy difícil pero mi conclusión, como diría un entrenador de fútbol, es:

....¡Hay partido!

BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA

- Morin, Edgar. 2000. La mente bien ordenada. Seix Barrall
- Esteve, O. et al. (en prensa). Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional. Madrid: Edinumen.
- Esteve, O. (2015). Aprender del aula: aprender a indagar, TEXTOS. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 65, 57-66.
- Esteve, O. (2011). Desarrollando la mirada investigadora en el aula. La práctica reflexiva: herramienta para el desarrollo profesional como docente. En U. Ruiz (Coord.). Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas. Barcelona: Graó.
- Esteve, O.; Melief, K. y Alsina, A. (2010). Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O. y Carandell, Z (2009). La formació permanent del professorat des de la pràctica reflexiva. ARTICLES de Didàctica de la Llengua i la Literatura, 49, 47-62.
- Gather Thurler, Mónica. (2004) Innovar en el seno de la institución escolar. Ed. Graó.
- Seligman, Martin E.P. 2011. La vida que florece. Ediciones B.
- CEP Marbella-Coín. Protocolo para desarrollar la Memoria de Autoevaluación, el Plan de Mejora y el Plan de Formación.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/cep-marbella-coin/novedades/-/contenidos/detalle/protocolo-para-desarrollar-la-memoria-de-autoevaluacion-el-plan-de-mejora-y-el-plan-de-formacion>
- Perrenoud Philippe. 2010. La formación del profesorado: un compromiso entre visiones inconciliables de la coherencia. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado.
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/impresa/151/1457>

LA FORMACIÓN DE ASESORÍAS DE LOS CEP: UNA CATA EN SU LABOR.

Training of advisors of the Teacher Training Centers: a tasting in its work.

Manuel Molina González

Asesor del CEP Priego-Montilla
cepmanuelmolina@gmail.com

RESUMEN

La principal tarea de una asesoría en los centros del profesorado está unida directamente a la formación. La mayor parte de su trabajo se dedica a la gestión de aprendizaje de los docentes y por tal motivo ha sido seleccionado su proyecto de acceso para tal función. Como ejercicio de autoevaluación nos hemos parado a realizar una cata sobre el desempeño de esa función, desde la perspectiva propia y preguntarnos cómo se percibe su preparación, el desempeño de sus competencias profesionales. Mediante una encuesta en la que se invitó a participar a la mayor parte de las asesorías de la provincia de Córdoba se descubren algunas relevantes percepciones.

PALABRAS CLAVE: ASESORÍA, AUTOEVALUACIÓN, COMPETENCIA PROFESIONAL

ABSTRACT

The main task of a teacher training advisor is directly linked to teachers' training. Most of his/her work is dedicated to the management of teachers' learning and for this reason his/her access project for this function has been selected. As a self-evaluation exercise, we have stopped to conduct a survey about the performance of that function from a critical perspective and analyse how their own training and the performance of their professional competences are perceived. Through a survey in which most of the teacher training advisors in the province of Córdoba were invited to participate, some relevant perceptions are discovered.

KEYWORDS: TEACHER TRAINING ADVISOR, SELF-ASSESSMENT, PROFESSIONAL COMPETENCE

Fecha de recepción del artículo: 20/01/2018

Fecha de Aceptación: 14/02/2018

Citar artículo: MOLINA GONZÁLEZ, M. (2018). *La formación de las asesorías de los CEP: una cata en su labor. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15*, CEP de Córdoba.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su artículo 102, establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros. Teniendo en cuenta que el profesorado perteneciente a los CEP está incluido dentro de esa categoría comparte ese derecho y obligación como uno más de los agentes del sistema educativo, aunque tal vez sea un hecho redundante para la educación del siglo XXI en la que no se entiende un docente apegado de manera perenne a la formación. Atrás quedó el modelo de transmisión del saber permanente, a la vez que se impone el paradigma cambiante.

En la Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado⁴⁵ la Consejería de Andalucía intentaba dar respuesta a esa nueva situación en la que se encuentra el sistema educativo.

Lo justificaba así:

“Es evidente que, con independencia de la experiencia acumulada por el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, para

⁴⁵ Boletín Oficial de la Junta de Andalucía 2 de septiembre 2014, Núm. 170. Página 9 y siguientes.

conseguir una formación de calidad es necesario adaptar las estructuras, recursos y procedimientos de organización y funcionamiento de dicho Sistema a los avances que se producen en el conocimiento educativo y a las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas que repercuten en el ámbito educativo y, de forma particular, en la actividad docente, propiciando nuevas estrategias de formación que permitan solucionar los desajustes que en todo proyecto se producen con el tiempo”.

El Sistema educativo necesita contextualizarse y los cambios sociales, culturales y tecnológicos deben evolucionar a la par que la sociedad⁴⁶, porque de lo contrario estaríamos ante un mundo paralelo que siempre contaría con el marchamo de pasado, de anticuado, ante la realidad del alumnado, principal receptor y beneficiario de la formación del profesorado.

UN POCO DE HISTORIA

El Decreto 93/2013, de 27 de agosto, en su artículo 15, expone que el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado constituye el instrumento de la Consejería competente en materia de educación a través del que se establecen las estructuras, el marco de organización y funcionamiento y los recursos para atender las necesidades de formación y actualización del profesorado de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, de las

⁴⁶ IMBERNÓN, Francisco: (2007), **10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar la innovación y el cambio**, Barcelona, Grao.

asesorías de formación, del personal docente de los equipos de orientación educativa y de la inspección educativa⁴⁷.

A partir de este las iniciativas y medidas políticas en materia de formación vienen poniéndose en marcha ya desde los años ochenta, creándose los Centros de Profesores como instituciones estables de formación, innovación e intercambio de experiencias entre el profesorado en el año 1986. Ya en el año 1992, se puso en marcha el Primer Plan Andaluz de Formación del Profesorado y el año 1997 mediante el Decreto 194/1997, de 29 de julio, se creó en Andalucía el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado estableciéndose las condiciones institucionales, de espacios y tiempos, que hicieran posible la atención a las demandas de formación. En abril del año 2003 se regula la estructura, organización y funcionamiento del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y el II Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado a través del Decreto 110/2003 y las 00053945 Órdenes de 9 de junio de 2003. En el artículo 20 de la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, se consolida una estructura organizativa, en una red de centros del profesorado, que contarán con autonomía pedagógica y de gestión. Hasta llegar al decreto 93/2013, el III Plan Andaluz de Formación del Profesorado, donde podemos aseverar que las competencias que se prevén para los docentes deben ser simultáneas para los formadores –docentes también- como resalta el Objetivo 2.1.:

“Desarrollar las competencias profesionales del docente según el momento de la trayectoria profesional en la que se encuentre. Las actuaciones

⁴⁷ Véase VENTURA, Manuel: *La formación permanente y los centros del profesorado en Andalucía*: en Revista Andalucía Educativa,
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/la-formacion-permanente-y-los-centros-del-profesorado-en-andalucia-1>

formativas programadas para la consecución de este objetivo deben partir de reconocer la necesidad de la adquisición de las competencias profesionales de todo docente desde su formación inicial, con una continua renovación y adaptación de las mismas a lo largo de su vida profesional.”⁴⁸

Este artículo se redacta a primeros de enero de 2018 y encuentra en la prensa una correlación con uno de los males que ha presentado la enseñanza como es un proyecto claro de formación, que atisba cierta esperanza en la siguiente noticia:

“Todos los partidos están de acuerdo, para empezar, en que hay que mejorar la formación del profesorado, tanto en la fase inicial como durante toda la trayectoria profesional. La calidad docente es uno de los factores que más influye en los resultados académicos de los alumnos y los diputados han interiorizado que esta reforma no se puede aplazar más. Todos los expertos coinciden en que, aunque los parlamentarios sólo se pusieran de acuerdo en esto, el sistema educativo mejoraría de forma sustancial.”⁴⁹

Una verdad de perogrullo tan difícil de solventar como fácil de plantear.

¿EN QUÉ SE DEBE FORMAR UN ASESOR?

⁴⁸ Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, Núm. 170, 2 de septiembre 2014, página 25.

⁴⁹ En diario El Mundo, edición digital del día 14-1-2018

<http://www.elmundo.es/espana/2018/01/14/5a468f5546163fa0108b45f1.html>

En un riguroso e interesante trabajo que desarrolla las posibles competencias que debe tener un docente dedicado a la labor de asesoría encontramos la siguiente consideración:

“Se considera formación permanente el conjunto de actuaciones y actividades, dirigidas al profesorado que imparte enseñanzas anteriores a la universidad, que promueven el perfeccionamiento, la actualización y la mejora continua en el desempeño de sus funciones y el desarrollo de sus competencias profesionales.”⁵⁰

Dos son los cometidos que podemos fijar como contenedores de las competencias profesionales para una asesoría de formación:

- 1.- Asesorar y ayudar al profesorado en la construcción y desarrollo de itinerarios formativos para la mejora de sus competencias profesionales.
- 2.- Gestionar esta formación permanente con criterios de calidad y de eficiencia.

No hay duda en que esa dualidad debe ser el enfoque que determine tanto la actuación como la propia formación de la asesoría para ser operativo y algo más, con una carga considerable de responsabilidad, referente de ellas. Una cuestión nos puede mostrar hacia dónde enfocar: ¿Serían aplicables esas dos líneas vertebrales para ser aplicadas a un formador? Retomamos la pregunta y el receptor: ¿Cómo se asesora y forma un asesor/a para la mejora de sus

⁵⁰ Varios Autores (2012): **Modelo de Competencias Profesionales del Asesor de Formación Permanente**, Dirección General de Innovación y Formación del Profesorado. Curso 2011-2012 de Junta de Castilla y León, p.3.

competencias profesionales?, ¿cómo gestiona una asesoría los criterios de calidad y eficiencia que se requieren?⁵¹

Intentaremos aportar algo de claridad a esas complicadas preguntas.

Cuando un docente llega a la asesoría viene amparado por la intención de llevar a cabo un proyecto que ha presentado para acceder a la plaza que durante varios años ostentará en la tarea de formación. La tarea para la cual ha sido considerado adecuado un docente no ha sido desempeñada con anterioridad, tan solo un curriculum próximo a las tareas que le serán encomendadas lo avala. Así es que la primera labor a la que debe entregarse la asesoría novel es la de formarse como tal en el primer año, con la compañía de una mentorización por parte de un miembro del equipo asesor al que se designa para tal tarea.

Sírvanos el contenido de una jornada⁵² destinada a los formadores para orientarnos por dónde puede apuntar esa labor:

1. Rol de mentor: objetivos y características
2. Comunidad de Asesorías en Prácticas en Colabor@.
3. Diseño de la formación: justificación, objetivos, contenidos, módulos, temporalización y evaluación.
4. Buenas prácticas en mentorización de Asesorías noveles.

⁵¹ Véase en este sentido el interesante trabajo de MARTÍNEZ, Leonor y CIMARRO, Jesús (2016): *Hacia un modelo de formación de las asesorías: Anatomía de unos saberes esenciales* en Revista Andalucía Educativa. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revista-andalucia-educativa/en-portada/-/noticia/detalle/2-hacia-un-modelo-de-formacion-de-las-asesorias-anatomia-de-unos-saberes-esenciales-2>

⁵² Jornada regional de mentorización de asesorías CEP en Prácticas, (CEP Antequera 2016)

5. Propuestas de dinámicas de aprendizaje cooperativo para las sesiones presenciales.

Lo curioso del acceso a la tarea de asesoramiento es que desde el primer día se encomienda la tarea tal cual la ejercerá y compagina la formación con el desempeño total de sus funciones en una especie de aprendizaje de ensayo-error, del que se siente salvado por la labor de trabajo cooperativo y solidario desarrollado en la sede del CEP correspondiente.

La formación del profesorado ha cambiado, sobre todo desde la aparición en 2013 del decreto que la regula en Andalucía. Al hilo de su aparición el profesor Fernando Trujillo se planteaba una interesante duda, que es la clave que deberíamos responder tras este análisis:

“Un modelo de *CEP-consultoría* exige que las asesoras y asesores tengan una formación de alto nivel, con capacidad para la investigación (especialmente la investigación-acción), un buen dominio de la literatura relevante y un conocimiento profundo y actualizado tanto de los avances en Ciencias de la Educación como de la realidad de los centros a los que asistirán. Insisto: ¿son los CEP conscientes de esta exigencia? ¿Están preparados?⁵³”

Podemos sintetizar la formación de las asesorías en cuatro posibles líneas desde las que recibe su actualización y mejora, una vez que se ha superado la

⁵³ TRUJILLO, Fernando: <http://fernandotrujillo.es/sobre-la-formacion-permanente-e-inicial-del-profesorado-a-raiz-del-proyecto-de-decreto-en-andalucia/>

mencionada como novel. A cada una de ellas le corresponden distintos elementos que participan en la formación.

Formación desde la Consejería de Educación	Actividades coordinadas desde las distintas Direcciones Generales u organismos administrativos pertinentes
Formación provincial	A través de especialistas o asesorías especializadas en alguna práctica.
Formación desde el CEP	Dentro del Plan propio de formación coordinado por alguna asesoría y con la presencia de especialistas tras detectar las necesidades de formación
Formación propia.	La encaminada a su especialización o en el caso de que se detecten algunas carencias.

FORMACIÓN DESDE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Cada curso escolar se plantean unas Líneas Estratégicas que desarrollan las expresadas en el decreto 93/2013. Las distintas asesorías que se ven implicadas

en tal desarrollo suelen ser citadas para jornadas de formación conjunta de manera genérica, con la participación de las asesorías de los 32 CEP regionales –aunque son las menos-, o bien las propiciadas por parte de los responsables específicos de algunas líneas (Bilingüismo, Igualdad, Bibliotecas Escolares, etc.) Suelen desarrollarse en la capital, Sevilla, en dependencias de la Consejería de Educación, o bien en lugares geográficamente equidistantes de los distintos centros como Antequera. En algunos casos se muestra itinerancia respecto algunos programas y la formación recorre distintas provincias de forma alternativa.

La formación suele impartirse en jornadas de un día, (mañana o mañana y tarde) a cargo de ponentes especialistas o quienes han participado en el diseño de algún plan, programa o proyecto.

FORMACIÓN PROVINCIAL

Cada vez es más frecuente mantener formación conjunta por parte de las distintas asesorías de ámbito provincial, casi siempre de forma conjunta. En el caso de Córdoba, que nos servirá de referente se celebran tres encuentros formativos, uno por CEP y trimestre del que se encarga tanto en organización como desarrollo el que acoge.

Han destacado dos líneas de trabajo en este sentido como son la unificación de actuaciones creando protocolos en los distintos encuentros y el aprendizaje a través de ponencias y experiencias de trabajo colaborativo diseñado desde las asesorías del CEP organizador.

FORMACIÓN DESDE EL CEP

Cada CEP debe detectar anualmente las necesidades de formación y plasmarlas en el Plan de Formación que debe incluir las propias del personal integrante de las distintas asesorías. Dependiendo de las detecciones se elaborará una actuación. El Equipo Técnico de formación debería delegar en algunas asesorías que serían las encargadas de diseñar un itinerario formativo. Para ello debe tenerse en cuenta la propia aportación del ETF, las carencias que se hayan observado, las que conllevan las Líneas de actuación de la Consejería, las nuevas metodologías o las innovaciones tecnológicas que repercuten tanto en la tarea docente como la de gestión.

La formación puede provenir de especialistas que forman en jornadas o encuentros puntuales a las asesorías o estas, a su vez, formadas en cascada suelen ser las dos opciones más utilizadas.

FORMACIÓN PROPIA.

Esta modalidad presenta una dualidad compleja, por un lado la detección individual y por otro la respuesta adecuada a ella. Es fácil lo primero, difícil lo segundo. Si solicitamos la opinión a un asesor/a de inmediato es capaz de mostrarnos en qué aspectos cree que debe orientarse su formación, pero si le pedimos cómo debe hacerlo surge la duda ya que existen algunas adversidades que se cruzan en la intención: excesiva carga de trabajo y falta del tiempo necesario para formarse.

Las actividades que se llevan a cabo como coordinación de las distintas asesorías resulta la principal base formativa. Ese conocimiento incluso es panorámico ya que se abarcan modalidades y actividades alejadas de la especialización o área de trabajo de las propias asesorías y la participación en ellas desde la gestión es óbice del conocimiento. La problemática anteriormente resaltada de falta de tiempo es la que más obstaculiza una adecuada formación. La opción más recurrente es la on-line que permite más autonomía de atención. Echamos en falta que los asesores/as se decanten por la labor de investigación y divulgación, que es la consecuencia de la mencionada “falta de tiempo”.

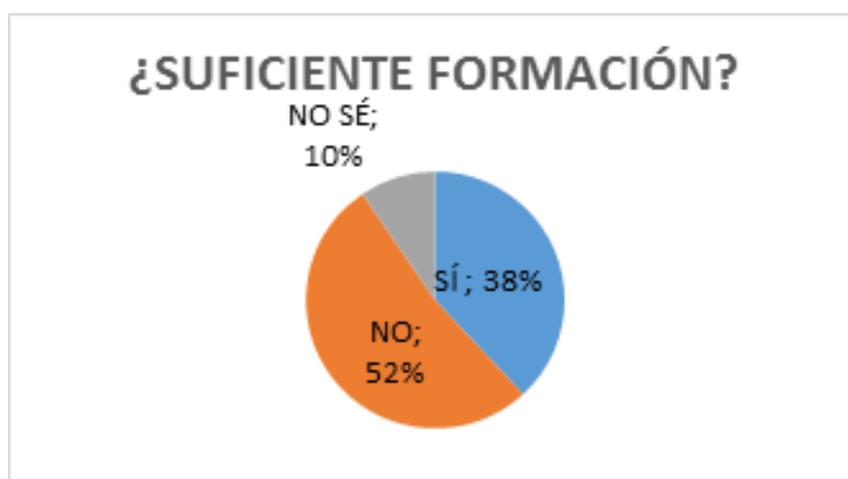
LOS DATOS

En uno de los encuentros provinciales de formación de la provincia de Córdoba⁵⁴ en el que se desarrollaba una jornada de formación en la cual participaban la mayoría de asesorías de los tres CEP que integran la formación aprovechamos para trabajar un formulario en el cual se intentaba aproximarnos a las inquietudes que venimos tratando en este artículo. Quienes rellenaron la encuesta suponen el 60% de la plantilla provincial de asesores/as, por lo que también hay que tener en cuenta el carácter de muestreo que ofrece el artículo, más que un fidedigno estudio. Tal vez esta primera aproximación sirva como aliento para un mayor trabajo posterior, que sería muy relevante tanto para adentrarse en la autoevaluación como en el impacto que se percibe de la tarea de asesoramiento, en sus fortalezas y debilidades.

⁵⁴ Jornada provincial de la red asesora de Córdoba: el impacto de la formación (13 de diciembre de 2017).

ENCUESTA SOBRE FORMACIÓN DE LA ASESORÍA

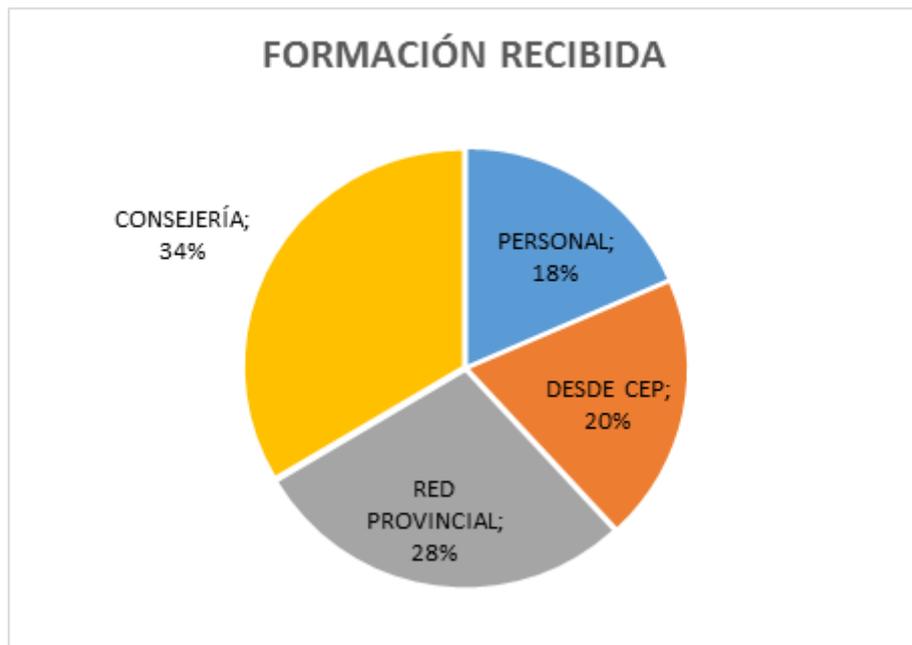
1.- ¿Crees que como asesor/a tienes la suficiente formación para atender tu trabajo?



2.-¿Crees que deberías recibir más formación como asesor/a?



3.- ¿En qué orden creciente de 0 (menos) a 4(más) has recibido formación como asesor/a o te has autoformado ?



4.- En caso de poder decidir sobre tu formación como asesor/a, ¿Qué tipo de formación demandarías? Aporta algunas líneas.

En orden de prioridades aparecen las siguientes:

Gestión de recursos Humanos

Dinámica de grupos

Dinámicas para trabajar en centros

Liderazgo y coaching

Nuevas Metodologías, sobre todo activas

Nuevas Tecnologías

Normativa

Evaluación del impacto de formación

5.- ¿Cómo valoras el nivel de tu formación respecto a otras asesorías desde un punto de vista general?

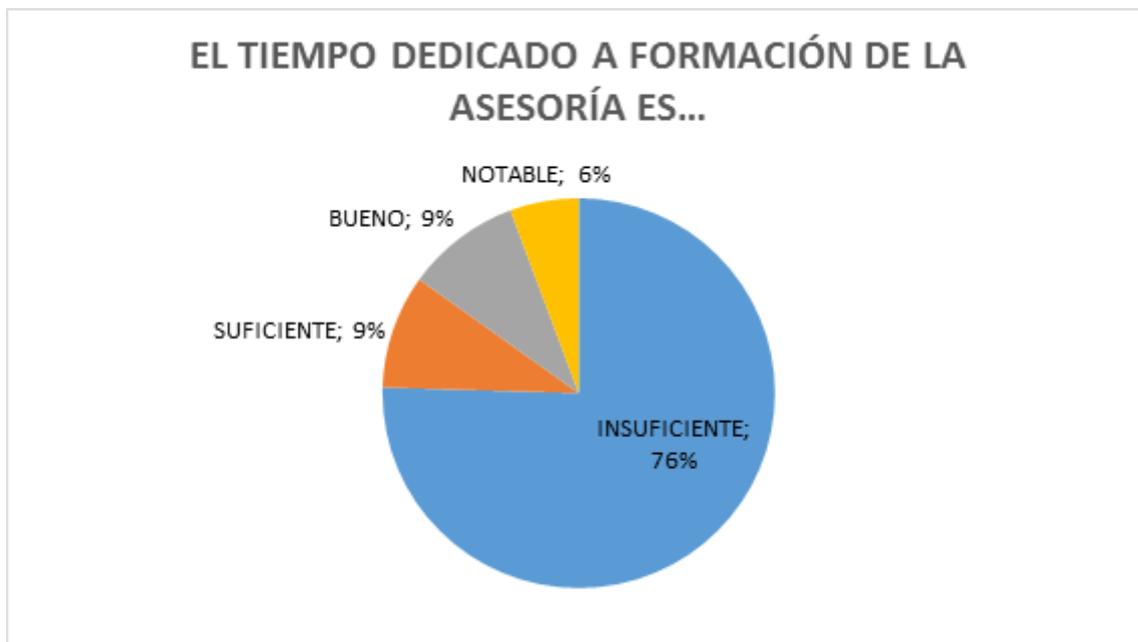


6.- ¿Qué echas en falta para tu formación como asesor/a?

El porcentaje más elevado de respuestas recoge una común: falta de tiempo para desarrollar la tarea de asesoría. A continuación a parecen las siguientes:

1. Formación en comunicación
2. Formación específica
3. Formación en TIC/TAC
4. Formación inicial
5. Menos burocracia
6. Menos estrés
7. Más conocimiento de metodologías

7.- ¿Crees que el tiempo que se dedica a formación de la asesoría es...?



8.- Indica un/a especialista que desempeñaría una buena labor como ponente en la formación de la asesorías de los CEP y aporta una pequeña argumentación sobre la elección.

Sobre este asunto destacan tres nombres de especialistas: Fernando Trujillo, Ana Basterra y Marcelo Tejada. A su vez se incluye una mirada hacia un modelo educativo puntero como es el finlandés y se requiere la posibilidad de formación por parte de especialistas de este país.

Sin embargo el dato más significativo es la ausencia de respuesta en este caso por parte de las asesorías que desarrollan la encuesta (80%) por lo cual es poco cuantificable.

9.- Si pudieras elegir la formación que recibes la orientarías hacia...



10.- Una última cuestión.

La mejor formación como asesor que he recibido ha sido:

Indicamos el agente de preferencias recogido:

Consejería de educación (42%)

Por la siguiente razón

Lo curioso es que no se aportan razones.

La formación menos relevante como asesor que he recibido ha sido:

Esta cuestión apenas ha sido contestada por lo que es poco cuantificable, no obstante se apuntan dos líneas: inspección y “nuevos pedagogos” (sic).

Por la siguiente razón

La argumentación en ambos casos es distinta. Por un lado la rigidez y exceso normativo de la Inspección Educativa y por otro la poco realista visión de los mencionados “pedagogos”.

ALGUNAS CONCLUSIONES

No olvidemos que el artículo responde más a una cata que a una labor científica profunda a la hora de abordar la formación de las asesorías. No obstante, sí que parece percibirse con el análisis de los datos alguna perspectiva para la valoración. La primera es la necesidad de formación que se detecta y segunda las líneas que podrán llevarse a cabo. Insistimos en que la tarea de un asesor/a comienza desde el primer instante en que accede al puesto y la formación corre paralela al desempeño de funciones. Tal vez esa debería ser la primera reflexión.

Es obvio que una mitad de las asesoría percibe que no ha recibido la formación suficiente, que esta debería ser genérica, de hecho se reclama casi por unanimidad en temáticas que van desde el liderazgo a las nuevas tecnologías o metodologías ; es decir, lo propio de labor asesora.

Debe también centrar nuestra atención el hecho de que se demande y aprecie como una debilidad la falta de manejo o formación en Recursos Humanos, cuestión clave e inherente para el desarrollo de la labor asesora.

Otro dato que planea sobre esta reflexión en torno a la red provincial de asesorías de Córdoba es la falta de tiempo para la formación que se esgrime como impedimento.

Destaca una visión, como las mirada inter pares, más de la mitad de las asesorías se considera a la misma altura que el resto de ellas (casi 60%) a la hora de comparar su trabajo y formación. Un dato que podemos considerar optimista.

En algunos casos no ha podido ser cuantificable el ítem por la falta de respuestas, tal vez generadas, nos atrevemos en la argumentación, por la duda, más que por la desidia al contestar. Hubiese sido relevante la última parte sobre cómo se polariza la formación positiva y la negativa.

Para finalizar aportemos una declaración de intenciones como es la propuesta de contraste que ofrece este breve estudio tanto para quienes desempeñan las tareas de asesoría, como para quienes diseñan su formación. No olvidemos tampoco la complejidad de nuestro contexto y su variabilidad, donde el saber es cambiante y vertiginoso, y por ende formarse para formar es proporcionalmente igual de variable y vertiginoso. Como producto de ese contexto se demanda más tiempo, ante su imposibilidad, parece ser, no queda más, por ahora, que aprender a gestionar(lo) del mejor modo,

CREACIÓN DE REDES PROFESIONALIZADORAS ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS ESCUELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Creating a professional network between schools (learning communities) and college

Blas Segovia Aguilar

Profesor del Dpto. de Educación de la Universidad de Córdoba
Coordinador del Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba
bsegovia@uco.es

RESUMEN

En este artículo describimos una experiencia de cooperación interinstitucional que permite la creación de redes de ayuda mutua entre escuelas y universidad con un doble objetivo: la participación de los estudiantes universitarios en experiencias de excelencia con impacto en la formación de la identidad profesional y, por otra parte, incorporar maestros y maestras en el contexto universitario.

Concretamente analizamos la experiencia de cooperación entre la Red de Escuelas Comunidades de Aprendizaje y el Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba.

PALABRAS CLAVE: REDES DE FORMACIÓN, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, INNOVACIÓN EDUCATIVA

ABSTRACT

This article unfolds the one-to-one collaboration between college and schools implementing the learning community programme. Hence, college students are invited to take part in successful school experiences. Likewise primary school teachers benefit from the contact with University context and learn how to drive innovation in education. We aim at analysing this exchange of views and practices between the network of Learning Community Schools and the working group for the improvement of education at the University of Córdoba.

KEYWORDS: TEACHER TRAINING, TRAINING NETWORK, LEARNING COMMUNITIES, INNOVATION IN EDUCATION

Fecha de recepción del artículo: 31/01/2018

Fecha de Aceptación: 07/03/2018

Citar artículo: SEGOVIA AGUILAR, B. (2018). *Creación de redes profesionalizadoras entre la universidad y las escuelas comunidades de aprendizaje. eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15*, CEP de Córdoba.

1. INTRODUCCIÓN

La creación de redes de apoyo mutuo entre la universidad y las escuelas tiene como referente tradicional el desarrollo de las asignaturas denominadas Practicum del plan de estudios de magisterio, que se cursan, en el caso de la Universidad de Córdoba, en los tres últimos cursos del grado de Educación Infantil y Educación Primaria.

Desde el año 2013, el Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba⁵⁵ (AME) ha estado colaborando con escuelas pertenecientes a la red andaluza de Comunidades de Aprendizaje a través de distintas actuaciones (García-Cabrera y Segovia, 2014; González et al., 2014), entre las cuales destacamos el programa de voluntariado universitario implicado en estos centros educativos o los seminarios de formación en Comunidades de Aprendizaje en los que participa profesorado y alumnado universitario y maestros y maestras de las escuelas. Se trata de profundizar en una línea de acción de amplia tradición que relaciona la formación del profesorado con la justicia social (Apple, 2006; Zeichner, 2010) en la que el alumnado universitario tiene la oportunidad de complementar su formación inicial desde el compromiso que establece con una determinada

⁵⁵ Creada por Consejo de Gobierno de la UCO de 27 de febrero de 2013 (O/13/02/04/08)

escuela compartiendo experiencias significativas en diversos ámbitos de intervención social, pues muchas de las escuelas Comunidades de Aprendizaje atienden a escolares de minorías en contextos de riesgo de exclusión social.

Las Comunidades de Aprendizaje son un modelo de escuelas inclusivas que pretenden la transformación social y cultural, tanto de los centros educativos como de su entorno. Para ello, activan todos los avances que aporta la comunidad científica internacional en el campo de las ciencias sociales (Castells, Flecha, Freire, Giroux, Macedo, Willis, 1994; Freire, 1970, 1990, 1997; Habermas, 1987; Vygotski, 1979) para conseguir dar respuesta a los retos de la actual sociedad de la información. El primero, y más importante, conseguir el éxito escolar de todos los niños y niñas, independientemente de su raza, sexo, religión o posibilidades socioeconómicas familiares; el segundo, poner en práctica un modelo de participación en el que la comunidad participa junto con el profesorado en la definición y consecución de las metas de la escuela.

El proyecto educativo de las Comunidades de Aprendizaje se fundamenta en tres ejes de acción: a) la puesta en práctica de un modelo de aprendizaje dialógico (Flecha, 1997; Aubert, Flecha, García, Flecha, & Racionero, 2009) que vas más allá de la concepción constructivista; b) la puesta en práctica de las Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) fundamentadas y respaldadas por la investigación socioeducativa, por su eficacia en la adquisición de aprendizajes instrumentales y mejora de la convivencia (INCLUD-ED Consortium, 2011) y c) la participación educativa de la comunidad, que implica la cooperación de familiares y voluntariado junto con el profesorado en los escenarios de

aprendizaje como el aula y su participación para la toma de decisiones en las comisiones creadas para la consecución de las metas del proyecto educativo. Aunque la trayectoria de las Comunidades de Aprendizaje, acumula ya más de 30 años, en la última década están obteniendo reconocimiento nacional e internacional, tanto en la Unión Europea (España, Portugal, Italia, Reino Unido) como en Latinoamérica con importante presencia en Brasil, Argentina, Chile, Perú, Colombia y México porque evidencian los importantes avances en éxito educativo y cohesión social. En este sentido la Comisión Europea ha hecho varias resoluciones (European Council, 2010) en las que recomienda este modelo, pues favorece la superación de las desigualdades y el abandono escolar temprano (3 recomendaciones de la Comisión Europea y 2 resoluciones de la UE).

El caso andaluz destaca por el impulso obtenido a partir de la publicación de la Orden de 8 de Junio de 2012 (BOJA & Educación, 2012) cuando la Consejería de Educación reconoce a las Comunidades de Aprendizaje como un modelo de escuela inclusiva de especial interés, desarrollando una normativa específica y creando la Red Andaluza de Comunidades de Aprendizaje, que en la actualidad agrupa a 100 centros de educación infantil, primaria, institutos y centros de personas adultas (SAUCA, 2017).

También en la universidad, profesorado vinculado con la formación inicial del profesorado, ha venido colaborando con las escuelas Comunidades de Aprendizaje y con CREA, centro de investigación vinculado a la Universidad de Barcelona impulsor de este modelo educativo. A partir de 2013 se funda la Sub-

Red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA)⁵⁶ con la finalidad primordial de organizar y facilitar la cooperación con la red andaluza de Comunidades de Aprendizaje. A ella se han incorporado profesores y profesoras de las diferentes universidades andaluzas.

2. BASES PARA LA COOPERACIÓN DIALÓGICA ENTRE LA UNIVERSIDAD Y LAS ESCUELAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

Llegados a este punto es importante reflexionar sobre cuáles son los retos a los que debe hacer frente la universidad cuando participa en los procesos transformadores de las Comunidades de Aprendizaje.

Las relaciones dialógicas entre las personas y entre las instituciones se han convertido en un rasgo identitario en la sociedad de la información. Aubert et al/ (2009) destacan cómo las ciencias sociales contemporáneas son coincidentes al afirmar que las relaciones de poder basadas en la autoridad están siendo cuestionadas cada vez más y son sustituidas por relaciones basadas en el diálogo. Este giro dialógico en las relaciones sociales está influenciando de forma importante a las relaciones que se establecen entre las instituciones cuestionando, por ejemplo, el conocimiento científico y el rol de los expertos como monopolizadores del saber.

Desde nuestra óptica, la construcción de redes de apoyo mutuo entre instituciones como las escuelas y la universidad deben de estar sustentadas en este modelo dialógico en donde todos aprenden de todos y la argumentación y

⁵⁶ Web oficial de SAUCA: <http://sauca-andalucia.blogspot.com.es/>

diálogo igualitario son herramientas primordiales para el establecimiento de las relaciones entre las personas y las instituciones. De ahí que la cooperación entre estudiantes, profesores y profesoras universitarios, familiares y profesorado de las escuelas deba de sustentarse especialmente en los principios del aprendizaje dialógico, especialmente sobre el diálogo igualitario y la solidaridad (Flecha, 1997; Aubert et al., 2009).

Para favorecer este tipo de relaciones dialógicas se debe poner empeño en: a) evitar un modelo de relación basada en el rol de “experto universitario”, pues puede dificultar el diálogo igualitario con familiares o maestros y maestras; b) establecer espacios y estrategias para poner en práctica una comunicación eficaz basada en la confianza mutua; c) colaborar en la comprensión de las bases científicas de las Actuaciones Educativas de Éxito; d) participar en los procesos educativos y decisorios desde el convencimiento de formar parte de la comunidad; e) cooperar para que el diálogo entre la teoría y la práctica educativa fortalezca el desarrollo del proyecto de la escuela.

Como consecuencia de este modelo de colaboración en red se producen flujos transformadores de los que benefician ambas instituciones, la escuela y la universidad, pues en ellos se ven implicados maestros y maestras, profesorado universitario, familiares, escolares y alumnado universitario voluntario. Estos flujos repercuten en ambas instituciones, pero especialmente son beneficiosos para el alumnado y profesorado universitario que colaboran con las escuelas desde el voluntariado, pues cuando los alumnos y profesores universitarios participan como voluntarios o voluntarias en las Comunidades de Aprendizaje

desarrollan otros modos de relaciones interpersonales con los maestros y maestras, con los escolares y los familiares, y esto es posible porque las interacciones que se favorecen se construyen sobre la dialogicidad y el compromiso con la escuela de la que forman parte (Soler Gallart & Flecha, 2010).

De esta manera todos los participantes en las actuaciones educativas cooperan solidariamente, aprenden con sentido, reflexionan críticamente, unifican dialécticamente la teoría y la práctica, comprenden los procesos de aprendizaje y sobre todo desmontan prejuicios. Y ese tipo de interacciones son las que provocan la transformación de las personas, de la institución y del contexto.

3. ÁMBITOS DE COOPERACIÓN ENTRE LAS COMUNIDADES DE APRENDIZAJE Y LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA

La cooperación de la universidad con las escuelas Comunidades de Aprendizaje se desarrolla en diversos ámbitos, teniendo como referencia los procesos de transformación de las propias escuelas, pues son tres los momentos o fases en los que se concreta este proceso: la sensibilización de la comunidad, la transformación de la escuela y la consolidación del proyecto. Por lo tanto, los espacios para la cooperación son diversos en función de cada una de estas fases.

En la primera, la sensibilización, es necesaria la intervención para dar a conocer las bases científicas sobre las que se sustenta el modelo de Comunidades de Aprendizaje al profesorado y a los familiares, favoreciendo un debate eficaz con la finalidad de despejar dudas, analizar la situación de la escuela, así como la

concreción de lo que sería la escuela ideal para los diversos componentes de la comunidad. En esta fase resulta fundamental un diálogo realista y compartido sobre la situación de la escuela y los necesarios cambios que habría que introducir para que esta construya su proyecto.

En Andalucía, la participación en esta fase de sensibilización se articula en la cooperación entre la Dirección General de Profesorado, encargada de los planes de formación a través de los Centros de Profesorado, la Sub-Red Andaluza Universitaria de Comunidades de Aprendizaje (SAUCA) y CREA (*Community of Research on Excelente for All*). Esto se traduce en actuaciones de sensibilización en las escuelas que desean comenzar el proceso de transformación de acuerdo a la Orden de 8 de junio de 2012 por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como «Comunidad de Aprendizaje» y se crea la red Andaluza «Comunidades de Aprendizaje» (BOJA & Educación, 2012).

En la segunda fase, la de transformación, se activan los procesos de colaboración del profesorado y alumnado universitario que se incorporan como voluntarios y voluntarias en la Comunidad de Aprendizaje. Desde la universidad el voluntariado y profesorado se implica en el desarrollo de la fase de los sueños, participando en la comisión gestora para definir las prioridades que formarán parte del proyecto de transformación y en la puesta en marcha de Actuaciones Educativas de Éxito (AEE) que se decidan poner en marcha en los diferentes cursos.

En la fase de consolidación del proyecto se abren nuevos y necesarios espacios de colaboración para progresar en la formación dialógica del profesorado y de familiares, los procesos de evaluación e investigación educativa desde el modelo dialógico y comunicativo. En el caso del Aula de Mejora Educativa de la Universidad de Córdoba, (González et al., 2014), cada una de las Comunidades de Aprendizaje han ido presentando demandas en función de sus necesidades que se han concretado en acciones como la realización de Tertulias Pedagógicas Dialógicas con el claustro de profesorado en las que se han tomado textos de referencia (Aubert et al., 2009; Freire, 1997) para profundizar en la formación; o la observación sistemática de cómo se ponen en práctica los grupos interactivos para facilitar procesos de autoevaluación del propio profesorado en la adecuada práctica de esta Actuación de Éxito; o la puesta en marcha de iniciativas de formación de familiares (Hinojosa, Segovia, García-Cabrera, & de León, 2016; Segovia, García-Cabrera, Hinojosa, de León, & Carpio, 2016). También se han llevado a cabo proyectos de innovación como: “Estrategias de aprendizaje dialógico para la formación inicial del profesorado: colaboración con el programa Comunidad de Aprendizaje CEIP Albolafia”, curso 2011-2012, o “La Universidad en la Escuela: Proyecto de colaboración con la red de centros Comunidades de Aprendizaje” en el curso 2017-2018. En ambos han participado profesoras y profesores de las Comunidades de Aprendizaje junto con alumnado y profesorado universitario.

4. LÍNEAS DE ACTUACIÓN

Ante esta realidad y con ánimo de aportar datos concretos que permitan visibilizar con claridad las líneas de intervención y los resultados que se pueden

apreciar en el periodo 2013-2017, nos centraremos en el trabajo del grupo de la Universidad de Córdoba que se aglutina en torno al Aula de Mejora Educativa (AME) (González et al., 2014).

Describiremos a continuación las líneas de actuación que se han desarrollado en colaboración con las Comunidades de Aprendizaje de Córdoba en estos años.

4.1. Programa de voluntariado universitario en Comunidades de Aprendizaje

La finalidad de este programa es la de sensibilizar al alumnado universitario a participar como voluntario o voluntaria en las Comunidades de Aprendizaje para participar en las AEE que desarrollen o en las diferentes comisiones.

La participación de voluntarios y voluntarias ha supuesto un importante recurso en las diferentes escuelas, pues todas ellas se encuentran situadas en barriadas con riesgo de exclusión social con importantes tasas de pobreza.

La sensibilización del voluntariado se inicia en el mes de septiembre con las Jornadas de Voluntariado en Comunidades de Aprendizaje, en las que participan como ponentes representantes de las escuelas y voluntarios o voluntarias veteranos que exponen a los asistentes las características de su proyecto, las actuaciones de éxito que desarrollan y las necesidades de voluntariado para el curso. Los voluntarios expertos exponen su visión sobre cómo la participación en el voluntariado ha influido en la construcción de su identidad profesional y en su comprensión de la realidad escolar en los centros educativos.

Finaliza esta primera fase de sensibilización con los compromisos de voluntariado que establecen los universitarios con cada una de las escuelas, el número va oscilando entre los 50 a 60 solicitantes. El profesorado de AME también se adscribe a una de ellas. El Aula de Mejora realiza seguimiento y evaluación en cada curso.

4.2. Participación en comisiones de las escuelas y en la comisión provincial de Comunidades de Aprendizaje de Córdoba.

En cada una de las escuelas hay creadas comisiones que a partir de la fase del sueño o inicio de transformación se han considerado oportunas. El voluntariado universitario participa en ellas en función de los requerimientos de las escuelas. También, un representante de los voluntarios universitarios forma parte, junto con un profesor o profesora de AME, de la Comisión Provincial de Comunidades de Aprendizaje. Dicha comisión se constituye en un espacio de intercambio de experiencias y elaboración de proyectos conjuntos donde confluyen los representantes de cada una de las Comunidades de Aprendizaje de la provincia, los Centros de Profesorado (CEPs), la administración educativa, el voluntariado y la universidad.

4.3. Programa de formación en Comunidades de Aprendizaje

El Aula de Mejora Educativa establece dos líneas de trabajo en torno a la formación y difusión de las bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje. Una de ellas tiene como destinatarios el voluntariado universitario que participa en el programa, y la segunda está orientada a la colaboración con las escuelas

que desean elaborar el proyecto para formar parte de la Red Andaluza o ya pertenecen a la misma.

En la primera (García-Cabrera & Segovia, 2014), se han desarrollado seminarios de iniciación a las bases científicas o tertulias pedagógicas dialógicas de obras nucleares que influyen en las bases científicas, textos importantes para comprender el aprendizaje dialógico y las actuaciones de éxito.

La segunda se desarrolla en contextos escolares con grupos de profesorado y familiares que desean una formación inicial para conocer los fundamentos del modelo Comunidades de Aprendizaje. En estas actuaciones colaboran otros miembros de SAUCA y de CREA y generalmente la organizan los Centros de Profesorado.

4.4. Programa de investigación educativa

En el marco de la investigación educativa, SAUCA ha elaborado un protocolo ético para la investigación en Comunidades de Aprendizaje, que fue presentado en 2014⁵⁷. Éste se ofrece como un instrumento orientador para las escuelas e institutos que pertenecen a la red de Comunidades de Aprendizaje de Andalucía con una doble finalidad: a) establecer unos requisitos de investigación acordes a los referentes internacionales de la UE y las bases del proyecto, de forma que las CdA puedan valorar las propuestas de investigación que les llegan desde

⁵⁷ Para consulta y descarga:
https://drive.google.com/file/d/0B_SjthZyF1DmWTB2amk2ZDY5RWZISzFUNXpsbkFoWTJITU1v/edit

diferentes ámbitos, posicionándose ante las mismas; y b) exponer los criterios que debe de cumplir una investigación que pretenda el aval de SAUCA.

5. CONCLUSIONES

La participación de la universidad, en especial las facultades de educación, con la red de Comunidades de Aprendizaje en Andalucía ha supuesto un revulsivo en la forma de colaboración entre ambas instituciones, ya que dicha colaboración se enmarca en principios cada vez más presentes en las sociedades dialógicas. La aceptación de la solidaridad y el diálogo igualitario como directrices de la cooperación abren nuevas oportunidades para establecer un diálogo constructivo entre la teoría -bases del aprendizaje dialógico- y las prácticas en las que el profesorado y alumnado universitario se ven implicados junto a escolares, familias y maestros de la escuela.

El incremento de las escuelas que en los últimos años se incorporan a la red, así como los progresos manifiestos que se evidencian en aprendizajes y mejora de la convivencia suponen una esperanza para los niños y niñas y las familias de los grupos más desfavorecidos, los que fracasan en la escuela. También suponen un reto y estímulo para investigadores y profesorado pues pueden participar desde diversos ámbitos en la mejora de los resultados escolares y el compromiso social. También es una oportunidad para poner en práctica un modelo formativo del alumnado universitario borrando, tal y como plantea Zeichner (2010), las fronteras para incorporar a los maestros y maestras de las escuelas en los procesos de investigación, al tiempo que el profesorado

universitario acude al contexto escolar como actividad necesaria para su desarrollo profesional.

A pesar de que la implantación de estos modelos de redes entre las escuelas y la universidad son minoritarios, pues implican la asunción de compromisos y sobre todo nuevas formas de cooperación con las escuelas, así como la incorporación de nuevos paradigmas en la investigación educativa, poco a poco surgen en la Universidad de Córdoba otras redes con similares enfoques al del grupo Aula de Mejora Educativa, como es el caso del proyecto RIECU (Red Infantil, Escuela, Centro de Profesorado y Universidad)⁵⁸. La constitución de estas redes inter-institucionales están facilitando el trabajo y la cooperación, ayudando a superar el aislamiento de profesores e investigadores y potenciando actuaciones y proyectos comunes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Consejería de Educación-AGAEVE (2015). *Estudio cualitativo de las transformaciones producidas en centros de la red andaluza de comunidades de aprendizaje*. Sevilla: Consejería de Educación.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R., & Racionero, S. (2009). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia.
- BOJA, & Educación, Consejería de. (2012). Orden por la que se regula el procedimiento de inscripción y continuidad de centros reconocidos como "Comunidades de Aprendizaje" y se crea la Red Andaluza "Comunidades de Aprendizaje". *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, 126, 46-54.
- Castells, M., Flecha, R., Freire, P., Giroux, H., Macedo, D., & Willis, P. (1994). *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona: Paidós.
- Duque, E., Ruiz, L., Girbés, S., & Padrós, M. (2012). Inclusión y éxito

⁵⁸ Web RIECU: <http://www.uco.es/riecu/index.html>

educativo: prácticas de aprendizaje y participación de familias en los centros educativos. *Organización y Gestión Escolar*, 2, 19-22.

- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Madrid: Paidós.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García-Cabrera, M^a M., & Segovia, B. (2014). El compromiso social de la práctica universitaria: formación del voluntariado universitario en Comunidades de Aprendizaje. En A. Calvo, C. Rodríguez-Hoyos & I. Haya (Eds.), *Investigar para acompañar el cambio educativo y social. El papel de la universidad*. (pp. 1235-1243). Santander: AUFOP-Universidad de Cantabria.
- González, I., Segovia, B., León, C., García, Ma., López, A., & López, I. (2014). El aula de mejora educativa: un espacio de encuentro para el desarrollo y difusión de comunidades de aprendizaje. En M. Cardona & E. Chiner (Eds.), *Investigación educativa en escenarios diversos, plurales y globales* (pp. 445-448). Madrid: EOS.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Vol.I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid: Taurus.
- Hinojosa, E., Segovia, B., García-Cabrera, M^a M., & de León, C. (2016). *Fomento de la participación y la formación de familiares en los centros educativos Comunidades de Aprendizaje de la ciudad de Córdoba*. Comunicación presentada en XVI Congreso Nacional y VII Iberoamericano de Pedagogía, Madrid.
- INCLUD-ED Consortium. (2011). *Actuaciones de éxito en las escuelas en Europa*. Madrid: Ministerio de Educación. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- SAUCA (2013). *SAUCA. Principios y normas*. Recuperado de <http://sauca-andalucia.blogspot.com.es/p/actas.html>
- Segovia, B., García-Cabrera, M^a M., Hinojosa, E., de León, C., & Carpio, V. (2016). La formación de familiares como actuación de éxito en la comunidad de aprendizaje Albolafia de Córdoba. Un proyecto desde la investigación-acción participativa. En A. Pantoja, C. Villanueva & N. Cantero (Eds.). *La orientación educativa en la sociedad actual* (pp. 856-866). Barcelona: Fundación Universitaria Iberoamericana.

- Soler, M., & Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 2(43), 363-375.
- European Council (2010). *Council conclusions of 11 May 2010 on the social dimension of education and training*, (Publicación No. 2010/C 135/02) Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2010:135:0002:0007:EN:PDF>.
- Zeichner, Kenneth M. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 20.
- Vygotski, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

UNA ASESORÍA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

A teacher's training advice with gender perspective

Rosa M^a Solano Fernández

Centro del Profesorado de Córdoba
rosa.solano.edu@juntadeandalucia.es

RESUMEN

Un enfoque transversal de la coeducación en la función asesora se hace necesario para rentabilizar acciones formativas y lograr que la perspectiva de género esté incluida dentro de toda la oferta que desde los centros del profesorado se les ofrece a las y los docentes con el propósito de lograr un sistema educativo sostenible.

PALABRAS CLAVE: FORMACIÓN DEL PROFESORADO, ASESORÍA DE FORMACIÓN, PLAN DE IGUALDAD, PERSPECTIVA DE GÉNERO, TRANSVERSALIDAD, ESPACIOS DE AFINIDAD APASIONADA.

ABSTRACT

A cross-sectional approach of coeducation in the advisory function is necessary to make training actions profitable and to ensure that the gender perspective is included in the entire offer offered by the teachers' centers to the teachers in order to achieve a sustainable educational system.

KEYWORDS: TEACHER TRAINING, TEACHER TRAINING ADVICE, EQUALITY PLAN, GENDER PERSPECTIVE, GENDER MAINSTREAMING, PASSIONATE AFFINITY SPACES.

Fecha de recepción del artículo: 12/12/2017

Fecha de Aceptación: 19/02/2018

Citar artículo: SOLANO FERNÁNDEZ, R. M. (2018). *Una asesoría de formación con perspectiva de género*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n.º 15, CEP de Córdoba.

Milagros Montoya Ramos (2008) expresa que integraremos la enseñanza y el aprendizaje como cosas verdaderas que nos ayudan a entender el mundo y nos sirven para crear y vivir en paz como truco infalible para ser felices. Como sabemos no existe aprendizaje si no existe deseo, el éxito del desarrollo profesional es conseguir implicar a las y los docentes permitiéndoles establecer metas propias, investigar y aprender a partir de sus propios intereses y vincularse a sus propios espacios de afinidad⁵⁹ (Trujillo, F., 2015), las fronteras de los espacios de aprendizaje se han desvanecido, los espacios donde se puede aprender son múltiples; redes, foros, blogs, wikis; dedicados a multitud de temáticas y con diferentes niveles de profundidad, las y los docentes se ven ante un sinfín de posibilidades de aprendizaje, ante esta vorágine los sentimientos son la clave.

La labor en la asesoría se dirigirá hacia la creación de espacios de afinidad apasionada entre el profesorado en dos sentidos principalmente, a nivel de centro y a nivel de formar parte de un itinerario formativo; puesto que si se logra la existencia de estos espacios tendremos una herramienta de gran valor. La formación estará centrada en los propios intereses de los y las docentes, creando agrupaciones basadas en propósito, intereses o pasiones de la siguiente manera:

⁵⁹ En *Learning and Language in the Digital Age* (2011) los autores Jean Paul Gee y Elisabeth R. Hay hablan de “*passionate affinity spaces*” espacios de afinidad apasionada y describen el aprendizaje basado en espacios de afinidad apasionada se desarrolla cuando las personas se organizan en el mundo real o en el virtual para aprender algo relacionado con un propósito, interés o pasión compartida. Estas personas se unen a través de una afinidad o atracción hacia ese propósito, interés o pasión en primer lugar y después caminarán juntas hacia otros.

No es necesario que las personas involucradas sienta una profunda pasión pero si es necesario el reconocimiento de la existencia de esa pasión y el respeto hacia la misma.

- La asociación no se basará en tener la misma titulación o un perfil concreto exclusivamente.
- El nivel de pasión puede ser diversa, algunos docentes pueden sentir de manera auténtica y otros componentes pueden tener una presencia fluctuante.
- Todo el profesorado puede producir contenido, y no limitarse exclusivamente a consumir.
- La gestión y liderazgo de este espacio de afinidad apasionada es flexible y variable.
- Los espacios de afinidad apasionada son cerrados aunque puede haber requisitos de admisión.
- La experiencia y el dominio de cada docente es variable, el progreso no es lineal porque el entorno tampoco lo es.

El modelo de asesoría fluirá sobre dos ejes de trabajo que se estructuran fundamentalmente en la atención a los centros de referencia y el desarrollo del itinerario formativo del Plan de Igualdad.

1. La atención a centros de referencia se nutre de las necesidades formativas detectadas en el diagnóstico, así como los intereses manifestados sobre las actividades de autoformación y el desarrollo de planes y programas.
2. El desarrollo del itinerario formativo del Plan de Igualdad alberga las demandas formativas del profesorado de carácter internivelar de

nuestro ámbito teniendo como marco las directrices de las líneas prioritarias de formación.

Además, se llevarán a cabo actividades educo-formativas que muestran directamente la repercusión de nuestra labor con el profesorado y el alumnado. Las nombramos para tenerlas presentes puesto que van en conexión con el itinerario formativo del Plan de Igualdad del CEP:

- Concurso de Literatura Hiperbreve Ilustrada Contra la Violencia de Género.
- Certamen SEXJOVEN.

Desde la asesoría se desea poner en marcha para el curso 2017-18 el concurso dirigido a educación infantil, educación primaria y educación especial “Emocionateme” en homenaje a la maestra y compañera Ana Molero Alba, es un reto que presentamos para trabajar y detectar las emociones de manera positiva conocernos más a nosotras y nosotros mismos.

JUSTIFICACIÓN DEL ITINERARIO FORMATIVO DEL PLAN DE IGUALDAD

Sirva de preámbulo lo considerado la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género recomienda cuando se refiere a la formación inicial y permanente del profesorado y emplaza a las Administraciones Públicas a adoptar las medidas necesarias para que en los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluyan una formación específica en materia de igualdad con el fin de que adquieran las competencias profesionales necesarias para:

- La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y de la igualdad entre hombres y mujeres y en el ejercicio de la tolerancia y libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- La educación en la prevención de conflictos y en la resolución pacífica de los mismos en los ámbitos de la vida personal, familiar y social.
- La detección precoz de la violencia en el ámbito familiar, especialmente sobre la mujer y sus hijos e hijas.
- El fomento de actitudes encaminadas al ejercicio de iguales derechos y obligaciones por parte de mujeres y hombres, tanto en el ámbito público como privado.

La ley a que nos estamos refiriendo recoge la obligación de que la educación sea un vehículo mediante el cual formar a las personas para construir otro tipo de hombres y otras mentalidades, al igual que otro tipo de mujeres. Por lo que lo que inconcebible es que existan mujeres que se dejen golpear y que no lo denuncien y tengan a su alcance todas las posibilidades para hacerlo. Pero sobre todo otro tipo de hombres a través de la construcción de nuevas masculinidades; modificar el género masculino, actualizarlo y ponerlo al día. Este cambio solo puede ir en un sentido, como señala Marina Subirats (2011), transformando los niveles de violencia de nuestra sociedad y acercándonos a las posiciones que tradicionalmente han sido las de las mujeres, al igual que las mujeres han hecho el esfuerzo de ir hacia posiciones, actitudes y valores que históricamente se han considerado masculinos.

A lo que se une lo expuesto en la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo para la igualdad efectiva entre hombres y mujeres también hace mención a la formación inicial y permanente del profesorado instando a las Administraciones educativas en el ámbito del desarrollo de sus competencias a la integración del estudio y del principio de igualdad en los cursos para la formación inicial y permanente del profesorado.

Dentro de las líneas prioritarias, concretamente durante el curso actual se establece que la función de los CEPs ha sido la difusión e implantación del II Plan de Igualdad en los centros educativos y el asesoramiento en la elaboración de los planes de igualdad en los centros, pensamos que en esta labor continuará en el curso 2017/18, sobre todo prestando atención a las actuaciones que se llevan a cabo en educación de personas adultas, enseñanzas de régimen especial y escuelas de idiomas.

Desde este proyecto para el desempeño de la función asesora se realizarán las siguientes funciones para poner en práctica un itinerario formativo en materia de coeducación:

- El diseño del itinerario formativo para el profesorado responsable del Plan de Igualdad en coordinación con las asesorías responsables de los CEPs de Priego Montilla y La Sierra, y con el Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre Convivencia e Igualdad de la Delegación de Educación de nuestra provincia, contando con el apoyo de la Comisión de Igualdad⁶⁰.

⁶⁰ La Comisión de Igualdad se ha formado durante el presente curso escolar está compuesta por las asesorías de los tres CEPs de nuestra provincia, un miembro del Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre Convivencia e Igualdad de la Delegación de Educación, el coordinador de

- La introducción de contenidos que hacen visibles las desigualdades de género existentes en la sociedad actual entre hombres y mujeres a través de una propuesta temática que se puede desarrollar de manera transversal involucrando a todas las asesorías del CEP⁶¹.
- La elaboración y difusión de materiales curriculares y otros documentos de apoyo al profesorado, el diseño de modelos para la formación del personal docente y el diseño y la realización de programas específicos, en colaboración con la Comisión de Igualdad para la promoción de la actualización científica y didáctica del profesorado.
- La presentación de la agenda escolar coeducativa.
- La elaboración y difusión de materiales en soporte digital y audiovisual de todas las áreas de conocimiento con perspectiva de género, con el fin de que las tecnologías de la información y la comunicación sean un instrumento ordinario de trabajo en el aula para el profesorado de las distintas etapas educativas.
- La introducción y el uso en el ámbito de la aplicación en el aula de las Tecnologías de la Información y la Comunicación incluyéndolas como propuestas de trabajo en las actividades formativas.
- La actualización y el mantenimiento de la página web del Plan de Igualdad del CEP de Córdoba y de la Red de Igualdad, así como la creación de redes sociales para facilitar el intercambio de experiencias y recursos entre el profesorado.

Formación de la Delegación de Educación, un miembro del Instituto Andaluz de la Mujer y un miembro del Instituto de la Juventud.

⁶¹ Consultar Anexo 1: Propuesta de Temática Transversal para la Formación del Profesorado.

- Visibilización del profesorado que trabaja en coeducación y personas referentes en esta materia de la provincia de Córdoba, mediante la recopilación de historias de vida. La pretensión de este recurso es hacer un reconocimiento a docentes que a través de su práctica diaria apuestan por la igualdad.
- La promoción de la investigación del profesorado en materia de coeducación se realizará a través de la visibilización de trabajos que se estén llevando a cabo en los centros educativos y animando al profesorado a participar en certámenes y convocatorias como canales de difusión de sus buenas prácticas.

La justificación de la necesidad de este planteamiento formativo se evidencia a través del análisis del impacto de género pone en relieve que en el contexto general del sistema educativo, los diferentes análisis y acercamientos al tema evidencian la pervivencia de ciertas dificultades y desigualdades, sobre las que cabe seguir profundizando. Algunas cuestiones a tener en cuenta:

- Se evidencian desigualdades asociadas al sexo en lo relativo a: tasas de abandono escolar, rendimiento, participación en los cargos de representación del sistema educativo, trayectoria escolar de determinados grupos étnicos minoritarios.
- La omnipresencia de la violencia contra las mujeres hace necesario un trabajo de prevención de la misma desde el sistema educativo.
- Se considera importante facilitar al profesorado el acercamiento a los recursos creados para fomentar la coeducación e integrar la perspectiva de género en las aulas, así como reconocer la labor de aquellos profesionales implicados en la materia.

UNA APUESTA POTENTE POR LA IGUALDAD

La apuesta más potente que inicia la Comunidad Autónoma de Andalucía es la puesta en marcha el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación que llega con el Acuerdo de 2 de noviembre de 2005, del Consejo de Gobierno con el que se aprueba el Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, en el apartado dedicado a desarrollar las medidas cuando se refiriere a la formación del profesorado explicita:

- En la formación inicial del profesorado deberá cursarse de forma obligatoria un módulo de coeducación cuya responsabilidad docente corresponderá a los grupos, seminarios o Institutos universitarios de investigación especializados en la materia de Igualdad de género.
- Los Centros del Profesorado prestarán especial atención a la formación de docentes con el fin de incorporar el desarrollo de prácticas coeducativas que favorezcan el aprendizaje y la participación activa del alumnado de ambos sexos en condiciones de igualdad especialmente en las áreas científico-tecnológicas.

La Orden de 15 de mayo de 2006, por la que se regulan y desarrollan las actuaciones y medidas establecidas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, en su artículo 8 refiriéndose al currículo y los materiales curriculares indica que en los diseños curriculares se incluirán contenidos específicos de coeducación prestando especial interés a los siguientes:

- La aportación y contribución de la mujer en nuestra sociedad.
- El aprendizaje de responsabilidades familiares y cuidados de las personas.

- La prevención de la violencia de género.
- La educación afectivo-sexual.

La apuesta andaluza para el desarrollo del I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en educación conlleva que en cada centro educativo se nombre a un o una docente responsable de coeducación, aunque su formación se trata como tema secundario y que se deriva de la atención que se deriva de considerarse línea prioritaria o no por parte de la administración educativa que en los últimos años se viene centrando en formaciones transversales como las nuevas tecnologías y el aprendizaje de otras lenguas.

Las funciones que son asignadas a la persona responsable de coeducación del claustro de docentes de cada centro educativo son:

- Promover un diagnóstico en el centro para conocer su realidad con respecto a la igualdad entre hombres y mujeres, identificando discriminaciones y estereotipos sexistas.
- Proponer al Claustro y al Consejo Escolar medidas educativas que corrijan las situaciones de desigualdad por razón de sexo que hayan sido identificadas. Estas medidas y su desarrollo deberán reflejarse en el Plan Anual de Centro.
- Colaborar con la persona experta en materia de género que se integre en el Consejo Escolar y, en su caso, con el profesor o la profesora que imparta la asignatura optativa *Cambios Sociales y Nuevas Relaciones de Género*.

- Realizar un informe sobre la evolución y grado de desarrollo global en su centro de las medidas contempladas en el I Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación, donde aparezcan reflejadas las propuestas de mejora para el curso siguiente. Dicho informe será incluido en la Memoria Final de curso del centro.
- Colaborar con el departamento de Orientación o, en su caso, con la Jefatura de Estudios, en la programación del Plan de Acción Tutorial del centro, con la inclusión de sesiones de tutoría coeducativas, entre las que se incluirán aquellas dirigidas a la prevención de la violencia de género y a una orientación académica y profesional sin sesgos de género.
- Cooperar con el equipo directivo del centro en la mediación y resolución de conflictos desde el respeto a la igualdad entre ambos sexos.
- Asistir y participar en aquellas acciones formativas a las que se les convoque, relacionadas con las prácticas coeducativas y el desarrollo del Plan de Igualdad entre Hombres y Mujeres en Educación.

La citada Orden alude en su art. 6 a la formación del profesorado y señala que la Dirección General de Innovación Educativa y Formación del profesorado incluiría las orientaciones para que en el Plan Anual de Actuación de los Centros del Profesorado para que la formación tanto en coeducación inicial como permanente del profesorado de su ámbito de actuación.

Ahora bien con la reciente publicación de Decreto 93/2013 de 27 de agosto por el que se regula la formación inicial y permanente del profesorado en la Comunidad Autónoma de Andalucía, así como el sistema Andaluz de Formación del Profesorado alude a la Ley 17/2007 contempla entre los principios del sistema educativo andaluz la promoción de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, además de contar con el apoyo de la Ley 12/2007, de 26 de noviembre, de medidas de prevención y protección integral contra la violencia de género, todo este marco normativo apuesta por una oferta formativa dirigida al profesorado que incluya actuaciones coeducativas desde el aprendizaje de actitudes que respeten la igualdad.

Concretamente, el Decreto 93/2013 señala que la formación del profesorado se orientará a la mejora de la competencia profesional docente y directiva mediante una relación de fines entre los que destacamos el que hace referencia a facilitar al profesorado una preparación específica en materia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, en coeducación, en violencia de género, en educación sexual.

El Capítulo I dedicado a la formación inicial del profesorado en su art.4 desarrolla los objetivos en el apartado segundo en el que aborda el desarrollo de las competencias profesionales alude concretamente que el profesorado será competente gestionando situaciones de conflicto derivadas de actitudes negativas ante el aprendizaje o de prejuicios culturales, de género o de cualquier índole que impliquen discriminación.

En su art. 5 detalla información referente a planes de estudio y fase de prácticas del profesorado indica que la consejería competente en materia de educación promoverá que los planes de estudios incluyan contenidos en materia de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, coeducación, lucha contra la violencia de género y educación sexual.

En este sentido, la Consejería de Educación, a través del Informe de Evaluación del *Impacto de Género del Presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía 2017*⁶², en el área de Educación apunta a la continuación del trabajo a través de medidas y actuaciones que se habían iniciado en años anteriores pasamos a comentar:

- Se planificarán y coordinarán las actuaciones en materia de igualdad en el ámbito educativo desde la Dirección General de participación y equidad.
- Los centros educativos elaborarán un Plan de igualdad de género, que irá incluido en el Plan de Centro.
- Se impulsa la figura de la persona coordinadora del Plan de igualdad de centro, diseñando una formación específica para el ejercicio de sus funciones.
- Se regularán las funciones de la persona miembro del Consejo Escolar que impulse medidas educativas que fomenten la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres.

⁶² Esta información ha sido extraída del apartado 11 que hace referencia a la consejería de Educación en el Informe de Evaluación del Impacto de Género del Presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía para el año 2017.

- Oferta con carácter obligatorio de la asignatura optativa Cambios sociales y género en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos en los niveles de Educación secundaria obligatoria, promoviendo el intercambio de experiencias, recursos didácticos y buenas prácticas entre el profesorado que la imparte.
- Se elaborarán y trasladarán al profesorado y a los consejos escolares instrucciones relativas a los criterios de selección de los materiales curriculares libres de prejuicios sexistas, cuidando la visibilización de la diversidad sexual y de los modelos familiares, con recomendaciones a las editoriales relativas a la materia.
- Asesoramiento sobre la utilización de un lenguaje no sexista ni discriminatorio, tanto escrito como oral, y a nivel de profesorado y alumnado como en el ámbito administrativo de los centros educativos.
- Enviar circulares a los centros, con orientaciones a los Equipos directivos y a las personas responsables de la coordinación de coeducación, de inicio de curso, en relación a la estructura del Plan de igualdad en el centro educativo, el itinerario formativo de la persona coordinadora del mismo, el nombramiento y los requisitos para su certificación.
- Formación de la comunidad educativa en materia de coeducación, igualdad de género y prevención de la violencia de género y tratamiento en casos de identidad de género.

- Formación en materia de igualdad en la fase de prácticas de los equipos directivos de los centros educativos y del profesorado de nuevo acceso.
- Impulso de la convocatoria de los Premios Rosa Regás a los materiales curriculares que destaquen por su valor coeducativo, elaborados por el profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos y por las editoriales y las universidades, así como la publicación y difusión de los materiales premiados.
- Convocatoria específica de proyectos de coeducación dirigidos a las AMPAs.
- Actuaciones de sensibilización y prevención de la violencia de género dirigidas a la comunidad educativa.
- Actuación ante los casos de violencia de género e identidad de género en el ámbito educativo aplicando los protocolos existentes, regulados por las Órdenes de 20 de junio de 2011 y de 28 de abril de 2015, respectivamente.
- Creación de un sistema de registro y seguimiento de los casos de violencia de género.
- Creación del Servicio de convivencia e igualdad en la estructura organizativa y de gestión de la Consejería de Educación.
- Colaboración y coordinación institucional en materia de igualdad y prevención de la violencia de género.
- Funcionamiento de la Unidad de igualdad de género, de acuerdo con la Ley 12/2007, para la promoción de la igualdad de género en Andalucía, como unidades administrativas que se constituyen para

la integración del principio de igualdad de género en el conjunto de las actuaciones y normas emanadas de la Administración de la Junta de Andalucía con el objetivo de impulsar, coordinar e implementar el proceso de integración de la perspectiva de género en la planificación, gestión, y evaluación de sus respectivas políticas.

MENOS ES MÁS

Desde el CEP de Córdoba nos hemos planteado dos actuaciones para el presente curso escolar, que son las siguientes:

- Apostar por un lenguaje libre de estereotipos de género en nuestra documentación (por ejemplo, en la redacción de los dípticos, en los proyectos de las actividades de autoformación...etc.)
- Incluir la mirada de género en todas las actividades formativas (siempre que sea posible).

En las Jornadas de Asesoramiento para la Coordinación del Plan de Igualdad en los centros educativos de nuestro ámbito se presentó el itinerario formativo que es una apuesta de nuestro CEP que siempre se ha caracterizado por defender una formación específica en materia de coeducación.



[Ver presentación](#)⁶³

Aportamos una iniciativa de inclusión de la perspectiva de género en la labor de las asesorías en la que se contemplan todos los ámbitos curriculares⁶⁴ desde una propuesta temática transversal de formación del profesorado.

Es nuestra aportación para que desde educación la igualdad y la perspectiva de género estén presente en todas nuestras actuaciones,

BIBLIOGRAFÍA SOBRE LEGISLACIÓN EDUCATIVA

- [RESOLUCIÓN de 2 de septiembre](#), de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, por la que se determina el desarrollo de las líneas estratégicas de formación del profesorado establecidas en el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y la elaboración de los proyectos de formación para el curso 2016/17 (BOJA 12-09-2016).
- [INSTRUCCIÓN 13/2016](#), de 2 septiembre, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos, para la convocatoria de grupos de trabajo 2016/17.

⁶³ <https://www.genial.ly/59da682548d77c0908b61eea/plan-de-igualdad-del-cep-de-cordoba>

⁶⁴ Ver Anexo 1.

- [INSTRUCCIÓN 12/2016](#), de 2 de septiembre, de la Dirección General del Profesorado y Gestión de Recursos Humanos para el desarrollo de la formación en centro para el curso 2016/2017.
- [-RESOLUCIÓN de 22 de junio de 2016](#), de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, por la que se establecen los indicadores homologados para la autoevaluación de los centros del profesorado (BOJA 28-06-2016).
- [-ORDEN de 31 de julio de 2014](#), por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado (BOJA 02-09-2014).
- [-ORDEN de 17 de marzo de 2015](#), por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Primaria en Andalucía (BOJA 27-03-2015).
- [-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).
- [-ORDEN ECD/65/2015](#), de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE 29-01-2015).
- [-REAL DECRETO 126/2014](#), de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014).
- [-ORDEN ECI/1845/2007](#), de 19 de junio, por la que se establecen los elementos de los documentos básicos de evaluación de la educación básica regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como los requisitos formales derivados del proceso de evaluación que son precisos para garantizar la movilidad del alumnado. (BOE 22-6-2007).
- [-ACUERDO de 29 de noviembre de 2016](#), del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Éxito Educativo de Andalucía (BOJA 02-12-2016).

BIBLIOGRAFIA

- Adichie, Ch. N. (2015): Todos deberíamos ser feministas. Barcelona. Literatura Random House.
- Adichie, Ch. N. (2017): Querida Ijeawele. Como educar en feminismo. . Barcelona. Literatura Random House.

- Cano, E. (2007): Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de competencias del profesorado. Barcelona. Grao.
- Eurydice (2013): Cifras clave del profesorado y los centros educativos en Europa. Madrid. Informe Eurydice.
- Goig, R.M. (2014): Formación del profesorado en la sociedad digital: investigación e innovación y recursos educativos. Madrid. UNED.
- Herrando, A. (2016): Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo. Madrid. Fundación Telefónica.
- Imbernón, F. (2007): 10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y en el cambio. Barcelona. Grao.
- Marcelo, C. (1989): Introducción a la formación del profesorado. Teoría y Métodos. Sevilla. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- Marcelo, C. (1995): Formación del Profesorado para el cambio educativo. Barcelona. EUB.
- Montoya Ramos, M^a M. (2008): Enseñar una experiencia amorosa. Sabina Editorial. Madrid.
- Prensky, M. (2011): Enseñar a nativos digitales. Biblioteca Innovación Educativa. SM.
- Prensky, M. (2015): El mundo necesita un nuevo currículo. Habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar. Biblioteca Innovación Educativa. SM.
- Scharmer, O. (2007): La Teoría en U.
- Simón, M^a E. (2011): La igualdad también se aprende
- Teixes, F. (2014): Gamificación: fundamentos y aplicaciones. Barcelona. Editorial UOC.
- -Van Zeveren, M. (2007): ¿Por qué? Bélgica. Corimbo.
- -VV.AA. (2010): La formación del profesorado para la atención a la diversidad. Madrid. Editorial CEP S.L.
- -VV.AA. (2011): aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador. Madrid. Ministerio de Educación.
- -VV.AA. (2016): Genoma de centro. Madrid. Fundación Telefónica.

WEBGRAFÍA

- Cimarro, J. y Martínez, L. M^a (2016): Hacia un modelo de formación de las asesorías: anatomía de unos saberes esenciales. Los centros docentes como enclaves de la Formación del Profesorado en Andalucía. Revista Andalucía Educativa.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/revistaandalucaeducativa/en-portada/-/noticia/detalle/2-hacia-un-modelodeformaciondelasasesoriasanatomia-de-unos-saberes-esenciales-2>
- Proyecto Agrega 2:
<http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizadorcontenidos2/Portada/Portada.do>
- Presencing Institute: <https://www.presencing.com/>
- Informe de Evaluación del *Impacto de Género del Presupuesto de la Comunidad Autónoma de Andalucía 2017*:
http://www.juntadeandalucia.es/haciendayadministracionpublica/planif_pr_esup/genero/informe/informe2017/informe.htm
- Trujillo, F. (2015); Espacios de afinidad apasionada. En el blog Educacontic: <http://www.educacontic.es/blog/espacios-de-afinidad-apasionada-analisis-de-caso>
- Trujillo, F. (2015); Sobre la formación permanente del profesorado:
<http://fernandotrujillo.es/sobre-la-formacion-permanente-del-profesorado/>

ANEXO 1 PROPUESTA TEMÁTICA TRANSVERSAL DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EJES TEMÁTICOS	POSIBLES ACTUACIONES DESDE EL ÁMBITO EDUCATIVO	DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO ⁶⁵
<p>1.-La mujer y la pobreza</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Análisis de las causas de la pobreza. -Estudio de informes e investigación que apuntan a que las mujeres presentan tendencia creciente a un empobrecimiento cuyo alcance varía de una región a otra. -Analizar las disparidades basadas en el género en el reparto del poder económico. -Realizar un informe en la que se revisen y pongan en valor las políticas macroeconómicas y las estrategias de desarrollo que tengan en cuenta las necesidades de las mujeres. -Revisar las leyes y las prácticas administrativas que aseguran la igualdad la igualdad de derechos y de acceso a recursos económicos. -Visibilizar buenas prácticas donde las mujeres han tenido acceso a mecanismos e instituciones de ahorro y crédito. -Formular metodologías basadas en el género y realizar investigaciones para abordar el problema de la terminación de la pobreza. 	<p>Dirigida a: Internivelar; se puede trabajar en educación primaria y secundaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asesoría del Ámbito socio-lingüístico. -Asesoría del ámbito cívico-social. -Asesoría del ámbito artístico-deportivo. -Asesoría del ámbito científico. -Asesoría del ámbito científico-técnico. -Asesoría de enseñanzas de régimen especial -Asesoría de Formación Profesional. -Asesoría de Educación Permanente. -Asesoría de necesidades educativas.
<p>2.-La educación y la capacitación de la mujer</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Estudiar y presentar un informe sobre los resultados la inversión en la educación y la capacitación formal y no formal de las niñas y las mujeres, que tiene un rendimiento social y económico excepcionalmente alto, es uno de los mejores medios de lograr un desarrollo y crecimiento económico sostenible. -Aumentar el acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente, desentrañando por qué no se produce por igual. -Detección de causas posibles por las que in sistema educativo pueda ser discriminatorio (análisis legislativo, 	<p>Dirigida a: Internivelar; se puede trabajar en educación primaria y secundaria.</p> <ul style="list-style-type: none"> -Asesoría del Ámbito socio-lingüístico. -Asesoría del ámbito cívico-social. -Asesoría del ámbito artístico-deportivo. -Asesoría del ámbito científico. -Asesoría del ámbito científico-técnico. -Asesoría de enseñanzas de régimen especial

⁶⁵ Se indican asesorías desde las que se podría llevar a cabo un proyecto de formación que puede derivar en la elección de una o varias de las modalidades de autoformación o formación del profesorado que están diseñadas y que varían dependiendo de la comunidad autónoma que las desarrolla.

análisis de resultados académicos...etc.).

- Asesoría de Formación Profesional.
- Asesoría de Educación Permanente.
- Asesoría de necesidades educativas especiales.

3.-La mujer y la salud

- Fomentar el acceso de la mujer durante toda su vida a servicios de atención de la salud.
- Fortalecer los programas de prevención que promueven la salud de la mujer.
- Tomar iniciativas y promover la investigación y difusión en las que se tenga en cuenta el género para hacer frente a las enfermedades de transmisión sexual, el VIH/SIDA y otras cuestiones de salud sexual y reproductiva.
- Aumentar los recursos y supervisar el seguimiento de la salud de las mujeres.
- Análisis legislativo.

Desde la formación del profesorado se desarrollan programas transversales a través de planes y programas que inciden directamente en la práctica educativa.

4.-La violencia contra la mujer

- Detectar, prevenir y sensibilizar sobre la violencia contra la mujer; Estudiar las causas y las consecuencias de la violencia contra la mujer y la eficacia de las medidas de prevención.
- Poner en marcha herramientas encaminadas a proteger a los menores sufren las consecuencias de la violencia de género.

Desde la formación del profesorado se desarrollan programas transversales a través de planes y programas que inciden directamente en la práctica educativa.

5.-La mujer y los conflictos armados

- ¿Cómo se ven afectadas las mujeres y las niñas en los conflictos armados?
- Efectos de la violencia contra la mujer y de la violación de los derechos humanos de la mujer en tales situaciones son experimentados por mujeres de todas las edades, que sufren desplazamientos, pérdida del hogar y de los bienes, pérdida o desaparición involuntaria de parientes cercanos, pobreza y separación y desintegración de la familia y que son víctimas de actos de asesinato, terrorismo, torturas, desapariciones involuntarias, esclavitud sexual, violaciones, abusos sexuales y embarazos forzados en situaciones de conflicto armado.
- Promover formas no violentas de solución de conflictos y reducir la incidencia de las violaciones de los derechos humanos en las situaciones de conflicto.

Dirigida a: Internivelar; se puede trabajar en educación primaria y secundaria.

- Asesoría del Ámbito socio-lingüístico.
- Asesoría del ámbito cívico-social.
- Asesoría del ámbito artístico-deportivo.
- Asesoría del ámbito científico.
- Asesoría del ámbito científico-técnico.
- Asesoría de enseñanzas de régimen especial
- Asesoría de Formación Profesional.
- Asesoría de Educación Permanente.

6.-La mujer y la economía	<p>-Analizar y desentrañar presencia de mujeres en los niveles de adopción de decisiones económicas, incluida la formulación de políticas financieras, monetarias, comerciales así como los sistemas fiscales y los regímenes salariales.</p> <p>-Investigar cuáles son las formas de discriminación en el empleo.</p> <p>-Estudio y propuesta de soluciones.</p> <p>-Fomentar la armonización de las responsabilidades de las mujeres y los hombres en lo que respecta al trabajo y la familia.</p>	Desde la formación del profesorado se desarrollan programas transversales a través de planes y programas que inciden directamente en la práctica educativa.
7.-La participación de la mujer en el poder y la toma de decisiones	<p>-Adoptar medidas para garantizar a la mujer igualdad de acceso y la plena participación en las estructuras de poder y en la adopción de decisiones.</p> <p>-Aumentar la capacidad de la mujer de participar en la adopción de decisiones y en los niveles directivos.</p>	Desde la formación del profesorado se desarrollan programas transversales a través de planes y programas que inciden directamente en la práctica educativa.
8.-Los mecanismos institucionales para el adelanto de la mujer	<p>-Análisis de la incorporación de la perspectiva de la igualdad de géneros en todas las esferas de política y en todos los niveles de gobierno</p> <p>-Cómo integrar perspectivas de género en las legislaciones, políticas, programas y proyectos estatales; reparar y difundir datos e información destinados a la planificación y la evaluación desglosados por sexo.</p>	Desde la formación del profesorado se desarrollan programas transversales a través de planes y programas que inciden directamente en la práctica educativa.
9.-Los derechos humanos de la mujer	<p>-Promover y proteger los derechos humanos de la mujer, mediante la plena aplicación de todos los instrumentos de derechos humanos, especialmente la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer; garantizar la igualdad y la no discriminación ante la ley y en la práctica;</p> <p>-Fomentar la adquisición de conocimientos jurídicos elementales</p>	Desde la formación del profesorado se desarrollan programas transversales a través de planes y programas que inciden directamente en la práctica educativa.
10.-La mujer y los medios de comunicación	<p>-Aumentar el acceso de la mujer y su participación en la expresión de sus ideas y la adopción de decisiones en los medios de difusión y por conducto de ellos, así como en las nuevas tecnologías de comunicación.</p> <p>-Fomentar una imagen equilibrada y no estereotipada de la mujer en los medios de difusión.</p>	Desde la formación del profesorado se desarrollan programas transversales a través de planes y programas que inciden directamente en la práctica educativa.

11.-La mujer y el medio ambiente

-Lograr la participación activa de la mujer en la adopción de decisiones relativas al medio ambiente en todos los niveles.
-Integrar las preocupaciones y perspectivas de género en las políticas y programas a favor del desarrollo sostenible.
-Fortalecer o establecer mecanismos a nivel regional, nacional e internacional para evaluar los efectos de las políticas de desarrollo y medio ambiente en la mujer.

Desde la formación del profesorado se desarrollan programas transversales a través de planes y programas que inciden directamente en la práctica educativa.

ANEXO 2

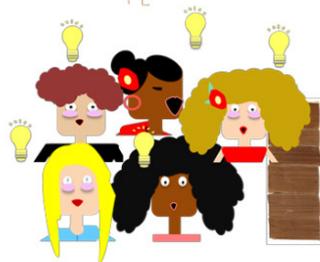
ITINERARIO PLAN DE IGUALDAD CEP CORDOBA



- Talleres 25 de noviembre: Contra la violencia de género creatividad. (1 trimestre)
- -Proyecto Relaciona. (1 trimestre)
- Concurso de Literatura Hiperbreve Ilustrada contra la Violencia de Género. (1 trimestre)



- Jornadas de Diversidad familiar y educación afectivo Sexual. (1 trimestre)
- Identidad Sexual. (2 trimestre)
- Certamen Sex.joven. (2-3 trimestres, cursos alternos)



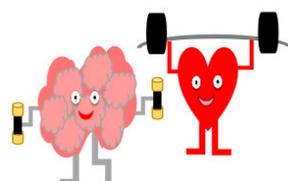
- Jornadas 8 de marzo. (2 trimestre)
- Cortos por la Igualdad. (2 trimestre)
- Rutas con perspectiva de género. (3 trimestre)



- Jornadas para responsables del Plan de igualdad de Género en educación. (1-3 trimestres)
- Plan de Igualdad CEP.



- Scrapbooking como recurso lúdico y creativo. (todo el curso)
- Literatura con valores (2-3 trimestres)



- Concurso Emocionateme. (2-3 trimestres)

ESCENARIOS PARA LA TRANS-FORMACIÓN. CÓMO PROVOCAR CAMBIOS EN UN CENTRO A TRAVÉS DE LA FORMACIÓN

Scenarios for transformation. How teacher education can bring about changes in a school

Margarita Valdés Díaz

Centro del Profesorado y de Recursos Avilés-Occidente
(CPR Avilés-Occidente)

margaritvd@educastur.org

RESUMEN

Apoyar el cambio educativo desde la formación es todo un reto que nos planteamos desde la labor asesora. Llevar ese apoyo a los escenarios donde se produce la práctica educativa, esto es, a los centros, para generar procesos de cambio y mejora, uno de los objetivos fundamentales de la formación.

En el presente artículo se señalan una serie de cuestiones a tener en cuenta para hacer un verdadero asesoramiento y acompañamiento a los centros, entendiendo que son estos los que deberán trazar su propio camino desde la colaboración de todos sus miembros y la creación y gestión de conocimiento común.

PALABRAS CLAVE: CAMBIO EDUCATIVO, CREACIÓN Y GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO COMÚN, COMUNIDAD PROFESIONAL DE APRENDIZAJE, PROCESOS DE MEJORA, PAPEL DE LAS ASESORÍAS DE FORMACIÓN.

ABSTRACT

Supporting educational change through teacher education represents a significant challenge. Bringing that support into the scenarios where practice takes place, that is, the schools, in order to generate change and improvement processes is one of the main objectives of teacher education.

This article points out a number of issues to consider for true guidance, bearing in mind that the schools themselves and the whole community are the ultimate ones entitled to find their own way through collaboration and knowledge creation and management.

KEYWORDS: EDUCATIONAL CHANGE, KNOWLEDGE CREATION AND MANAGEMENT, PROFESSIONAL LEARNING COMMUNITY, IMPROVEMENT PROCESSES, TEACHER-TRAINERS' ROLE.

Fecha de recepción del artículo: 12/11/2017

Fecha de Aceptación: 15/02/2018

Citar artículo: VALDÉS DÍAZ, M. (2018). *Escenarios para la trans-formación. Cómo provocar cambios en un centro a través de la formación.* eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado. n.º 15, CEP de Córdoba.

1. A PROPÓSITO DEL TÍTULO

Tal vez convenga aclarar, en primer lugar, el porqué del título de este artículo, antes de analizar más a fondo las claves que nos conducen a pensar en el centro como verdadero foco en el que centrar la formación docente y como auténtico motor de cambio.

Hemos intentado recoger en el mismo el significado del prefijo “trans” en tanto en cuanto entendemos la formación en el centro como un elemento de primer orden para apoyar procesos de cambio “al lado de” -formación en su vertiente de acompañamiento y aprendizaje entre iguales- y “a través de”, haciendo alusión directa al carácter facilitador de la formación: facilitador de recursos y de modelos para la acción reflexiva, participativa y ligada a proyectos de innovación.

Ser docente en el siglo XXI demanda unas competencias profesionales específicas y distintas a las de épocas pasadas y, por tanto, sus necesidades formativas han cambiado sustancialmente, reclamando el desarrollo de modelos de formación alternativos. En este sentido, tal como apuntaba ya Francisco Imbernón allá por 2001 en su artículo “Claves para una formación del profesorado”, se ha ido generando un “nuevo pensamiento formativo” que mira hacia el propio centro y hacia la práctica docente. Pasamos de un modelo aplicacionista-transmisivo, con propuestas formativas generalistas y poco

contextualizadas en formatos tradicionales como cursos o seminarios, a otro más regulativo y reflexivo cuyo objetivo es el desarrollo de esas nuevas competencias profesionales que habilitan para un ejercicio coherente y riguroso de la profesión, ajustado a la sociedad del presente y a una escuela que tiene la responsabilidad de educar y formar a la ciudadanía del futuro.

Materializar ese cambio educativo es impensable sin contar con el profesorado y los contextos en los que tienen lugar sus prácticas educativas, esto es, los centros escolares, convertidos así en escenarios de cambio en los que el profesorado planifica, ejecuta y evalúa su propia formación. El centro asume el liderazgo de su propio aprendizaje constituyéndose en “comunidad profesional de aprendizaje”, como recogen numerosos autores.

Citando nuevamente a Imbernón, “la práctica educativa cambia únicamente cuando el profesorado la quiere modificar, y no cuando el formador lo dice o lo pregona”, o lo que es lo mismo, los cambios que verdaderamente calan son los iniciados por los propios centros, basados en sus necesidades, sus metas, su contexto, y no los impuestos.

No valen las soluciones genéricas a problemas genéricos porque estos no existen sin un contexto específico. Ese contexto es el centro y sus circunstancias. Por eso defendemos que la formación es una pieza clave para ayudar a generar esos cambios en el propio escenario donde la práctica educativa tiene lugar.

2. ¿CÓMO PODEMOS AYUDAR A LOS CENTROS DESDE LAS ASESORÍAS DE FORMACIÓN?

Es más que evidente que el objetivo final de cualquier sistema educativo es procurar el éxito de todo el alumnado. Para ello los centros, esos escenarios donde se materializa el hecho educativo, han de definir sus propias metas y someter sus acciones y resultados a un constante proceso de evaluación que desemboque en mejoras evidenciables. ¿Podemos ayudarlos desde los Centros del Profesorado? ¿Cómo?

Partiremos de una realidad común a todos los centros, marcada por la normativa educativa vigente: hablemos del PEC, o lo que es lo mismo, de ese proyecto colectivo que un centro define y asumamos que para su desarrollo necesitará ayuda en distintos momentos. ¿Puede ser?

El problema ante el que nos encontramos es que en no pocas ocasiones el PEC se traduce en un documento burocrático sin más, un papel que pasa a formar parte de ese lote de “literatura educativa” obligatoria que lejos de servir de hoja de ruta que da entidad al centro educativo, no va mucho más allá de un desideratum sin muchas aspiraciones de calar y crear verdadera cultura de centro.

Si el PEC respondiese siempre a eso que debe ser y para lo que ha sido concebido, no tendríamos tantos casos en los que se aplica el famoso dicho de “cada maestrillo tiene su librillo”, disfrazado muchas veces de otro concepto manido como la “libertad de cátedra”. Nos encontraríamos con centros que

marcan sus metas en dicho documento –un documento vivo y constantemente en revisión- , centros no sometidos a la azarosa voluntad de quienes componen la organización. El centro define consensuadamente su forma de llevar al alumnado al éxito educativo, construye su entidad, su “marca”, y los miembros de esa comunidad de aprendizaje ejecutan las acciones según el plan trazado.

A primera vista parece sencillo, pero no nos resulta extraño observar cómo en más ocasiones de las que nos gustaría, ese plan no es más que un papel mojado.

Empecemos, pues, por devolverle la relevancia debida al PEC, como pieza esencial sobre la que se asientan las acciones –también las formativas- que queremos que nos conduzcan al cambio y la mejora.

Desde esta premisa, el papel de las asesorías se ha de centrar en facilitar, dinamizar y acompañar en el proceso; ayudar a analizar los obstáculos que encuentra el profesorado a la hora de acceder a un proyecto formativo que les ayude a mejorar, realizando, antes que nada, un buen diagnóstico de la situación de partida. Como dice Imbernón, asumir un papel de “práctico reflexivo más que de solucionador educativo”.

De este modo, la asesoría se convierte en impulsora de procesos, espacios y foros para la reflexión, la investigación, la acción y la autoevaluación; herramientas esenciales para la creación de conocimiento y de lugares de puesta en común para la consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje.

La mirada puesta en lo que sucede en el aula, en las interacciones de todo tipo que se establecen –intelectuales y emocionales-, ajustando lo que ocurre ahí a las demandas que la sociedad actual hace a la escuela: educar ciudadanos competentes, capaces de responder a situaciones distintas y cambiantes, de transformar su *saber* en *poder*, en un *saber hacer* que les dé recursos para resolver múltiples tareas y problemas a los que tendrán que enfrentarse, convirtiendo así los aprendizajes en algo verdaderamente funcional (“*aprender para ...*”). En resumen, alentar y apoyar el cambio metodológico que permitirá hacer realidad todos esos objetivos.

En este contexto, se hace imprescindible afrontar la planificación y la autoevaluación como contenidos de la formación, respondiendo así a la misión de ejercer de impulsores y acompañantes de procesos de mejora para los cuales ambos aspectos juegan un rol decisivo. La consciencia de que la formación exige un alto nivel de compromiso, responsabilidad, rigor y sistematización nos conduce inevitablemente a reconocer la importancia de una buena planificación y de propiciar procesos de autoevaluación que permitan analizar las fortalezas y debilidades del plan propuesto y realizar los ajustes necesarios.

Insistir una vez más en la idea de las asesorías como facilitadoras, ayudando al profesorado de los centros a marcar sus propios objetivos, a definirlos de una manera específica, medible, realista y alcanzable, sin perder de vista los resultados y beneficios que se quieren obtener en un plazo determinado y el reto y compromiso que todo ello va a suponer. Se trata de alentar la puesta en marcha de procesos de autoevaluación y evaluación de prácticas docentes y resultados

de aprendizaje que desemboquen en planes de mejora buscados y asumidos por el propio centro, lejos de ser algo impuesto desde fuera o visto como una posibilidad de inyección económica vinculada a algún programa institucional.

Interesa igualmente apoyarles en el diagnóstico de su propia realidad y, en base a los objetivos planteados, ayudarles a generar opciones que se traduzcan en un plan de acción concreto y revisable en el que será necesario unir sinergias y llegar a unos niveles altos de compromiso.

Para hacer esto de manera exitosa y con sentido es imprescindible tener en cuenta la trayectoria del propio centro. Dar la espalda al “historial formativo” de la institución conlleva un alto riesgo de recurrencia y perpetuación de inercias que no conducen a ningún sitio, salvo a hacer siempre lo mismo en una especie de bucle sin sentido.

Lo deseable es desarrollar una visión compartida, a partir de la cual ir construyendo ese *Conocimiento común* que Nancy Dixon describe en su libro (2002) y que no es más que el conocimiento nacido de la experiencia. La clave radica en descubrir métodos eficaces de transferencia del mismo y ahí también se puede apoyar desde las asesorías de formación.

Dixon defiende que “Las organizaciones deben reinventar y actualizar continuamente su conocimiento común. Esto exige que tomen parte repetidamente en dos tipos de actividades relacionadas con el conocimiento. Primero deben encontrar maneras eficaces para transformar en conocimiento su

experiencia en desarrollo: crear conocimiento común. En segundo lugar, tienen que transferir dicho conocimiento a través del tiempo y el espacio: fortalecer el conocimiento común”.

En este mismo libro y en *El ciclo del aprendizaje organizativo*, esta misma autora explica el proceso que va desde la realización de una tarea concreta hasta el conocimiento compartido que esta genera, una vez vistos y analizados los resultados, ajustadas las acciones en base a los mismos y articulado un método de transferencia idóneo.

Nixon habla de “organizaciones que aprenden” y utiliza la metáfora del “aprendizaje en los pasillos”, es decir, en esos espacios igualitarios, sin jerarquías, donde se escuchan todas las opiniones, en los que todo el mundo aporta información.

Espacios donde se genera conocimiento, escenarios donde se producen transformaciones y en donde las asesorías tienen un papel importante. No en vano, la formación en el centro facilita la creación de esos espacios que se necesitan para reflexionar y para actuar de una manera colegiada y ahí deben estar las asesorías para ayudar a generar y gestionar todo ese conocimiento común, impulsando a los centros a descubrir caminos propios y a documentar sus prácticas pedagógicas de éxito como posible método de transferencia del conocimiento, de crecimiento de esa comunidad profesional de aprendizaje y avance de la propia organización.

Hargreaves afirma que “la capacidad de innovación de un centro educativo para responder al entorno cambiante estará en relación directa con su gestión y creación de conocimiento”. Encontramos en este punto un extenso campo de trabajo desde las asesorías de formación, poniendo el énfasis en el propio aprendizaje del profesorado, algo que sin duda influirá en su manera de enseñar.

Desde la formación en el centro debemos trabajar para construir una cultura colaborativa que conduzca a procesos de formación permanente colaborativos. Hargreaves y Fullan en su *Capital profesional* (2014) hacen una apuesta clara por ello cuando dicen: “Hemos comprendido que un cambio completo del sistema no es una especie de magia. Involucra actos individuales y colectivos de inversión y una visión inspiradora y un conjunto coherente de acciones que desarrolle la capacidad de todos y fomente el aprendizaje continuado mientras se prosigue hacia delante”.

En este mismo libro, sus autores señalan que “las personas se motivan por buenas ideas ligadas a la acción, se estimulan más al llevar a cabo la acción con otras personas, son impulsadas aún más al aprender de sus errores; y por último, son propulsadas por las acciones que tienen impacto”.

¿Qué tal si desde las asesorías intentamos estimular procesos así para conseguir, como dicen Hargreaves y Fullan que el profesorado de los centros enseñe “como un crack”?

No cabe duda que para conseguirlo debemos alentar cambios metodológicos que sean fruto de la práctica reflexiva que hemos venido señalando como elemento clave en cualquier proceso de mejora. Así pues, es indispensable que el aula se convierta en el espacio idóneo para verificar los alcances de la tarea formativa, es decir, el banco de pruebas que nos permita responder a dos interrogantes básicos:

¿Obtienen mayores logros los alumnos y alumnas a cargo del profesorado participante en la formación? ¿Están esos logros directamente relacionados con el grado de compromiso adquirido por los docentes en su propia formación?

Como vemos, el papel de la asesoría adquiere una dimensión muy importante para la que se requieren estrategias de trabajo eficaz.

Presentamos, a continuación, una propuesta de protocolo de aplicación en actividades de formación en centros.

Paso 1. Diseñar la propuesta e informar al centro

Lógicamente, antes de plantearnos el seguimiento y evaluación de cualquier actividad, hemos de entender primeramente la importancia de diseñar una buena propuesta –en base a una serie de expectativas y necesidades detectadas– consensuada con todos los miembros que van a formar parte del equipo de trabajo, y adecuadamente informada al equipo directivo y al resto de órganos colegiados del centro. Este paso es de especial relevancia dado que estamos planteando procesos que llevarán implícitos cambios que afectarán al centro y

que, como tal, han de darse conocer a todos sus miembros de una forma clara y precisa.

Paso 2. Ajustar la propuesta con la colaboración de la asesoría de referencia

Comienza ya en este punto la labor de asesoramiento que, en esta fase, colaborará en precisar con mayor claridad los objetivos –si fuese necesario-, aportará documentación, bibliografía, información general sobre el tema o temas que se trabajarán y pondrá en conocimiento del grupo otras experiencias en torno a esas temáticas que ya se hayan desarrollado con éxito en otros centros (punto de partida para la creación de redes) y buscará y propondrá posibles intervenciones externas de apoyo.

Paso 3. Planificar y sistematizar el registro y la recogida de información

La planificación es un aspecto de crucial importancia. Una buena planificación nos permite conocer desde un primer momento las metas parciales que nos planteamos para un periodo determinado -generalmente un trimestre, por la propia organización del calendario escolar- las tareas a realizar, el procedimiento, las personas responsables y los plazos para su entrega.

Hoy en día, las posibilidades que nos ofrecen ciertos entornos y herramientas colaborativas online para realizar todo esto de manera fácil y eficaz son amplísimas.

Esta es otra tarea en la que la intervención de la asesoría puede resultar de gran valor.

Paso 4. Recapitular, evaluar y proponer mejoras

La propia planificación realizada nos servirá para valorar el trabajo del trimestre, comprobar los avances logrados, analizar las causas por las que han fallado determinadas cuestiones y proponer un nuevo plan de acción para el siguiente trimestre, introduciendo las mejoras que entre todo el equipo se decidan. Como estrategia de estímulo y motivación, no está de más que en la siguiente planificación incluyamos un pequeño resumen y valoración del trabajo realizado hasta la fecha, ya que aumentará la consciencia de avance y logro dentro del propio grupo y será un modo eficaz de explicitar el seguimiento continuo que estamos llevando a cabo.

Paso 5. Evaluación final y memoria

El trabajo previo de planificación nos permitirá elaborar fácilmente un instrumento de evaluación. Podría ser, por ejemplo, un cuestionario simple que recoja los objetivos planteados, indicadores para el grado de consecución de los mismos y reflexiones a nivel personal y de grupo acerca de qué y cómo se ha trabajado, así como del grado de implicación y de satisfacción tanto personal como grupal.

Todas estas valoraciones serán de gran ayuda de cara a elaborar las conclusiones que se recogerán en la memoria final y permitirán hacer una nueva planificación para dar continuidad al trabajo del grupo en el curso siguiente; más realista si cabe, ya que tendrá en cuenta aquello que ha funcionado e impulsado el trabajo y aquellos aspectos que lo han frenado o ralentizado y que, por tanto,

deberán mejorarse.



No estaría de más que desde las asesorías, una vez instaurada en un centro esta cultura de aprendizaje y conocimiento común, se alentase al profesorado, en su propio recorrido individual hacia la adquisición de competencias profesionales que les permitan un mejor desempeño de su labor, a crear su **portafolio docente** como instrumento de reflexión, evaluación y acreditación de su propio itinerario formativo.

Y, por supuesto, no dejar nunca de promover redes de colaboración dentro del centro y con otros centros, porque todo ese conocimiento generado y todas esas prácticas de éxito serán el caldo de cultivo para nuevas acciones si habilitamos consistentes canales de comunicación, intercambio y difusión.

CONCLUSIONES

De lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que el principal ámbito de actuación de la formación ha de tener su epicentro en los centros escolares y que la finalidad de la labor asesora ha de ser, ante todo, llevar la formación, en la medida de lo posible, al propio centro y a su profesorado, teniendo muy en cuenta su contexto y las metas que se pretenden alcanzar. Estas no pueden ser otras que aquellas *“dirigidas a apoyar a los equipos docentes que realicen actuaciones coordinadas para incrementar el éxito escolar del alumnado y que promuevan actividades de aula en las diferentes áreas de conocimiento dirigidas a que el conjunto del alumnado adquiera los aprendizajes imprescindibles para su desarrollo personal y profesional,”* tal como recoge la Resolución de 22 de diciembre de 2016 de la Consejería de Educación y Cultura de Asturias, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2016-2017.

Como dice David Perkins en su libro *El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación* (2009), “no se me ocurre otra cosa que valga más la pena aprender que aprender a aprender”.

Este autor apuesta por la “construcción de senderos conceptuales mientras caminamos”. Habla de “jugar el juego completo”, dando por tanto significado pleno a lo que se hace, “lograr que valga la pena”y “aprender del equipo”.

Nada mejor para resumir en muy pocas palabras lo expuesto en este artículo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, G., & Cohen, M. I. (2015). [Redesigning the identities of teachers and leaders: A framework for studying new professionalism and educator resistance](#). *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, (23).
- Bolívar, A. (1997). La formación centrada en la escuela: el proceso de asesoramiento. El asesoramiento en la educación. Barcelona: Ariel, 380-394.
- Bolívar, A. (2017). [Formación del profesorado para una educación básica holística](#). *Cuadernos de Pedagogía*, (477), 66-69.
- Dixon, N. (2002). El conocimiento común. Oxford University Press.
- Dixon, N. M. (2000). El ciclo del aprendizaje organizativo: las claves del aprendizaje colectivo. Asociación Española de Normalización y Certificación.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). Capital profesional: transformar la enseñanza en cada escuela. Ediciones Morata SL.
- Imbernón, F. (2016). Diseño, desarrollo y evaluación de los procesos de formación. Editorial Síntesis.
- Imbernón, F. (2012). [Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación](#). *Revista de Ciencias Humanas*, 12(19), 75-86
- Imbernón, F. (2007). 10 Ideas Clave. La formación permanente del profesorado: Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio (Vol. 4). Graó.
- Imbernón, F. (2006). [Actualidad y nuevos retos de la formación permanente](#). *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(2), 1-11.
- Imbernón, F. (2001). [Claves para una nueva formación del profesorado](#). *Revista Investigación en la Escuela*, (43), 57-66.
- Muñoz, J. M. E., López, M. T. C., & Alonso, J. F. T. (2017). [Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado](#). Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 83-102.
- Muñoz, J. M. E. (2017). [La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español](#). Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(2), 1-20.

- OECD (2017). [How can professional development enhance teachers' classroom practices?](#), *Teaching in Focus*, No. 16, OECD Publishing, Paris.
- Perkins, D. (2009). El aprendizaje pleno: principios de la enseñanza para transformar la educación. Editorial Paidós.
- Stoll, L., Harris, A. & Handscomb G. (2012). [Great professional development which leads to great pedagogy: nine claims for research](#). *National College for School Leadership*.
- TALIS (2014). [TALIS 2013 Estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje. Informe español](#).
- [Resolución de 22 de diciembre de 2016](#), de la Consejería de Educación y Cultura de Asturias, por la que se aprueba el Plan Regional de Formación Permanente del Profesorado 2016-2017.

RESEÑAS

INICIATIVAS DOCENTES GANADORAS DEL I CERTAMEN DE BUENAS PRÁCTICAS PARA UNA ESCUELA DE LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Trinidad Jerez Montoya

Centro del Profesorado de Córdoba
trinidad.jerez.montoya.edu@juntadeandalucia.es



El certamen, que ha abarcado las temáticas Plurilingüismo, TAC y Cultura Emprendedora (Eje 3. Escuela de la sociedad del conocimiento. Destrezas básicas: Plurilingüismo, uso de las TIC y espíritu emprendedor, en Orden de 31 de julio de 2014, por la que se aprueba el III Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado) se ha canalizado a través de dos actividades formativas llevadas a cabo en el CEP Córdoba.

171408GE032 – Presentación de candidaturas: Finalizada el 15 de febrero de 2017, las 23 propuestas recibidas fueron valoradas por una comisión integrada por las asesorías que participan en el proyecto *ERASMUS+ 2015-1-ES01-KA104-015204 Destrezas formativas básicas para una escuela de la sociedad del conocimiento*, a partir de una rúbrica hecha pública en la web

del CEP en el momento de publicación de las bases. El listado de finalistas (cinco por cada temática), puede consultarse en la [resolución publicada en la web](#) el 31 de marzo 2017.

171408GE035 – Difusión de Buenas Prácticas: Los ejemplos premiados en la Jornada celebrada en el CEP de Córdoba el 19 de abril son los siguientes, destacando el compromiso de todas ellas con las metodologías activas y la cooperación del alumnado en los aprendizajes.



Primer

Premio:

Juan Carlos
Varo Millán

(CEIP Tirso
de Molina)

Innovaciones
didácticas
para fomentar
el
Plurilingüismo
y la cohesión
social en el
aula.

Aplicación de
la técnica de
aprendizaje
cooperativo:
PES



Segundo Premio: Juan Antonio Gavilán Sánchez
(IES Grupo Cántico)
Creación de un mapa interactivo con Google Maps



Primer

Premio:

Álvaro Molina
Ayuso

(IES Profesor
Tierno
Galván)

Aprender
programando
con *Scratch*
para el
desarrollo de
la
competencia
matemática y
las
competencias
básicas en
Ciencia y
Tecnología



Segundo Premio: Manuel Marín Moreno

(IESCárbula)
La mochila digital



Primer Premio:

Juan Antonio Daza Riego
(IES Miguel de Cervantes)
Cuerpo de voluntarios del IES Miguel de Cervantes



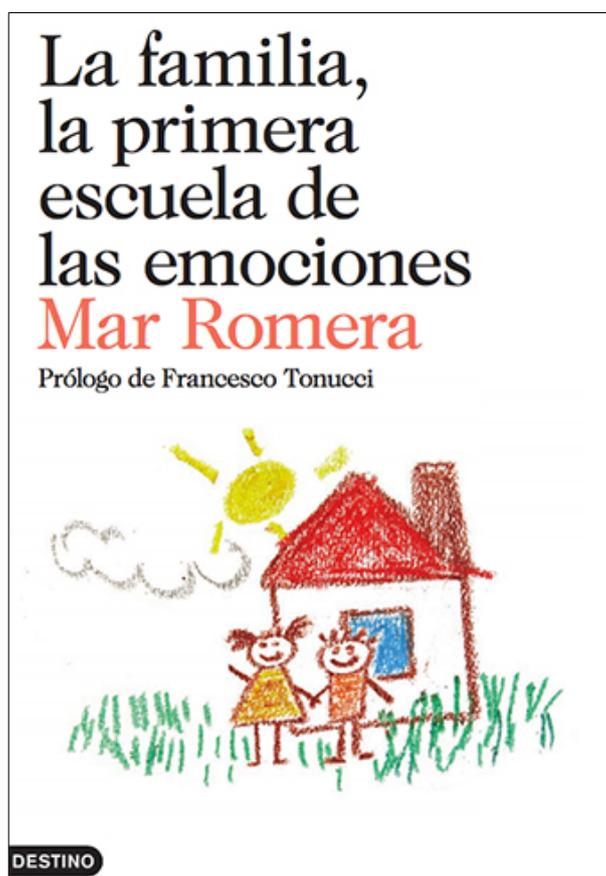
Segundo Premio:

Ana Belén Donaire Conde
Violeta María Postigo Díaz
(Colegio de Educación Especial María
Montessori)
Proyecto taller de coches y servicio de
cafetería

ROMERA, MAR. LA FAMILIA, LA PRIMERA ESCUELA DE LAS EMOCIONES.
Barcelona: Destino, 2017. ISBN: 978-84-233-5224-1.

Beatriz Martínez Serrano

Centro del Profesorado de Córdoba
beatriz.martinez.serrano.edu@juntadeandalucia.es



Necesitamos una escuela que sepa ofrecer a todos la posibilidad de expresar del modo más adecuado la propia vocación, la propia inteligencia y los propios sentimientos.

Francesco Tonucci

La familia, la primera escuela de las emociones es un libro de lectura obligada tanto para los padres y las madres, como para el profesorado y para todas aquellas personas que, de un modo u otro, se hallan estrechamente vinculadas al apasionante mundo de la educación. A través de sus páginas, fruto de una dilatada experiencia y de una profunda reflexión, Mar Romera nos facilita algunas claves esenciales que contribuirán a lograr una formación integral del alumnado, que le permita desenvolverse con éxito en las distintas situaciones que se le puedan presentar en la vida real. Las emociones, adquiridas por imitación en el seno familiar y desde la más tierna infancia, se erigen en la piedra angular en torno a la cual se construye todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, encaminado a la preparación para una vida plena. En el juego de educar intervienen tres participantes esenciales: la infancia, el profesorado y la familia.

Partiendo de la convicción de que son las emociones las que mueven nuestra vida y las que toman nuestras decisiones, Mar Romera concede una importancia capital a la inteligencia-educación emocional, entendida esta como la habilidad para manejar los sentimientos y las emociones, como la capacidad para escoger la emoción idónea y con la intensidad adecuada en un determinado contexto y en un momento concreto. La inteligencia emocional viene a ser el resultado de la suma de la inteligencia intrapersonal y de la inteligencia interpersonal. Dicha inteligencia emocional es de vital importancia para poder desarrollarse con normalidad, para tener éxito en el plan profesional y personal, así como para conseguir un elevado grado de bienestar y satisfacción.

Por otro lado, Mar Romera incide en la relevancia del juego para el desarrollo emocional del niño y como la mejor forma de aprendizaje. A través del juego, el

niño modifica su cerebro y se prepara para las demás etapas de su vida. En este sentido, los niños y niñas que han disfrutado de la posibilidad de jugar bien y durante un largo período de tiempo suelen ser adultos más equilibrados, dotados de una mayor capacidad de autocontrol de sus vidas, con un desarrollo cognitivo y emocional más elevado.

Ahora bien, para que niños, niñas y jóvenes puedan conquistar el mundo que los rodea, debemos permitir que construyan su autoconcepto gestionando su propia autonomía. A este respecto, cabe destacar que perder, equivocarse, fracasar y caerse forman parte del proceso de aprendizaje, de ahí que evitarles la frustración sea privarlos de la posibilidad de aprender a gestionarla y de transformarla en algo imprescindible para seguir creciendo. Los errores se convierten, por tanto, en fuente de experiencia y en una valiosa oportunidad de aprendizaje. Evidentemente ser autónomo implica asumir ciertas responsabilidades, en la medida en que, al ser el niño o el joven el que decide, debe hacerse responsable de las consecuencias derivadas de sus elecciones. Dicha autonomía debe ser conquistada paulatinamente por el niño o niña y para ello es necesario que los adultos se aparten y la permitan, aunque sin dejar a un lado los límites necesarios y las normas oportunas. Gracias a la autonomía, el joven irá ganando seguridad, sentido de la responsabilidad, mejora de la atención, autocontrol y determinación, así como coraje y voluntad. Todo ello le brindará la posibilidad de ir construyendo una escala de valores que le hará más fuerte y que le brindará la oportunidad de vivir con plenitud su propia vida, disfrutando de los momentos de felicidad. Una vez que aprenda a planificar, a

fijarse objetivos y a diseñar estrategias, estará preparado para llevar las riendas de su vida.

Como muy acertadamente sostiene Mar Romera, “en el mundo de la educación no existen recetas elaboradas, es un mundo de corazón y de imaginación”. No obstante, este manual de agradable lectura nos arroja luz sobre diversas estrategias destinadas a abordar la educación emocional de los niños, niñas y jóvenes con garantías de éxito. Solo la excelencia emocional les ayudará a afrontar correctamente cualquier situación de la vida, pues el equilibrio emocional y un buen autoconcepto son las claves para desarrollar una vida plena. A través de una prosa sencilla y elegante, plagada de interesantes historias intercaladas, la autora mantiene atrapados a los lectores desde la primera hasta la última página.