

Dirección y
Liderazgo
Educativo

07 Año 2
Septiembre
2020



dyle

ENTREVISTA

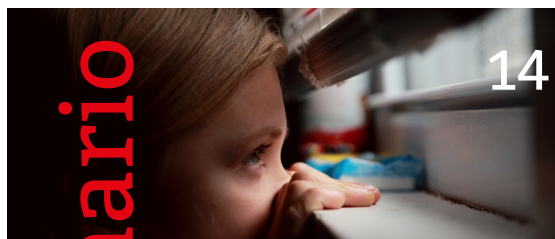
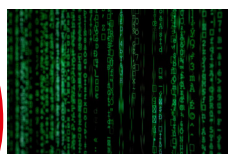
Serafin Antúnez

MONOGRÁFICOS

*Liderazgo docente.
Qué entendemos por
el buen profesor*

HERRAMIENTAS
PARA LA DIRECCIÓN

*Liderazgo
distribuido*



3 EDITORIAL

Emilio Veiga

5 ACTUALIDAD

MADIGESC: un modelo de evaluación de la madurez digital escolar

Jordi Serarols Boada

13 COLUMNA

Gestión y atención a la diversidad en los centros educativos

Arturo Cairós

14 ¿Cuáles son las nuevas necesidades que se detectan en el alumnado como consecuencia de la reapertura de las escuelas después del cierre por el Covid-19?

Daniel Rodríguez Arenas

15 MONOGRÁFICOS

Liderazgo docente. Qué entendemos por el buen profesor

Graciela Pérez | María Luisa Fernández | Manuel Álvarez | Mauro Sánchez | Alicia Rodríguez Gómez | Ana Pedreño-Santos

27 ENTREVISTA

Serafin Antúnez

Manuel Álvarez



30 INVESTIGACIÓN

Estado actual de la investigación sobre el buen profesor

Manuel Álvarez

38 EXPERIENCIAS

Hoy viene al cole...

María A. Barceló Martínez

Aprendizaje Basado en Retos durante el confinamiento en el aula virtual de música

Antonio J. Calvillo

47 RESEÑA LIBRO

48 HERRAMIENTAS PARA LA CREACIÓN

Liderazgo ditribuido

Alejandro Campo | Alfonso Fernández





Recién iniciado el curso escolar 2020-2021, y tras sufrir una pandemia mundial que ha puesto en jaque el sistema educativo, si una cosa ha quedado patente es la importancia de la escuela y de sus docentes para demostrar que la desaparición del entorno escolar puede tener implicaciones dramáticas, sobre todo para los niños y niñas más vulnerables. «No hay evidencias suficientes para medir el efecto del cierre de escuelas sobre el riesgo de contagio, pero en cambio están muy bien documentadas las consecuencias negativas sobre la **seguridad**, el **bienestar** y el **aprendizaje** de los niños», que se recogen en estudios recientes. (Proyecto de Innovación Atlántida, Junio 2020, Grupo de Medición y Evaluación, Univ Valencia, Julio 2020).

Un referente en educación, Andy Hargreaves, fundador de Atlantic Rim Collaboratory (ARC), ha dicho recientemente «las escuelas están haciendo cosas extraordinarias en todo el mundo para enfrentarse a las nuevas realidades. Las escuelas y los maestros son nuestras heroínas invisibles, que apoyan a los servicios de salud y reinventan la manera de ofrecer educación».

En este contexto, el papel del maestro es esencial ya que es la persona encargada de planificar, ejecutar, acompañar, validar... todo aquello que ha de abordar con su alumnado. Es decir, no se ha de quedar en ser un mero docente instructor, transmisor de conocimientos sino que se ha de convertir en un docente educador y formador de sus alumnos y alumnas, transmisor también de humanidad. A los docentes actuales, la sociedad nos ha confiado la educación, en el sentido más amplio de la palabra, de los adultos democráticos del mañana. Los docentes no podemos reducir esa tarea tan importante a una mera transmisión de conocimientos. Hacerlo sería un empobrecimiento de lo que realmente se espera de un profesor.

La propia LOMCE recoge en sus principios, la consideración de la función docente como factor esencial de la calidad de la educación, el reconocimiento social del profesorado y el apoyo a su tarea. Y en sus fines, que los poderes públicos prestarán una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza y, en especial, la cualificación

y formación del profesorado, su trabajo en equipo, la dotación de recursos educativos, la investigación, la experimentación y la renovación educativa.

La relevancia del docente, como factor fundamental de la calidad educativa, marca la diferencia respecto a otros factores. Ha sido una idea central en diversos estudios e investigaciones del ámbito nacional e internacional (Bruns y Luque, 2014; Bolívar, A, 2015; Kane, McCaffrey, Miller y Staiger, 2013; OECD, 2009). También los periódicos informes internacionales como PISA o Talis, hablan de la importancia del profesorado para determinar el grado de calidad de los sistemas educativos de los países. Si algo pone en evidencia PISA es que **la calidad de los docentes es determinante** para la buena salud de un sistema educativo.

En los estudios sobre el factor docente en la educación, Moreno (2012) resume así el perfil de este tipo de docente: de las decenas de profesores y profesoras que nos imparten clases a lo largo de nuestra permanencia en el sistema educativo algunos perduran en nuestra memoria y no se difumina su recuerdo por más que pase el tiempo. «Son aquéllos que consiguen la conexión mágica entre docente y discente, los que nos tocan la fibra sensible, los que ven más allá de nuestra apariencia, los que con la palabra justa y el ejemplo adecuado canalizan nuestro talento y sin los cuales no seríamos lo que somos. Todos llevamos la huella de un docente en nuestra vida».

Así pues, podemos destacar algunas áreas que tienen una influencia directa en el personal docente y su trabajo: procesos y regulaciones de contratación (y selección); formación del personal docente; programas de orientación y tutoría; formación profesional; feedback y evaluación de los docentes, y desarrollo profesional y del liderazgo. De forma más indirecta, tanto las políticas escolares, como los programas educativos, las evaluaciones y rendición de cuentas, las estrategias de financiación a centros escolares y la organización y planificación de los mismos, influyen y limitan de manera indirecta el trabajo docente.

La educación no es llenar un cubo, sino encender un fuego. Y en eso los buenos maestros son artistas (William Butler Yeats). ●

Emilio Veiga

Presidente de la Federación
Estatual del Fórum Europeo de
Administradores/as de la Educación

Dirección y
Liderazgo
Educativo

dyle

SUSCRIBETE Y COMPARTE
dyle.es

EN CLAVE DE HUMOR

EMPIEZA EL CURSO
2020/21...

Te he pedido el
plan de contingencia,
no el 'Padre Nuestro'

Ramon y Xisco '20



MADIGESC: un modelo de evaluación de la madurez digital escolar



Jordi Serarols Boada
Inspector de educación en Cataluña
Doctor en Educación y TIC
Miembro del FEAEC

Introducción

La integración de las tecnologías digitales en los centros educativos se ha estudiado desde diferentes perspectivas, pero cada vez más se relaciona con su uso estratégico para la mejora de la calidad y el éxito escolar a partir del aprovechamiento de su potencial para transformar la educación.

Esta visión aplicada a los procesos de centro ha llevado a acuñar el concepto de madurez digital, entendido como “el uso estratégico y eficiente de las tecnologías digitales por parte de los centros educativos para promover el logro escolar y la excelencia educativa y dar respuesta a los retos y necesidades de la sociedad actual” (Serarols, 2019 p.209)

El reto actual es conocer el nivel de madurez digital en el que se encuentra un centro escolar y de qué manera puede avanzar. Para ello, se han desarrollado varios marcos de evaluación, que se basan en dimensiones, indicadores y descriptores (BECTA, 2008; Durando, Blamire, Balanskat, & Joyce, 2007; European Commission, 2019; Fornell & Vivancos, 2009; National Centre for Technology Education, 2008; Redecker, 2017).

Una vez analizados estos modelos de evaluación de la madurez digital, en este artículo se presenta un nuevo modelo construido a partir de los modelos existentes referenciados anteriormente y adaptado al contexto educativo español. Se ha denominado MADIGESC, modelo de evaluación de la MADurez DIGital ESColar.

Un nuevo modelo de madurez digital: MADIGESC

Este nuevo modelo sirve de reflexión a los centros educativos para detectar su grado de madurez digital, con un objetivo doble. Por un lado, es una herramienta de evaluación diagnóstica, es decir, señala el nivel de madurez digital en el que se encuentra un centro y, por otro, indica el recorrido que permitirá al centro avanzar desde del momento de la autoevaluación hasta alcanzar el estadio más alto de madurez digital.

El modelo se presenta en formato de rúbrica, ya que permite objetivar el proceso de evaluación mediante una matriz que detalla, por una parte, los elementos de las dimensiones de la madurez digital y, por otra, los diferentes grados de logro, según los resultados correspondientes, concretados en indicadores o descriptores relacionados específicamente con el elemento que se evalúa. Así, la visión global de la rúbrica con todos los descriptores de los diferentes niveles permite que el centro reflexione sobre los indicadores que debe conseguir para avanzar de nivel. A partir de ahí, se deberán planificar estrategias y acciones que permitan alcanzarlos (Panadero & Jonsson, 2013; Stevens & Levi, 2013).

El modelo MADIGESC es de aplicación específica en los centros de educación primaria y secundaria, dado que otros contextos educativos como la enseñanza superior o la formación continua tienen características diferentes del sector escolar. También es específico de la modalidad de enseñanzas presenciales, que también tienen unas características y requerimientos diferentes de modalidades semipresenciales o no presenciales.

MADIGESC está estructurado en dimensiones, elementos y niveles de logro. Las dimensiones son los grandes bloques en los que se divide la madurez digital y se basan en el

modelo de Durando et alrrii (2007) que establecen tres pilares para considerar digitalmente maduro un sistema educativo, es decir, la institución escolar, el profesorado y el alumnado. Sobre este modelo, se añade una dimensión transversal que actúa de facilitadora, las infraestructuras tecnológicas, presentes en prácticamente todos los modelos analizados. Consecuentemente, las cuatro dimensiones del modelo son las siguientes:

- **INFRAESTRUCTURAS:** dimensión transversal facilitadora de la madurez digital.
- **USOS CURRICULARES:** dimensión relacionada con los usos de las TIC por parte del alumnado en su proceso de aprendizaje.
- **PROFESORADO:** dimensión relacionada con el profesorado en relación a su capacitación y a los procesos docentes.
- **ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN:** dimensión relacionada con la institución escolar y los procesos de centro. Incluye aspectos relacionados con la cultura y políticas educativas de centro como la visión, el liderazgo, la planificación, la evaluación y la comunicación.

Cada dimensión se divide en elementos, aspectos más concretos que son evaluados mediante indicadores y descriptores. A continuación, se muestran los elementos que configuran cada dimensión:

Tabla 1: Elementos del modelo MADIGESC

MADIGESC			
Evaluación de la Madurez Digital de Centro			
Infraestructuras	Usos curriculares	Profesorado	Organización y gestión
Coenectividad	Competencia digital	Competencia digital docente	Visión
Equipamientos	Usos de las TIC	Desarrollo profesional	Liderazgo
Recursos digitales educativos	Metodologías de trabajo	Seguridad y confianza	Innovación
Gestión del aprendizaje	Actividades de aprendizaje	Sistemas de apoyo	Actividades de aprendizaje
Gestión de contenidos	Gestión de aula	Usos docentes	Planificación y organización
Apoyo técnico	Evaluación del alumnado	Gestión del aprendizaje	Uso de datos
Seguridad	Inclusión digital		Comunicación
	Relación con el entorno		Cultura digital

Fuente: Elaboración propia

Finalmente, respecto a los diferentes niveles de logro, se establecen cuatro niveles de madurez digital, que se han etiquetado como inicial, competente, consolidado y maduro. El nivel inicial muestra un estadio bajo de madurez por debajo de lo esperado. El nivel competente indica un grado de logro medio-bajo, pero dentro lo esperado. El nivel consolidado se refiere a un nivel de logro medio-alto por encima del umbral esperado. El nivel maduro indica un grado de logro alto, muy por encima del umbral esperado. Este nivel es el que permite definir a un centro como digitalmente maduro.

El modelo MADIGESC propone un cálculo del nivel de madurez

digital de cada dimensión y del nivel global de centro. Sin embargo, el centro debe priorizar, en sus planes de acción, estrategias que permitan avanzar en aquellos elementos o dimensiones en los que el resultado de la autoevaluación les asigne un nivel más bajo, porque "un centro se puede encontrar en un nivel avanzado en cuanto a los recursos e infraestructuras, pero en el inicial en cuanto a la integración de las tecnologías en el currículo" (Fornell & Vivancos, 2009 p.21).

Para efectuar este cálculo, se asigna valor 1 al nivel inicial, 2 al nivel

competente, 3 al nivel consolidado y 4 al nivel maduro. La suma de los valores indicará el nivel en el que se encuentra el centro, teniendo en cuenta que el umbral mínimo de un nivel se alcanza cuando la mitad de sus elementos se valoran dentro del nivel y el resto, en el nivel inmediatamente inferior. En cuanto al nivel global de madurez del centro, el logro de un nivel se consigue cuando se supera la suma de todos los valores máximos de las cuatro dimensiones del nivel anterior; excepto en el caso del nivel competente, en el que se han de alcanzar las puntuaciones mínimas de las cuatro dimensiones de este nivel.

Tabla 2: Valores de la madurez digital de un centro por dimensiones y nivel global según el modelo MADIGESC

	Nivel inicial	Nivel competente	Nivel consolidado	Nivel maduro
Dimensión 1: Infraestructuras	7-10	11-17	18-24	25-28
Dimensión 2: Usos curriculares	8-13	14-21	22-28	29-32
Dimensión 3: Profesorado	6-9	10-15	16-21	22-24
Dimensión 4: Organización y gestión	8-12	13-20	21-28	29-32
Nivel global de madurez	29-47	48-73	74-101	102-116

Fuente: Serarols (2019)

La rúbrica final del modelo MADIGESC contiene los indicadores y descriptores graduados por niveles

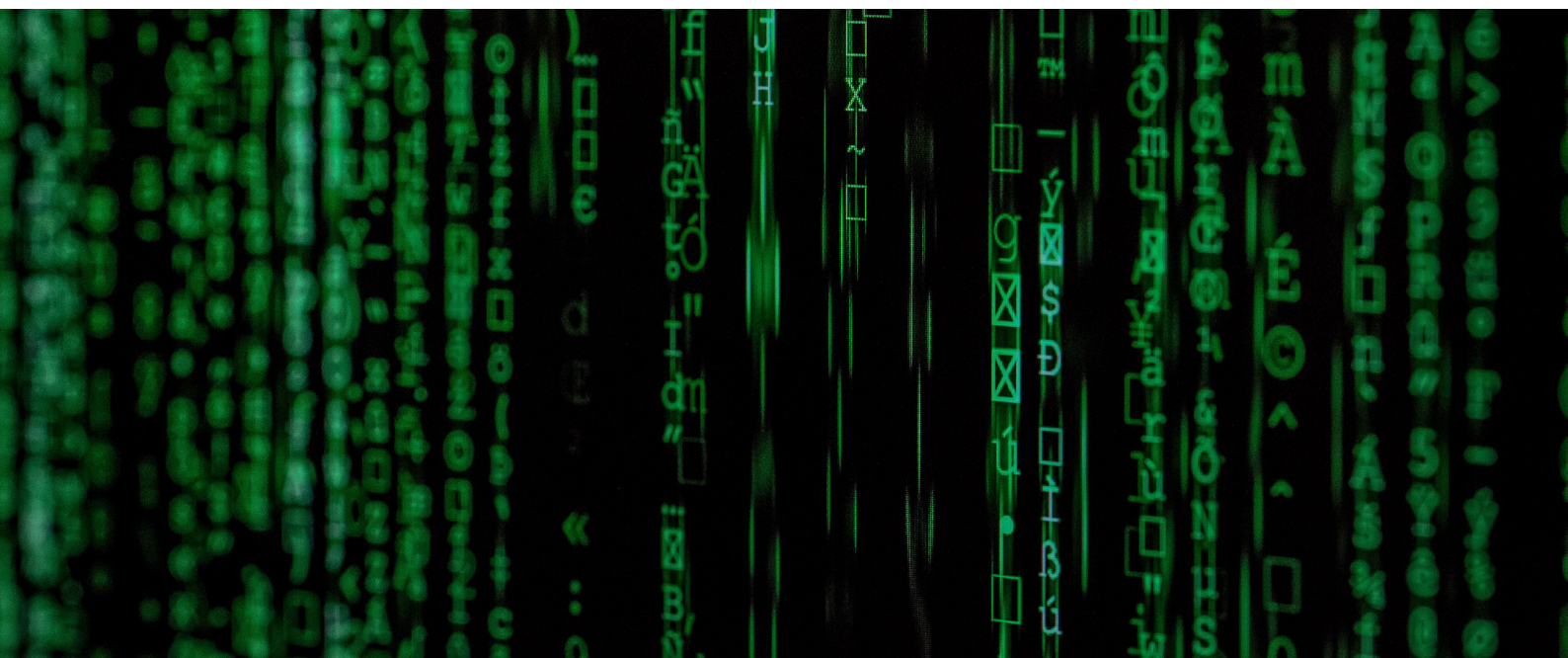
de cada uno de los elementos y dimensiones. Estos se formulan como una adaptación al contexto

educativo español de los diferentes modelos en los que se basa.

Modelo MADIGESC de madurez digital escolar				
Dimensión 1: INFRAESTRUCTURAS				
ELEMENTOS DE LA DIMENSIÓN	NIVEL INICIAL	NIVEL COMPETENTE	NIVEL CONSOLIDADO	NIVEL MADURO
Conectividad	Todas las dependencias del centro tienen conexión a internet. Algunas dependencias también tienen conexión inalámbrica. La conexión inalámbrica permite trabajar de forma simultánea hasta el 30% de aulas con dispositivos móviles.	Todas las dependencias del centro tienen conexión a internet. Existe conexión inalámbrica limitada. Existen redes diferenciadas. La conexión inalámbrica permite trabajar de forma simultánea hasta el 50% de aulas con dispositivos móviles.	Todas las dependencias del centro tienen conexión a internet e inalámbrica. Existen redes diferenciadas para docentes, alumnos y administración. La conexión inalámbrica permite trabajar de forma simultánea con dispositivos móviles con ratio 1:2.	Las dependencias del centro tienen conexión a internet e inalámbricas. Existen redes diferenciadas para docentes, alumnos y administración. La conexión inalámbrica permite trabajar habitualmente con dispositivos de todo el alumnado con ratio 1:1 de forma simultánea.
Equipamientos	El centro tiene una o dos aulas de informática. Algunas aulas tienen proyector y PDI. El centro tiene algunos dispositivos portátiles de uso compartido.	El centro planifica y define el equipamiento TIC que necesita según su visión. Todas las aulas tienen sistemas de proyección y/o visualización. El centro tiene dispositivos fijos y portátiles de uso compartido que permiten el trabajo con ratio 1:2 de forma simultánea de pocos grupos.	El centro planifica y define el equipamiento TIC que necesita según su visión. Todas las aulas tienen sistemas de proyección y/o visualización. El centro tiene dispositivos fijos y portátiles de uso compartido que permiten el trabajo con ratio 1:2 de forma simultánea de varios grupos. Se incorpora el uso de dispositivos portátiles de los alumnos.	El centro planifica y define el equipamiento TIC que necesita según su visión. Todas las aulas tienen sistemas de proyección y/o visualización. El centro tiene dispositivos fijos y portátiles. Se trabaja con modelo 1:1 con dispositivos portátiles de los alumnos.
Recursos digitales educativos	No hay una clara identificación y selección de recursos digitales. Los recursos digitales educativos que se utilizan son limitados.	Se han identificado y seleccionado recursos digitales que facilitan el aprendizaje en las diferentes áreas y se comparten entre el profesorado. El acceso es fácil.	Se han identificado y seleccionado ampliamente recursos digitales de calidad que facilitan el aprendizaje en las diferentes áreas. Se actualizan y comparten regularmente. El acceso es fácil tanto desde dentro como fuera del centro.	Se han identificado y seleccionado ampliamente recursos digitales de calidad que facilitan el aprendizaje en las diferentes áreas. Se actualizan y comparten regularmente. El acceso es fácil tanto desde dentro como fuera del centro. Se crean recursos digitales educativos propios.
Sistemas de gestión del aprendizaje	No se dispone de un entorno virtual de aprendizaje.	Se dispone de una intranet o un entorno virtual de aprendizaje que se usa con regularidad.	Se dispone de una intranet o un entorno virtual de aprendizaje que se usa frecuentemente tanto desde dentro como fuera del centro desde todas las áreas.	El aprendizaje se gestiona a través de un entorno virtual actualizado que se utiliza de forma habitual tanto desde dentro como fuera del centro desde todas las áreas y por parte de alumnado y de profesorado.
Sistemas de gestión de contenidos	El centro utiliza unidades de red como repositorio de contenidos. No se puede acceder a los contenidos desde fuera del centro. El centro dispone de una página web básica.	El centro dispone de una web dinámica actualizada que permite acceder a contenidos en forma de blog o a través de redes sociales.	El centro dispone de una web dinámica y accesible actualizada. Se accede a los contenidos a través de entornos virtuales. Se dispone de sistemas compartidos de almacenaje y redes sociales.	El centro dispone de una web dinámica y accesible actualizada. Se accede a los contenidos a través de entornos virtuales. Se dispone de sistemas compartidos de almacenaje, portafolios digitales y redes sociales.
Apoyo técnico	Se dispone únicamente de apoyo técnico externo facilitado por la administración educativa.	Se dispone de apoyo técnico externo facilitado por la administración educativa y se complementa con asistencia de algún profesor experto.	Se dispone de apoyo técnico externo facilitado por la administración educativa. Se complementa con asistencia de algún profesor experto. El centro tiene protocolos y planifica mecanismos de apoyo técnico, que puede incluir la contratación de servicios externos.	Se dispone de apoyo técnico externo facilitado por la administración educativa. Se complementa con asistencia de algún profesor experto. El centro tiene protocolos y planifica mecanismos de apoyo técnico, con contratación de servicios externos o servicio técnico in situ.
Seguridad	Se utilizan los mecanismos de seguridad facilitados por la administración educativa.	Se utilizan los mecanismos de seguridad facilitados por la administración educativa. Se tienen en cuenta temas de seguridad y salud en relación a las TIC.	Se utilizan los mecanismos de seguridad facilitados por la administración educativa. Se complementan con otros mecanismos propios. El centro tiene políticas y normativa interna sobre seguridad, ética, usos y salud en relación a las TIC.	Se utilizan los mecanismos de seguridad facilitados por la administración educativa. Se complementan con otros mecanismos propios. El centro tiene políticas y normativa interna, con criterios explícitos, detallados y actualizados sobre seguridad, ética, usos y salud en relación a las TIC.

Modelo MADIGESC de madurez digital escolar
Dimensión 2: USOS CURRICULARES

ELEMENTOS DE LA DIMENSIÓN	NIVEL INICIAL	NIVEL COMPETENTE	NIVEL CONSOLIDADO	NIVEL MADURO
Competencia digital	El centro ha empezado a secuenciar la competencia básica digital. Los alumnos obtienen un nivel de logro suficiente	La competencia básica digital está secuenciada a lo largo de toda la etapa. Los alumnos obtienen un nivel de logro suficiente y/o notable.	La competencia básica digital está secuenciada a lo largo de toda la etapa e integrada en las actividades de aprendizaje. Los alumnos obtienen un nivel de logro notable y/o excelente..	La competencia básica digital está secuenciada a lo largo de toda la etapa e integrada en las actividades de aprendizaje de todas las materias. Los alumnos obtienen un nivel de logro excelente.
Usos de las TIC	Los usos de las TIC se limitan a aplicaciones instrumentales, ofimáticas, de ejercitación y de búsqueda de información.	Hay evidencias de los usos de las TIC y de los recursos digitales en actividades de aprendizaje creativas, significativas, colaborativas y de simulación.	Se utilizan las TIC per producir contenidos y personalizar los aprendizajes de los alumnos. Hay evidencias visibles de los usos de las TIC en una amplia variedad de experiencias y contextos.	Los alumnos utilizan las TIC con seguridad para producir contenidos, personalizar su aprendizaje y expandir las oportunidades de aprendizaje más allá del centro educativo. Hay evidencias consistentes de los usos de las TIC en una amplia variedad de experiencias, contextos y retos educativos.
Metodologías de trabajo	Se usan las TIC para replicar metodologías de trabajo tradicional.	Se usan las TIC para fomentar el trabajo colaborativo, la resolución de problemas y el aprendizaje significativo.	Se usan las TIC para fomentar el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el aprendizaje significativo, la creatividad y el pensamiento crítico.	Se usan las TIC para fomentar el trabajo colaborativo, la resolución de problemas, el aprendizaje significativo, la creatividad, el pensamiento crítico y las habilidades no cognitivas.
Actividades de aprendizaje	Se usan las TIC en las actividades de aprendizaje de forma esporádica.	Se usan las TIC en las actividades de aprendizaje de forma regular en la mayoría de materias.	Les TIC están integradas en todas las actividades de aprendizaje, que son relevantes, y se producen tanto dentro como fuera del centro educativo.	Les TIC están plenamente integradas en todas las actividades de aprendizaje, que son relevantes, interdisciplinarias y se producen tanto dentro como fuera del centro educativo.
Gestión de aula	El uso de las TIC influye la actitud de los alumnos, mejoran la atención, fomentan interés y motivación.	El uso de las TIC fomenta interés y motivación de los alumnos. Las TIC mejoran el clima de aula y contribuyen a la autonomía de aprendizaje.	El uso de las TIC fomenta interés y motivación de los alumnos y un buen ritmo de aprendizaje. Las TIC contribuyen a la autonomía de aprendizaje.	El uso de las TIC fomenta interés y motivación de los alumnos y un buen ritmo de aprendizaje, que se produce en un contexto de trabajo efectivo. Las TIC contribuyen a las expectativas y autonomía de aprendizaje.
Evaluación del alumnado	No se evalúa la competencia digital de los alumnos más allá de lo que prescribe la normativa.	Se evalúa la competencia digital de los alumnos de forma sistemática. Se tienen en cuenta las producciones digitales de los alumnos en su evaluación y calificación.	Se evalúa la competencia digital de los alumnos de forma sistemática y consistente como parte de su aprendizaje. Las producciones y portafolios digitales de los alumnos tienen un peso importante en su evaluación y calificación.	Se evalúa la competencia digital de los alumnos de forma sistemática y consistente con técnicas de autoevaluación y evaluación entre iguales como parte de su aprendizaje. Las producciones y portafolios digitales de los alumnos tienen un peso importante en su evaluación y calificación.
Inclusión digital	El uso de las TIC para la inclusión digital y atención a la diversidad depende del profesorado especialista en orientación o educación especial.	El profesorado es consciente de que las TIC facilitan el aprendizaje del alumnado con dificultades. Los planes individualizados de los alumnos prevén el uso de las TIC y recursos digitales específicos.	El centro promueve la inclusión digital. El profesorado usa las TIC para atender la diversidad dentro del aula ordinaria con materiales accesibles, cuando conviene.	El centro prioriza la inclusión digital. El profesorado usa las TIC para adaptarse a las necesidades individuales de los alumnos, que pueden incluir ayudas técnicas para alumnos con dificultades.
Relación con el entorno	Se usan las TIC en algunas actividades de aprendizaje relacionadas con el entorno.	Se usan las TIC en actividades de aprendizaje relacionadas con el entorno de forma regular	Se usan las TIC en actividades de aprendizaje relacionadas con el entorno, tanto cercano como lejano, de forma regular.	Se usan regularmente las TIC en actividades de aprendizaje relacionadas con el entorno, tanto cercano como lejano, de forma regular, que comportan colaboración externa.



Modelo MADIGESC de madurez digital escolar

Dimensión 3: PROFESORADO

ELEMENTOS DE LA DIMENSIÓN	NIVEL INICIAL	NIVEL COMPETENTE	NIVEL CONSOLIDADO	NIVEL MADURO
Competencia digital docente	La mayoría de profesorado está en proceso de lograr un nivel básico en la mayoría de áreas de la competencia digital docente.	La mayoría de profesorado tiene un nivel básico y/o intermedio en la mayoría de áreas de la competencia digital docente.	La mayoría de profesorado tiene un nivel intermedio y/o avanzado en la mayoría de áreas de la competencia digital docente.	La mayoría de profesorado tiene un nivel avanzado en la mayoría de áreas de la competencia digital docente.
Desarrollo profesional	La mayoría de profesorado ha realizado algún curso de formación sobre TIC en los últimos tres años. No existen estrategias específicas de centro de formación en TIC.	Se detectan las necesidades de formación TIC en relación a los objetivos de centro y la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Se organizan actividades de formación en TIC de forma continua y en diversas modalidades.	Se revisan anualmente las competencias y necesidades del profesorado. Se organizan actividades de formación interna y externa en TIC de forma continua. Se fomenta la transferencia de la formación.	El centro tiene cultura de revisión de las competencias y necesidades del profesorado. Se fomenta la formación entre iguales y el aprendizaje informal. Se evalúa el impacto y la transferencia de la formación.
Seguridad y confianza	El profesorado tiene una seguridad y confianza creciente en la incorporación de las TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje.	La mayoría de profesorado usa las TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje con seguridad y confianza.	El profesorado comparte experiencias y prácticas innovadoras dentro y fuera del centro. La mayoría de profesorado se considera digitalmente maduro y seguro en el uso de las TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje.	El profesorado comparte sus experiencias y prácticas innovadoras dentro y fuera del centro. El profesorado se considera digitalmente maduro y seguro en el uso de las TIC en las actividades de enseñanza y aprendizaje.
Sistemas de apoyo	Un coordinador de centro se encarga de ayudar al profesorado en temas TIC cuando tienen algún problema.	Los sistemas de apoyo se basan en la ayuda que ofrecen personas concretas del centro.	Hay un despliegue amplio de mecanismos de apoyo como un plan de acogida al profesorado nuevo y acciones de mentoría.	Hay un despliegue amplio de mecanismos de apoyo como un plan de acogida al profesorado nuevo y acciones de mentoría. Son habituales estrategias de apoyo entre iguales y la colaboración entre profesorado y alumnado.
Usos docentes	El profesorado usa las TIC en algunas actividades curriculares.	El profesorado usa las TIC como herramienta de enseñanza y aprendizaje de forma habitual.	El profesorado ha integrado las TIC para proporcionar oportunidades de aprendizaje tanto en las materias como de forma interdisciplinaria.	El profesorado ha integrado las TIC para proporcionar oportunidades de aprendizaje tanto en las materias como de forma interdisciplinaria con prácticas innovadoras y con el uso de nuevas tecnologías emergentes.
Gestión del aprendizaje	El uso de las TIC para gestionar el aprendizaje de los alumnos es bajo.	La gestión del aprendizaje de los alumnos se realiza con herramientas digitales y analógicas.	La mayoría de profesorado utiliza herramientas digitales para gestionar actividades, registros, seguimiento de alumnos, comunicación con los alumnos, evaluación y retroacción.	Toda la gestión del aprendizaje de los alumnos se realiza con aplicaciones digitales.

Modelo MADIGESC de madurez digital escolar

Dimensión 4: ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTRO

ELEMENTOS DE LA DIMENSIÓN	NIVEL INICIAL	NIVEL COMPETENTE	NIVEL CONSOLIDADO	NIVEL MADURO
Visión	El Proyecto Educativo de Centro y la documentación de centro no hacen referencia a las TIC. La visión de centro no es clara, se centra en equipamientos y en experiencias aisladas de profesorado.	El PEC y la documentación de centro incluyen referencias a las TIC. Se ha empezado a plantear una visión conjunta sobre las TIC en el centro a nivel de equipo directivo y de profesorado.	El PEC y la documentación de centro hacen referencia al potencial de las TIC. El centro tiene una visión clara y compartida sobre la contribución de las TIC en la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje.	El PEC y la documentación de centro constatan el potencial de las TIC como un rasgo de identidad. El centro tiene una visión clara y compartida sobre la importancia de las TIC para la mejora de los procesos escolares. Esta visión se hace evidente a todos los miembros de la comunidad educativa.
Liderazgo	El liderazgo de las TIC se limita a un coordinador del centro.	Hay un liderazgo estratégico de las TIC por parte del equipo directivo. Algunos temas se lideran de forma distribuida y coordinada.	Hay un liderazgo estratégico de las TIC por parte de dirección y del equipo directivo. Los temas TIC se lideran eficientemente de forma distribuida i coordinada.	Hay un liderazgo estratégico de las TIC por parte de dirección y del equipo directivo. Los temas TIC se lideran eficientemente de forma distribuida i coordinada. Se visualiza el impacto del liderazgo.
Innovación	No hay consciencia de ser un centro innovador en el uso de las TIC.	El centro tiene voluntad de avanzar en el uso innovador de las TIC. Algún profesor se considera innovador en su práctica docente con el uso de las TIC.	El equipo directivo y el profesorado consideran que el centro es innovador en relación a las TIC. Algunos miembros investigan las nuevas tecnologías emergentes y las incorporan a su práctica docente.	La comunidad educativa considera que el centro es innovador en relación a las TIC a nivel global. El centro educativo revisa constantemente el uso de las TIC y adopta las nuevas tecnologías emergentes.
Planificación y organización	El centro ha iniciado un plan estratégico sobre las TIC a través de una comisión específica. Existen algunas normas y políticas de uso.	El centro ha implementado un plan estratégico sobre las TIC. Existen normas y políticas de uso explícitas. Existe una comisión específica que decide y coordina la implementación de las TIC.	Las acciones estratégicas sobre las TIC empiezan a pasar de estar recogidas en un plan específico a integrarse en todos los planes del centro. Las normas y políticas de uso son explícitas y compartidas. La toma de decisiones se produce tanto en una comisión específica sobre las TIC como en los diversos ámbitos de coordinación del centro.	La planificación y organización de las TIC se integran periódicamente y estratégicamente en todos los proyectos y en la documentación de centro. Las normas y políticas de uso son explícitas y compartidas. Las decisiones sobre las TIC se toman en los diversos ámbitos de coordinación del centro.
Mecanismos de seguimiento y evaluación	No se han establecido mecanismos de seguimiento y evaluación sobre la implementación y uso de las TIC en el centro.	El plan estratégico sobre las TIC incluye mecanismos de seguimiento y evaluación sobre la implementación y uso de las TIC en el centro.	Los mecanismos de seguimiento y evaluación sobre la implementación y uso de las TIC se integran en la evaluación interna de centro y el rendimiento de cuentas.	Los mecanismos de seguimiento y evaluación sobre la implementación y uso de las TIC se integran de forma periódica en la evaluación interna de centro y el rendimiento de cuentas. Se anticipan las necesidades tecnológicas futuras.
Uso de datos	Los datos que se recaban para seguir el aprendizaje de los alumnos no están sistematizados.	Se utilizan las TIC para recabar y analizar datos sobre los aprendizajes de los alumnos, que se utilizan en las estrategias de mejora de centro.	Se utilizan las TIC para recabar, medir, analizar e informar datos sobre los aprendizajes de los alumnos, que se utilizan para optimizar su aprendizaje y mejorar la calidad del centro.	Se utilizan las TIC para recabar, medir, analizar e informar datos de los alumnos y sus contextos para entender y optimizar su aprendizaje y mejorar la calidad del centro.
Comunicación	La comunicación interna y externa se realiza con medios tradicionales y digitales.	Se utilizan efectivamente las TIC para las comunicaciones internas y externas con aplicaciones web y otros medios digitales.	Existe una estrategia comunicativa que promueve el uso de medios digitales bidireccionales para la comunicación efectiva tanto interna como externa.	El centro utiliza medios tecnológicos multicanal avanzados para la comunicación efectiva tanto interna como externa.
Cultura digital	Hay poca evidencia visible de uso de las TIC. El centro tiene poca presencia online. Les TIC están poco integradas en la cultura de centro.	Hay evidencia visible de uso de las TIC tanto internamente como externamente. El centro tiene cierta presencia online. Las TIC están integradas en la cultura de centro.	El centro comparte ejemplos de buenas prácticas con uso de las TIC. Tiene reconocimiento externo. Tiene presencia online. Se muestran internamente y externamente evidencias de uso de las TIC, que están bien integradas en la cultura de centro.	El centro comparte externamente ejemplos de buenas prácticas con uso de las TIC. Tiene reconocimiento externo. Ha recibido premios relacionados con la tecnología digital. Tiene una elevada presencia online. Se muestran internamente y externamente evidencias de uso de las TIC, que están plenamente integradas en la cultura de centro.

Conclusión

El modelo MADIGESC, presentado en este artículo, permite evaluar el grado de madurez digital de un centro educativo mediante la aplicación de una rúbrica que sirve, a la vez, como instrumento de autodiagnóstico y de hoja de ruta. Así, a partir de este ejercicio de autoevaluación que supone el uso de la rúbrica, los centros pueden ver cómo avanzar a

partir de los diferentes indicadores y descriptores. El siguiente paso será establecer planes de mejora y estrategias para la implementación de las tecnologías digitales en los procesos de centro, con la finalidad de usar dichas tecnologías, usando todo su potencial, para promover la excelencia educativa, el logro escolar de los alumnos, y dar respuesta, así, a los retos y necesidades de la sociedad actual.

Referencias bibliográficas

- BECTA. (2008). ICT Mark. A guide for school leaders. BECTA.
- Durando, M., Blamire, R., Balanskat, A., & Joyce, A. (2007). E Mature schools in Europe. European schoolnet.
- European Commission. (2019). *SELFIE. Self-reflection on Effective Learning by Fostering the use of Innovative Educational Technologies*.
- Fornell, R., & Vivancos, J. (2009). *El Pla TAC de Centre*. Barcelona: Departament d'Ensenyament. Generalitat de Catalunya.
- National Centre for Technology Education. (2008). e-Learning Roadmap. Dublin: NCTE. Retrieved from <http://www.pdsttechnologyineducation.ie/en/Planning/e-Learning-Roadmap/>
- Panadero, E., & Jonsson, A. (2013). The use of scoring rubrics for formative assessment purposes revisited: A review. *Educational Research Review*, 9, 129–144.
- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators. DigCompEdu*. Luxembourg. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Serarols, J. (2019). *La implementació de les TIC en els centres educatius d'ensenyament secundari de Catalunya: Propostes d'organització i gestió a partir d'estudis de cas*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2013). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Stylus Publishing, LLC.

ESTADO ACTUAL DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EL BUEN PROFESOR



MANUEL ÁLVAREZ

“Existe actualmente un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos. existen también considerables evidencias de que los profesores varían en su eficacia a lo largo de su itinerario profesional. Las diferencias entre los resultados de los estudiantes a veces son mayores dentro de la propia escuela. La enseñanza es un trabajo exigente y no es posible para cualquiera ser un buen profesor eficaz y mantener la eficacia a lo largo del tiempo” Pág. 24

Esta cita de un informe de la OCDE (2005) sobre “Effective Teachers” define muy bien la importancia que está tomando en el siglo XXI y más concretamente en la última década el factor de liderazgo del profesor en relación a los resultados de los alumnos. Son muchos los estudios, investigaciones y tesis doctorales que han aparecido en el panorama educativo desde 2010 hasta el momento. El tema no deja de ser sugerente y provocador porque se centra en lo que verdaderamente importa a las familias y a los alumnos, disfrutar de un buen profesor, acontecimiento que no siempre se produce.

La cuestión de fondo es contestar a estas dos simples preguntas ¿Todo el mundo que se dedica a la educación ejerce la función en un grado de excelencia? Y, en resumidas cuentas, ¿sabemos lo que significa ser “Un buen profesor”?

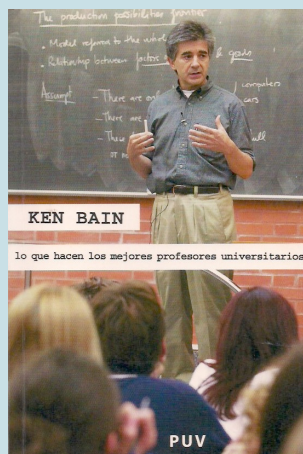
El resumen que presentamos a continuación pretenden responder desde la investigación lo más sincera y honestamente a estos interrogantes. Hemos elegido aquellos estudios que desde su perspectiva aportan algo nuevo y enriquecedor al tema.

LO QUE HACEN LOS MEJORES PROFESORES UNIVERSITARIOS

KEN BAIN

Editorial PUV

Valencia, 2007(3ª edición)



Ken Bain es director del centro for Teachings Excellence de la Universidad de Nueva York. Durante años, (su investigación duró cerca de siete años) se dedicó a buscar y estudiar a los mejores profesores de Estados Unidos y el resultado fue el siguiente libro que ya es un clásico en la materia porque ha abierto caminos y sensibilidades. Él mismo en su libro "Lo que hacen los mejores profesores universitarios" editado en PUV y traducido a varios idiomas, nos explica el recorrido de la investigación:

"En 1992 iniciamos la recogida de datos con entrevistas a cientos de estudiantes sobre los profesores que habían influido poderosamente en su desarrollo intelectual y personal, conversaciones con profesores sobre colegas que tenían una enorme reputación por ayudar a los estudiantes a alcanzar un alto aprendizaje, confección de listas de ganadores de galardones docentes importantes, recomendaciones de profesores y estudiantes sobre profesores que deberían ser incluidos en el estudio. En 1996 comenzamos a realizar congresos nacionales e internacionales sobre el tema que nos proporcionaron nominaciones interesantes procedentes de EE.UU. y Australia.

Así decidimos incluir y estudiar una muestra de sesenta y tres profesores con el método de investigación parecido al del periodismo de investigación o de la narrativa histórica.

¿Qué fuentes tuvimos en cuenta para la selección de la muestra?

1. entrevistas formales (grabadas) e informales
2. debates y documentación escrita sobre sus ideas sobre la enseñanza
3. programas, hojas de tareas, agendas, notas de clases magistrales, material curricular para alumnos etc.
4. observaciones de sus clases y grabaciones en video
5. producciones de los estudiantes como trabajos y exámenes
6. comentarios de colegas sobre el prestigio del profesor

Se observaron personas de cuarenta disciplinas diferentes: entre humanidades, ciencias sociales, matemáticas e ingeniería.

El libro que resume la investigación trata sobre las siguientes cuestiones de una manera sencilla y asequible:

1. Cómo fomenta el profesor el interés de sus alumnos por su materia de aprendizaje.
2. Qué saben los profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
3. Cómo preparan, animan y dirigen las clases para conseguir un aprendizaje efectivo.
4. Cómo se relacionan con los estudiantes.
5. Cómo evalúan y recuperan a los alumnos.

Conclusiones de la investigación de Ken Bain

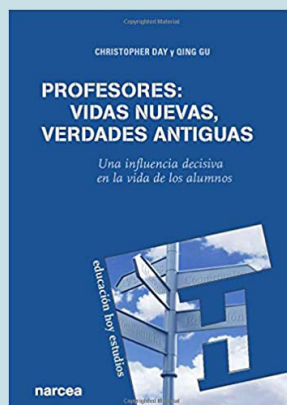
- Los grandes profesores conocen su materia extremadamente bien. Están al día de las novedades y evolución de la ciencia.
- Son capaces de pensar sobre su propia forma de enseñar y razonar.
- Crean un entorno para el aprendizaje crítico natural mediante preguntas inteligentes e interesantes.
- Muestran gran confianza en los estudiantes. Son empáticos y se preocupan de los estudiantes para ayudarles a superar los obstáculos.
- Tienen interés en su propia formación, actualización y evaluación.

PROFESORES, VIDAS NUEVAS Y VERDADES ANTIGUAS

Christopher Day y Qing Gu

Editorial Narcea

Madrid, 2012



Los autores inician el estudio con la siguiente cita:

"El camino hacia la pericia raramente es recto, ni lineal. Hay mesetas, regresiones, callejones sin salida, acelerones, discontinuidades" (Huberman (1989))

Christopher Day es catedrático de Educación y profesor emérito de la Universidad de Nottingham en el Reino Unido. Es codirector del Centro de Investigación Teacher and Leadership. Ha sido profesor adjunto en la Universidad de Hong Kong. Doctor Honoris Causa por la Universidad de Linköping (Suecia), miembro de la Junta Directiva del International Council on Education Teachers (ICET), editor de la revista Teachers

and Teaching: Theory and Practice y coeditor de la Educational Action Research.

Ha participado en numerosos proyectos internacionales de investigación y publicado trabajos sobre calidad del profesorado, liderazgo docente, mejora y eficacia, y más específicamente sobre cómo las escuelas, las redes escolares y las universidades pueden ofrecer una gestión y un apoyo eficaz al desarrollo profesional de los docentes.

Uno de los aspectos en los que Day ha centrado sus estudios han sido las fases cronológicas que definen el itinerario de la mayor parte de la profesión docente. En cada fase cronológica engloba compromisos, cognitivos, emocionales, personales y morales relacionados con la profesión.

Day, en su investigación, se ocupa de observar cómo influyen las trayectorias de aprendizaje y desarrollo profesional con el paso del tiempo en el compromiso y en el bienestar en las particulares situaciones del ambiente social, político y personal en el que viven los profesores.

1. Fase de la vida profesional de 0 a 3 años de docencia: Compromiso, apoyo y desafíos.
2. Fase de la vida profesional de 4 a 7 años: Identidad y eficacia en el aula.
3. Fase de la vida profesional de 8 a 15 años: Control de los cambios de rol e identidad tensiones y transacciones crecientes.
4. Fase de la vida profesional de 16 a 23 años: Tensiones trabajo vida personal, retos a la motivación y el compromiso.
5. Fase de la vida profesional de 24 a 30 años: Desafíos y mantenimiento de la motivación y el compromiso.
6. Fase de la vida profesional de más de 31 años de docencia: Motivación sostenida/descendente, capacidad de afrontar el cambio o no y resiliencia o no (Mantiene el compromiso o está agotado y atrapado).

El método de investigación (de carácter etnográfico) se basa en el estudio de numerosas historias personales de los profesores en cada fase o periodo estudiado. A partir de ellas saca conclusiones que permiten visualizar un perfil muy bien contextualizado de profesor excelente. El informe final que se puede leer en "Profesores, vidas nuevas, verdades antiguas" se centra en los siguientes aspectos:

Definición de las fases cronológicas de la profesión docente.

Qué significa compromiso docente.

Importancia de la resiliencia en una profesión de desgaste continuo.

La educación de calidad pasa por un profesorado que ejerce un liderazgo de influencia para implicar al alumnado en el proceso de aprendizaje.

Finalmente identifica cinco características que evidencian una buena enseñanza impartida por el buen profesor:

1. Combinación de competencias técnicas y personales. Un conocimiento profundo de la materia y empatía con los alumnos (Hargreaves (2001) y Palmer (1998). La enseñanza es un evento apasionado y emocional.
2. Los estudiantes identifican universalmente a los buenos docentes como aquellos que se preocupan por ellos manifestando en su interés por su persona, por su bienestar y por su rendimiento en general.
3. El sentido de identidad de los docentes (autoconciencia, autoestima) es crucial para su motivación, compromiso, bienestar y capacidad de enseñar a pleno rendimiento.
4. La medida en que los docentes son capaces de entender sus emociones propias y las de sus alumnos está relacionada con la capacidad de dirigir y controlar la enseñanza y el aprendizaje. La buena enseñanza requiere la conexión entre las emociones y el autoconocimiento.
5. Ser un profesor bueno y eficaz, con el paso del tiempo, requiere esperanza y resiliencia. La capacidad de recuperarse en circunstancias difíciles y contextos cambiantes.

DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Carlos Marcelo y Denise Vaillant
Editorial Narcea.
Madrid, 2013 (3ª edición)



Carlos Marcelo es catedrático de Didáctica y Organización Escolar De La Universidad de Sevilla. Pertenece al grupo de Investigación I.D.E.A. (Innovación Desarrollo, Evaluación y Asesoramiento).

Desde este equipo ha dirigido proyectos sobre el perfil docente y sobre todo

desde el aprendizaje digital (E-Learning Teleformación)

- ¿Cómo Aprenden los Profesores en una Sociedad Conectada?
- El conocimiento profesional del profesor universitario: procesos de construcción y transferencia a la práctica docente.
- Desde esta perspectiva de forma personal o en equipo ha publicado innumerables estudios sobre el

tema de la formación y desarrollo del docente en una sociedad de cambio

Los nuevos desafíos que presenta la sociedad del conocimiento y aldea global exigen profundas transformaciones en los sistemas educativos. Por ello siguiendo a Chapman y Aspin (2001) los autores se identifican con los siete principios siguientes:

1. Obligación de ofrecer oportunidades educativas que respondan a eficacia económica, justicia social, participación democrática y desarrollo personal
2. Exigencia de revisar los currículos tradicionales y las formas de enseñar en respuesta a los desafíos producidos por los cambios económicos y sociales
3. Necesidad de definir los lugares donde tiene lugar el aprendizaje como la creación de ambientes de aprendizaje flexibles que sean positivos, estimulantes y motivadores que superen las limitaciones de los currículos estandarizados, división por materias, limitación del tiempo y rígidas pedagogías.
4. Aceptación de la importancia del valor añadido que aporta el aprendizaje
5. La escuela como un lugar privilegiado de adquisición del conocimiento y como institución fundamental de la socialización del niño y del adolescente
6. La escuela como lugar de aprendizaje a lo largo de toda la vida.
7. Desarrollo de itinerarios de aprendizaje entre escuela e instituciones superiores y externas.

A partir de estos siete principios desarrolla un conjunto de factores que definen al profesor eficaz con suficiente pericia y competencia para responder a los retos de la sociedad del futuro. Nos centraremos sobre todo en aquellos en los que más profundiza y facilitan la construcción del perfil del buen profesor:

Identidad profesional

La identidad profesional contribuye a la percepción de auto-eficacia, motivación, compromiso y satisfacción en el trabajo y es un factor importante para configurar un buen profesor. La identidad está influida por aspectos sociales, personales y cognitivos y cuanto más fuerte es la identidad más difícil es cambiarla.

El proceso de transformación docente

Definen las etapas que conducirán a una madurez profesional.

Primera etapa. Desarrollo de destrezas de supervivencia en el que el profesor llega a dominar destrezas de gestión de la clase, utiliza diferentes modelos de enseñanza, ensayo y error y por intuición. Autoprotección y concretismo cognitivo.

Segunda fase. Competencias básicas en enseñanza. El profesor ya posee destrezas de gestión de su clase bien desarrolladas, destrezas en el uso de distintos

modelos de enseñanza y de evaluación formativa de los estudiantes.

Tercera fase. Desarrollo de flexibilidad instrumental ya ha automatizado las destrezas de la gestión de la clase y es consciente de conocer y manejar otros modelos de enseñanza centrados en el interés por los alumnos. Es la etapa de la conciencia profesional de los buenos docentes y la implicación en actividades de formación que le habilitan para un mayor desarrollo profesional

Cuarta fase. Adquieren competencia profesional de forma amplia y reflexiva. Integran en el programa la gestión de la clase la evaluación de los estudiantes que se lleva a cabo de forma formativa y sumativa utilizando variedad de técnicas y metodologías variadas en función del alumnado y su diversidad.

Características de los profesores eficaces. Cinco características de los docentes que obtienen buenos resultados con sus alumnos:

- Están comprometidos con los estudiantes y su aprendizaje (compromiso).
- Conocen los materiales que enseñan y saben cómo enseñarlos (poseen conocimientos).
- Son responsables de la gestión del aula y de la orientación del aprendizaje de cada alumno.
- Piensan sistemáticamente acerca de sus prácticas y aprenden de la experiencia.
- Se integran en la comunidad de aprendizaje del centro.

¿Qué deben conocer los profesores?

A partir del informe de la OCDE (2000) que hace referencia a conocimiento básico del docente hoy, dedican un largo epígrafe, a diseñar un currículum de formación inicial; a la definición de estándares para la evaluación de la práctica docente; a presentar diversas iniciativas de éxito en países como Alemania, Finlandia, etc.

INVESTIGACIONES EN EL CONTEXTO ESPAÑOL

¿Qué es un buen profesor?

Instituto Cervantes

INFORME DE INVESTIGACIÓN

¿Qué es ser un buen profesor o una buena profesora de ELE? Análisis de las creencias del alumnado, Profesorado y personal técnico y directivo de la institución

Dirección: Francisco Moreno Fernández

Investigador externo: Fernando Cembranos

Octubre de 2011



Metodología de la investigación

La investigación que aquí se presenta tiene como objetivo mostrar cuáles son

las creencias que profesorado, alumnado, personal de la sede y centros, y expertos externos tienen respecto a lo que es un buen profesor o una buena profesora del Instituto Cervantes. Por un lado, se formaron grupos de discusión en la sede y, por otro, en los centros, profesores y alumnos realizaron una actividad. Los datos obtenidos fueron analizados conforme a una metodología cualitativa para establecer, a posteriori, un sistema de clasificación de las características —organizadas en categorías generales y tres niveles de subcategorías—, que definen al buen docente, según los informantes consultados. A su vez, los resultados permiten mostrar y contrastar en qué ha incidido cada grupo, así como qué tienen en común y en qué difieren en relación con los demás. La importancia de esta investigación radica en que los datos extraídos servirán de referencia para la elaboración del perfil del profesor del Instituto Cervantes.

Palabras clave: perfil del profesor, formación de profesores, buen profesor, buena profesora, profesorado, capacidades centradas en la docencia, capacidad para trabajar en equipo, características personales, competencia docente, compromiso institucional, creencias, desarrollo profesional, español como lengua extranjera, grupos de discusión, personal del Instituto Cervantes, reflexión, sensibilidad cultural.

Conclusiones

La investigación desarrollada pone de manifiesto las distintas creencias que alumnos, profesores, responsables académicos, administradores, directores de los centros y personal de

las distintas áreas de la sede del IC tienen sobre el profesorado y sus competencias y ofrece una visión real y actual sobre lo que es y se espera que sea el docente.

Por otro lado, la metodología por la que se ha optado posibilita, en el caso de los grupos de discusión, que la visión del profesor sea bastante completa, al dar cabida a las informaciones obtenidas de distintos grupos y, en el caso de la actividad para profesores y alumnos, permite obtener una visión consensuada del profesorado.

El tratamiento estadístico de los datos obtenidos de profesores y alumnos posibilita, además, cuantificar la importancia que se otorga a cada característica. La comparativa de estos datos con la información ofrecida en los grupos de discusión, para la que se usa una misma categorización, permite identificar las características de un buen profesor o una buena profesora que comparten los distintos agentes implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje y obtener así una visión poliédrica de la figura del profesor del IC.

Toda la información recabada en la investigación (1.280 características descritas por profesores, alumnos, responsables académicos, administradores,

directores de los centros y personal de las distintas áreas de la sede) resulta clave a la hora de elaborar una descripción fundamentada, completa y compartida de la competencia del profesor del IC, ajustada a la realidad actual de la institución. Y esa descripción será la base para la elaboración del perfil del profesorado del IC, marco para distintas acciones relacionadas con la formación y el desarrollo profesional de los profesores y, referencia para otros aspectos organizativos en relación con el profesorado.

La continuación de este trabajo pasaría por una validación de los resultados obtenidos y exigiría también una continuidad en el tiempo. Su carácter general, con la finalidad de describir el perfil del profesorado del IC, precisaría de trabajos futuros en cada contexto determinado (centros IC, aulas Cervantes, centros de una misma área geográfica, etc.) con el objeto de concretar, a partir del perfil general, el perfil del profesorado en cada contexto particular.

CONCEPCIÓN DE ESTUDIANTES Y DOCENTES DEL BUEN PROFESOR UNIVERSITARIO

Cabalín, S.D.; Navarro, H. N.; Zamora, S. J. & San Martín, G. S. Introducción de J. Morphol, (28): 283-290 nº 1 Temuco, Mar (2010) Universidad de la Frontera (Chile)

https://www.researchgate.net/publication/262517088_Concepcion_de_Estudiantes_y_Docentes_del_Buen_Profesor_Universitario_Facultad_de_Medicina_de_la_Universidad_de_La_Frontera/link/03985e760cf29b8b9037fc05/download

Síntesis de la publicación

Actualmente la calidad del Profesor Universitario pasa por los nuevos roles que debe asumir acorde al paradigma educativo de centrar el proceso enseñanza-aprendizaje en el estudiante. Es por ello que el presente estudio busca explorar la representación que estudiantes y docentes de la Facultad de Medicina de la Universidad de La Frontera tienen en relación al concepto “Buen Profesor Universitario”. El estudio se enmarca en una investigación cualitativa permitiendo acceder al mundo conceptual de los individuos y a las redes de significados utilizando la técnica de Redes Semánticas Naturales. Se aplicó la encuesta a 104 docentes de diferentes profesiones y 293 estudiantes del último año curricular. Cada uno de ellos expresó con diez palabras la representación del concepto y la jerarquización según la importancia que ellos le asignaron. A los participantes del estudio se les solicitó su consentimiento, garantizando el anonimato y la confidencialidad de los datos. Emergieron de los docentes 228 palabras definidoras del concepto y de los estudiantes 248. Los docentes dan mayor peso semántico a “Responsabilidad” (100%), “Empatía” (97,6%) y “Conocimiento” (60,3%). Y los estudiantes priorizaron la “Responsable” (100%), “Respetuoso” (89,4%) y “Empático” (71%) como principales atributos del Buen Profesor

Universitario. En segundo nivel los docentes destacan aspectos relacionados con la cognición y los saberes, conocimiento 60,3%, comprometido 49,4%, actualizado 48,4, estudioso 43,3% y los estudiantes con los aspectos de inteligente 47%, puntual 42,7%, compromiso 37,9% y motivador 36%. Se destaca la importancia que tanto para docente como estudiantes tiene la responsabilidad y la empatía relacionadas con competencias del saber ser y saber convivir. Para los académicos la segunda área de importancia lo constituyen las competencias del saber valorando con ello la formación continua, a diferencia de los estudiantes para quienes este aspecto no tiene mayor significación.

Resumen del informe de la investigación

Los profesores que participaron en la investigación definen al buen profesor con en los siguientes términos:

1. En este contexto, el primer núcleo de palabras más relevantes como rasgos esenciales que fueron identificados son la "Responsabilidad" (100%) y la "Empatía" (96,1%), el primero tiene relación con cumplimiento de la función de educador y el segundo con ponerse en el lugar del otro.
2. El segundo núcleo de palabras Conocimiento (76%), Estudioso (69,6%), Actualizado (58,3%), Capacitado (55,4%), Comprometido (50,5%), están relacionados con la parte cognitiva, de 286 saberes, dominio de la materia que el docente enseña. Además, valoran la formación continua y el compromiso con la tarea docente.
3. En el tercer núcleo temático se encuentran los conceptos de Honesto (44,1%), Respetuoso (43,6%), Proactivo (33%), que hacen relación a características actitudinales del docente. Otros dos conceptos que se encuentran en este núcleo son Competente (30,9%) e Inteligente (28,4%) relacionados con las condiciones personales.

Los 293 estudiantes que participaron en el estudio de todas las Carreras de la Facultad corresponden a los últimos niveles de su formación previa a su Práctica Profesional. Ellos emitieron 248 palabras definidoras frente al concepto "Buen Profesor" con un promedio de 9 palabras por encuesta. A continuación, se muestra el conjunto SAM para las doce palabras que representan las mayores frecuencias y la representación de los núcleos semánticos.

Para los estudiantes el primer núcleo de palabras lo constituyen: "Responsable" (100%), "Respetuoso" (89,4%), "Empático" (71%) y "comunicador" (69%). Sólo estas cuatro palabras agrupan más del 50% de todas las opiniones de los estudiantes, es decir, el área de mayor interés para ellos.

Características del buen profesor constituida por los conceptos "Inteligente" (47%), "Puntual" (42,7%), "Compromiso" (37,9%) y "Motivador" (36%), que tienen relación con características personales y actitudes.

El tercer núcleo lo conforman las palabras "Conocimiento" (27,1%), "Amable" (25,6%), "Actualizado" (24,7%), "Comprometido" (23%), "Exigente" (20,2%), relacionados con la formación continua del docente, con su actitud como profesor y en su relación con otros.

La Tabla IV muestra el total de palabras definidoras del concepto en estudio por Carrera y las tres palabras con mayor porcentaje, con el fin de señalar similitudes y diferencias. Para la mayoría las dos palabras más representativas son "Responsable" y "Respetuoso" y como tercera palabra aparecen "Empático", "Inteligente", "Comprometido", "Comprensivo", "Conocimiento y "Puntual".

LIDERAZGO DEL PROFESOR. OBJETIVO BÁSICO DE LA GESTIÓN EDUCATIVA

Aurora Bernal Martínez Soria y Sara Ibarra García.
REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN. N.º 67 (2015), pp. 55-70 (ISSN: 1022-6508) - OEI/CAEU
Aurora Bernal y Sara Ibarra son profesoras de la universidad de Navarra, titular y ayudante en la Facultad de Educación y Psicología

Síntesis

Numerosos informes evidencian la relación entre la gestión, los procesos de liderazgo educativo y los logros en la calidad de la educación. En este estudio destacamos la importancia del liderazgo del profesor como un objetivo clave de la gestión en los centros educativos que quieren distinguirse por su liderazgo pedagógico. También revisamos la bibliografía más representativa de la última década sobre liderazgo y educación, buscando aquellas publicaciones que hagan referencia al liderazgo del profesor. Comenzamos definiendo el concepto para luego entresacar los principales rasgos de la investigación reciente acerca de lo propio del docente como líder y destacar los focos investigativos que se han abierto recientemente sobre la temática. Dado que la principal dificultad es encontrar fuentes que trabajen este tema específico, abordamos el tema mediante los estudios existentes acerca de otras dos temáticas relacionadas: algunos tipos de liderazgo y el desarrollo profesional del profesorado.

Ideas Clave del artículo

Las autoras realizan un recorrido bibliográfico por los conceptos de liderazgo, liderazgo distribuido y/o compartido, liderazgo instruccional, liderazgo pedagógico con el fin de observar hasta qué punto estos estilos de liderazgo docente pueden influir en los resultados educativos de los alumnos. En el epígrafe de conclusiones subrayan los focos de interés en la investigación sobre el liderazgo del profesor, al mismo tiempo que presentan un conjunto de propuestas de investigación sobre el liderazgo docente.

Concluyen presentando una serie de factores a los que se debe prestar atención en los estudios sobre la temática expuesta como:

- La formación tanto informal como formal, teniendo en cuenta las diferentes fases de la vida profesional.
- La satisfacción personal en el trabajo motivada por unas expectativas informadas y realistas.
- Las experiencias de éxito que se obtienen a partir de objetivos alcanzables y evaluados positivamente.
- Los espacios de relación que garantizan el sentimiento de pertenencia a la organización y el compromiso.
- La promoción para la motivación de los integrantes de la institución educativa que implica ejercer responsabilidades junto al reconocimiento de los éxitos personales y colectivos

LA PERCEPCIÓN DEL BUEN PROFESOR EN ALUMNOS DE NUEVO INGRESO A LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA: EL CASO DE ETEA (CÓRDOBA)

Adolfo HAMER FLORES

Universidad Loyola Andalucía

Revista Complutense de Educación 227. ISSN: 1130-2496

Vol. 26 Núm. 2 (2015) 227-240 http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados más relevantes de una investigación cuyo objetivo fue conocer, a comienzos del curso, la percepción que tienen los estudiantes universitarios de lo que caracteriza a un buen profesor para poder aplicar esa información en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A partir de una muestra de estudiantes que cursan primer semestre en la Universidad de Córdoba (Grado en Administración y Dirección de Empresas, ETEA), se analizan sus actitudes en dicho campo para explorar nuevos enfoques metodológicos y

favorecer los ya existentes. Para ello, este artículo emplea un cuestionario elaborado por Gargallo, Sánchez, Ros, y Ferreras (2010). Los resultados obtenidos en este caso, tras un análisis comparado, son coherentes con los mostrados por otros estudios realizados en población española y extranjera de nivel similar; unos resultados que, concebidos como diagnóstico inicial, permiten mejorar la labor docente con el grupo analizado.

Un breve estado de la cuestión: Las investigaciones sobre el buen profesor.

En los últimos años (Reboloso y Pozo, 2000, pp. 27-50; Salvador, 2005, pp. 1-9), están apareciendo estudios en los que no sólo han visto la luz interesantes aportaciones sino que además se vienen ensayando nuevos instrumentos de análisis que incluyen elementos como, por ejemplo, la

escala Likert (Martínez, García, y Quintanal, 2006, pp. 183-198). En cualquier caso, esos estudios que se han centrado en la percepción del alumnado, aplicando habitualmente cuestionarios elaborados ex profeso, nos permiten hacernos una idea bastante completa de las características fundamentales del buen profesor. La coincidencia de muchos de los elementos fundamentales parece avalarlo.

El alumnado universitario, independientemente de los estudios que realice o del país donde los curse, coincide en demandar de ese buen profesor unas explicaciones claras, que domine su materia, que sea respetuoso y que muestre interés. Veamos algunos de esos estudios:

Cataldi y Lage (2004, pp. 28-33), tras analizar una muestra de doscientos alumnos que estudiaban ingeniería en Buenos Aires (Argentina), menciona cinco aspectos que aquellos expresaban como deseables en sus docentes: que fueran justos, pacientes, claros en sus explicaciones, que explicaran las veces que fueran necesarias y que se interesaran por el alumnado.

Los estudiantes de las carreras vinculadas a la Salud en la Universidad chilena de La Frontera, describen al buen profesor, en primer lugar, como el que es respetuoso y responsable; en segundo lugar, como el que es comprensivo, puntual, inteligente, empático y amable; y en tercer lugar, como el que es claro, organizado y motivador (Cabalín, Navarro, Zarmora, y San Martín, 2008, pp. 288-289).

Por su parte, Snadden y Yaphe (1996, pp. 31-34) encontraron que para los estudiantes de medicina británicos que analizaron, el buen profesor sería aquel que permite la participación activa, genera un clima de confianza y demuestra interés en el aprendizaje de sus alumnos.

Por último, expondremos el caso de la investigación de Gargallo et al. (2010), realizada sobre estudiantes de dos universidades públicas y una privada de la ciudad de Valencia (España), y que muestra que las cualidades más valoradas por el alumnado son una actitud de respeto y abierta, la competencia en su materia, la buena comunicación y que las clases se preparen adecuadamente.

Precisamente, para la elaboración de nuestra investigación nos hemos valido del cuestionario que estos últimos profesores emplearon para realizar su estudio y que, a nuestro modo de ver, se ajustaba bien a los objetivos que nos habíamos planteado. Necesitábamos un instrumento que además de permitirnos acceder a la información que nos interesaba, fuera de fácil aplicación y sus resultados pudieran obtenerse con relativa rapidez.

Conclusiones del estudio

La metodología de enseñanza y evaluación de los profesores que se muestran idóneos al alumnado tiene

una serie de características fundamentales como son que sea competente y tenga buena comunicación, que proceda con simpatía y buen humor, que prepare sus clases, que establezca relaciones entre los conceptos y use los recursos de apoyo necesarios, que valore el esfuerzo del alumno y sus asistencia clase, que use un sistema de evaluación continua y que reduzca la lección magistral a lo imprescindible. Del mismo modo, facilitan a los alumnos un material de estudio claro y sencillo, modelos de examen y apuntes de calidad ajustados a lo que hay que aprender. Por otro lado, conocido este perfil de los alumnos de Córdoba, consideramos pertinente realizar una comparación con los resultados conocidos para el caso de Valencia (Gargallo et al., 2010). En ambos estudios hay notables similitudes en lo que respecta a materiales y recursos y a metodología de evaluación, no siendo así en el caso de la metodología de la enseñanza; los alumnos cordobeses demandan explicaciones claras, interesantes y amenas frente a los valencianos, que prefieren que sean motivadoras y relacionando teoría y práctica, a lo que se suma que los primeros prefieren la resolución de dudas en clase y que se usen esquemas y resúmenes mientras que los segundos optan por un aprendizaje significativo y por el método socrático-mayéutico. La realización, pues, de un cuestionario sobre la percepción del buen profesor al inicio del periodo de enseñanza-aprendizaje facilita al docente una información de significativa utilidad no solo para identificar el perfil de sus alumnos sino además para aplicar esos datos en su labor con vistas a alcanzar los mejores resultados posibles. ●



Gestión y atención a la diversidad en los centros educativos

Arturo Cairós
Presidente FEAE Canarias

La diversidad no es un problema es la realidad del ser humano en sus espacios de acción y contextos. Cualquier estudio sobre la diversidad requiere tener en cuenta variados ámbitos que se interrelacionan. No se puede analizar la diversidad y su gestión, y además en el ámbito educativo, sin abordar los aspectos económicos, sociales, étnicos, emocionales, religiosos, de género, etc., pues la escuela es una reproducción exacta de la sociedad en la que está insertada. La escuela no es nada diferente a la sociedad.

La diversidad es el espacio de trabajo de la sociedad y de la escuela. Como sabemos, la movilidad de personas de unos países a otros es total, movilidad debida sobre todo a necesidades económicas, hambruna, guerras, aspectos de clima extremo, etc.

Para esta gestión de la diversidad se debe apostar por caminos serios, realistas, lejos de la utopía, pero, dada la dificultad que comporta, cerca de la esperanza. Vivimos crisis financieras y recesiones; recesiones que se mantienen ancladas en nuestro día a día y con indicios de quedarse para siempre; vivimos crisis económicas con la deriva en crisis ecológicas, sanitarias y humanitarias; y esta es la bandeja donde se sirve la diversidad. ●

¿Cuáles son las nuevas necesidades que se detectan en el alumnado como consecuencia de la reapertura de las escuelas después del cierre por el Covid-19?

Una de las cuestiones más relevantes que se plantea al inicio de este nuevo curso marcado por el cierre excepcional de las escuelas, como consecuencia de la declaración pandemia mundial provocada por el Covid-19, y por una apertura condicionada por la pandemia es averiguar ¿cómo se han incorporado los estudiantes a las escuelas? ¿qué experiencias, qué vivencias han tenido durante casi 6 meses de parón presencial de la vida escolar? ¿qué situaciones familiares (fallecimientos, paro, ERTes, violencia, pobreza,...) han podido vivir en un momento tan crítico y pueden condicionar su progreso escolar? ¿Qué nuevas brechas se han podido producir más allá de la resaltada brecha digital? ¿cómo han vivido los estudiantes esta situación de crisis y qué consecuencias emocionales, psicológicas, de alimentación, de vivienda, ..., salud..., qué hábitos se han roto, qué nuevos hábitos nocivos se han instaurado?, etc., Son muchas las preguntas que se deben hacer y que seguro se están planteando.

Los centros educativos, los profesionales, las administraciones han elaborado diferentes protocolos para garantizar, por un lado, la apertura ordenada y organizada del curso escolar y, por otro, las medidas de higiene y salud para todos.

Con todo ello y con la incertidumbre de una situación excepcional, a un mes y medio de la reapertura del nuevo curso 2020-2021, podemos afirmar casi sin equivocarnos que nuestras escuelas son lugares seguros para nuestros estudiantes y los profesionales que trabajan en ellas, que los equipos directivos, junto con los maestros y profesores y todo el personal del centro, han sabido organizar un curso escolar excepcional y que la temida apertura, en pocas semanas, se ha visto

cubierta de normalidad institucional, con un funcionamiento razonablemente óptimo, a pesar de los brotes y situaciones críticas que a lo largo y ancho vamos conociendo.

Las escuelas y sus profesionales, con medios y recursos a veces escasos, a diferencia de otras instituciones sociales, están siendo capaces de dar respuesta más que adecuada a esta nueva realidad y han ganado en poco tiempo la confianza de las familias y de la sociedad en su conjunto.

Sin embargo, una vez adoptados los protocolos, las medidas higiénico-sanitarias, los saludos y reencuentros esperados del inicio de curso, surgen nuevas cuestiones que como en todo buen inicio de curso debería marcar la evaluación inicial de este curso excepcional. Evaluación inicial que debiera ir más allá de la valoración sobre el nivel inicial de los estudiantes respecto del currículo, más allá de constatar los retrasos provocados por el cierre de las escuelas y el paso con dificultades a una enseñanza a distancia en el domicilio. Evaluación inicial que apelara a una evaluación comunitaria, porque las necesidades que seguro se detecten irán más allá de las pareces de las clases y escuelas.

Evaluación inicial que debiera estar marcada por un intenso trabajo de acción tutorial y, con él, el de los servicios comunitarios de salud, social, vivienda, etc., para identificar, uno a uno, las necesidades reales de nuestros estudiantes. Evaluación inicial que debiera estar marcada también por las preguntas que nos hacíamos al inicio de esta reflexión, porque la respuesta a las mismas, debieran orientar el verdadero ajuste curricular (en todas sus fuentes: social, psicológica, pedagógica y epistemológica) de un curso que sabemos será diferente. ●

PRESENTACIÓN

LIDERAZGO DOCENTE. QUÉ ENTENDEMOS POR EL BUEN PROFESOR

GRACIELA PÉREZ, MARÍA LUISA FERNÁNDEZ Y MANUEL ÁLVAREZ

Se ha escrito mucho últimamente sobre el liderazgo pedagógico y compartido entendido como la capacidad del equipo directivo para influir e implicar al profesorado en el proyecto educativo del centro.

Cuando se habla de liderazgo compartido normalmente se refiere al director o directora, a equipo directivo y en ocasiones a aquellos que coordinan equipos docentes como los jefes de departamento, coordinadores de nivel, responsables de proyectos.

Entre las capacidades que se atribuyen a este estilo de liderazgo, se suele hacer referencia a la gestión del currículo, al apoyo y crecimiento profesional de los docentes, al conocimiento experto del proceso de enseñanza aprendizaje.

Como consecuencia, el estudio sobre el perfil de liderazgo en educación ha quedado reducido, probablemente por influencia cultural, al ámbito puramente directivo como animador y responsable de la organización del centro y gestión de todos los proyectos que sistematizan la vida escolar. Así, la figura del maestro, pieza clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que también debería ejercer de forma intensiva y sustancial un tipo de liderazgo docente con respecto a los alumnos y familia, ha quedado al margen de este tipo de trabajos de investigación.

Para implicar al alumnado en los complejos procesos de aprendizaje y a las familias en los procesos educativos es imprescindible promover una cultura de desarrollo de competencias para el ejercicio de un liderazgo de maestro centrado en el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que, de alguna manera, apuntan a la imagen del Buen Profesor.

Desde estas páginas de la revista Dyle queremos abrir el debate a través de un monográfico sobre lo que se entiende a nivel social y profesional por Buen Profesor. Desde hace más o menos diez años investigaciones en Norteamérica, Reino Unido y Países Nórdicos han comenzado a dar luz sobre este controvertido asunto que recogemos en el amplio epígrafe sobre referencias bibliográficas comentadas sobre cada publicación.

Hemos querido diversificar el tema de lo que percibimos o entendemos por un Buen profesor desde tres perspectivas

diferentes, desde la perspectiva docente, Alicia Rodríguez intenta responder en su artículo a dos preguntas claves y un tanto provocadoras: *¿Qué nos convierte a los maestros en buenos docentes? ¿Qué son capaces de ver las familias y el alumnado para valorar a unos y denostar a otros?*

Desde el punto de vista de la universidad Mauro Sánchez, Profesor Contratado Doctor de la Facultad de Ciencias del Deporte de la UCLM en su artículo sobre "Una aproximación de las características del buen docente" plantea un marco conceptual que nos acerca a lo que en el proceso de formación se pretende conseguir de un buen docente. *"El profesor es transcendental para conseguir la educación integral del alumnado. Desde la diversidad en la escuela de hoy, el profesor que consigue aprendizajes eficaces es el resultado de un entramado complejo de creencias, compromiso moral y competencias socioemocionales y pedagógicas"*

Desde el punto de vista profesional y social como madre y docente, Ana Pedreño, Profesora del Departamento de Organización de Empresas y Marketing. (Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Complutense de Madrid) nos sugiere en su artículo "Reconocer y seleccionar al buen profesor" un conjunto de planteamientos que se resumen en el siguiente mensaje: *"Si un centro quiere atraer talento a sus aulas, debe estar atento a cómo son los buenos profesores y qué demandan del lugar en el que van a impartir docencia"*.

Nos ha parecido de interés completar esta visión de experto con dos experiencias más vinculadas al contexto concreto de la escuela de hoy, en plena pandemia. Nos referimos a la experiencia titulada "Hoy vine al cole" en un CEIP de Huelva y a "Aprendizaje Basado en retos durante el confinamiento en el aula virtual de música" en un IES de Sanlúcar (Cádiz). Los protagonistas de la narración son los niños y adolescentes, pero el alma de los dos proyectos son "La señora María Barceló" y Antonio Calvillo capaces de influir en sus alumnos para que desde sus casas durante el confinamiento se implicaran todos ellos con verdadera pasión en actividades que les iban proponiendo.

Finalmente entrevistamos vía online al profesor Serafín Antúnez, catedrático de la Universidad de Barcelona, en el departamento de Didáctica y Organización Educativa cuya larga experiencia tanto en cargos y responsabilidades directivas como en investigación educativa nos ha enriquecido toda la propuesta del monográfico.

HACIA UNA APROXIMACIÓN DE LAS CARACTERÍSTICAS DEL BUEN DOCENTE



Mauro Sánchez

PROFESOR CONTRATADO DOCTOR DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DEL DEPORTE DE LA UCLM

RESUMEN: El profesor es transcendental para conseguir la educación integral del alumnado. Desde la diversidad en la escuela de hoy, el profesor que consigue aprendizajes eficaces es el resultado de un entramado complejo de creencias, compromiso moral y competencias socioemocionales y pedagógicas.

PALABRAS CLAVE: Profesor competente, creencias, competencias socioemocionales, competencias pedagógicas.

¿Qué es un buen profesor?

La figura del profesor constituye uno de los factores más importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Stoll, 2003; UNESCO, 1996). La función docente, enmarcada en una normativa educativa y sustentada sobre la personalidad, creencias y compromiso moral del profesor (Camps, 2008; Marchesi, 2007; Morales, 1998; Stoll, 2003), se desarrolla en un contexto complejo de interacciones con alumnado, familias, miembros del centro escolar y administraciones públicas. Todo está orientado para cumplir la principal misión de la escuela, que los alumnos aprendan. Desde este posicionamiento, se entiende que el buen profesor es el que consigue que los alumnos aprendan (Romero, 2012; Stoll, 2003).

Aprender según Pozo (2016, p. 64) "es un cambio relativamente permanente y transferible en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones, creencias de una persona como consecuencia de su práctica". De esta definición se observa que el aprendizaje no es solo la adquisición de conocimientos, sino que también está relacionado con la adquisición de otros aprendizajes que caracterizan al ser humano (emociones, actitudes, creencias, habilidades).

Partiendo de un profundo análisis contextual, ya a mediados de los noventa se nos hacía partícipes a la

comunidad educativa de lo importante que era no centrarse solo en los conocimientos para dar respuestas a las demandas de la sociedad del siglo XXI. Esto se recoge en el imprescindible informe *La educación encierra un tesoro* (UNESCO, 1996) en donde se menciona que:

"La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida" (p. 106).

Recientemente Marina (2016, 2017) plantea que el objetivo de la educación es generar talento, entendido como la inteligencia que elige bien las metas y para ello pone en marcha conocimientos, emociones, y virtudes para conseguir las y mejorarlas.

Como se puede apreciar, detrás de estas aproximaciones se observa una visión ética e integral del individuo en donde se nos orienta que los aprendizajes deben ir dirigidos a los ámbitos cognitivos, socioafectivos y



motores con la intención de dotar herramientas para que la persona de manera autónoma elija buenas metas y pueda conseguirlas.

¿Cómo es el buen profesor? Características del docente que facilita aprendizajes eficaces.

En la escuela de hoy nos encontramos con un alumnado diverso como consecuencia de la multiculturalidad, de las diferentes capacidades que tienen y de los niveles socioeconómicos y culturales de las familias. Esta diversidad define una serie de necesidades e intereses en el alumnado que junto con el modelo de sociedad y persona que queremos, es necesario tener en cuenta para saber qué enseñar. Para ello el docente no puede mirar de puertas adentro, debe ampliar su mirada al exterior conociendo el contexto sociocultural del alumno, la demanda social de la zona donde ejerce su profesión y el entorno familiar (Feito, 2004; Stoll, 2003). Desde esta visión del docente cuya función trasciende al aula se van a detallar a continuación aquellas características de los profesores que determinados expertos e investigadores de la educación relacionan con aprendizajes eficaces.

El quehacer docente depende de los conocimientos (teorías explícitas) y de las creencias (teorías implícitas) sobre lo que entienden los docentes por enseñar, aprender y lo que se debe aprender (Camps, 2008; Day, 2006; Marchesi, 2007; Martín, 2009; Morales, 1998; Pozo et. al, 2006; Stoll, 2003). En efecto, de la misma manera que influye en el aprendizaje de los alumnos la creencia que tengan sobre la inteligencia y para qué ir a la escuela (Dweck, 2006), también influye sobremanera las creencias de los docentes sobre la finalidad de la

educación, el efecto de la misma en las personas y en la sociedad, la creencia sobre su eficacia a la hora de enseñar, sobre sus responsabilidades, sobre la capacidad de aprender de los alumnos, las creencias sobre cómo enseñar y sobre cómo aprenden los alumnos. Para determinados investigadores es tal la importancia de este factor que han centrado las creencias e ideas del docente como prioridad en la comprensión y mejora de la actividad pedagógica (Marina, 2017; Martín, 2009; Pozo et al., 2006). Martín (2009) detalla algunas creencias a partir de los resultados de la investigación sobre esta temática:

“Los mejores profesores tienen concepciones denominadas constructivas o centradas en el estudiante o el aprendizaje. Los expertos se concentran en las habilidades de enseñanza más que en la disciplina, muestran más conocimientos sobre lo que es enseñar, tienen el convencimiento de que pueden influir sobre los otros, una alta percepción de autoeficacia y una gran variedad de indicadores para saber si enseñan bien” (p. 204).

Con un enfoque práctico, sin considerar el efecto de las emociones y creencias del docente, Romero (2012) se pregunta qué debe saber hacer el profesor para que los alumnos aprendan. Toma como referencia el metaanálisis realizado por Hattie (2012). En la actualidad, esta revisión constituye un referente sobre aquellos factores que más influyen en los aprendizajes. Recoge 913 metaanálisis que englobaban 60.167 estudios que ofrecían evidencias sobre lo que es más eficaz a la hora de aprender. A modo de síntesis, Hattie en Romero (2012, p. 42) define que los profesores más eficaces son aquellos que: a) Organizan los contenidos de enseñanza de su ámbito

de especialidad de forma diversa conciliando las cuestiones relevantes de la disciplina con las situaciones reales del contexto vital de los estudiantes; b) Orientan su actuación hacia el aprendizaje profundo de sus estudiantes; c) Ofrecen feed-backs formativos centrados en el desempeño de sus estudiantes a lo largo del proceso de aprendizaje; d) Promueven el sentimiento de autoeficacia de sus estudiantes y gestionan la dinámica motivacional del aula creando un clima de aula interactivo o cooperativo; e) Exhiben una actitud entusiasta, creativa (abierta al cambio) y reflexiva sobre sus prácticas.

Con esta valiosa información y con los estudios recientes sobre motivación escolar e inteligencia emocional que tienen efectos favorables sobre los aprendizajes, Romero (2012) establece como principal competencia pedagógica del profesor el dirigir acciones de enseñanza-aprendizaje que creen oportunidades de aprendizaje para los estudiantes atendiendo a sus características individuales. Para conseguir esta competencia el profesorado debe conocer las variables de mayor influencia sobre el aprendizaje y la motivación que son susceptibles de control por el docente, siendo las más importantes: las expectativas sobre los alumnos, la relación profesor-alumno, y las actividades de aprendizaje y evaluación. Debe saber hacer: integrar en el proceso formativo tareas desafiantes en donde se impliquen estrategias cognitivas, metacognitivas y de resolución de problemas; proponer diversidad de metodologías con la intención de generar un aprendizaje profundo; promover un clima motivacional centrado en el sentimiento de autoeficacia, de pertenencia, autonomía, colaboración y respeto a las diferencias; informar verbalmente o por escrito de los progresos y no detenerse solo en los errores cometidos; diseñar actividades de autoevaluación que promuevan procesos de autorregulación del aprendizaje. Por último, el profesor debe saber ser: tener autoconfianza e iniciativa, empatía, respeto, entusiasmo, sentido del humor, curiosidad e imaginación.

Más allá de la competencia pedagógica y contextualizando en mayor medida el acto de enseñar y aprender, Marchesi (2007) establece una serie de competencias asociadas al buen profesor: ser competente para desarrollar el deseo de saber de los alumnos y para ampliar sus conocimientos; estar preparado para velar por el desarrollo afectivo de los alumnos y por la convivencia en la escuela; ser capaz de favorecer la autonomía moral de los alumnos; ser competente para desarrollar una educación multicultural; estar preparado para cooperar con las familias; poder trabajar en colaboración y en equipo con los compañeros; y ser un profesional intuitivo y reflexivo. Asimismo, junto con las competencias considera que debe haber unas disposiciones básicas del docente que van a configurar su propósito de la enseñanza, su impulso hacia la enseñanza, y la forma de relacionarse

con los demás. Estas disposiciones básicas son por un lado el equilibrio emocional del docente, su confianza y autoestima, y, por otro lado, su compromiso ético que lo concreta en el desempeño de las virtudes de justicia, compasión y responsabilidad.

Jennings y Greenberg (2009), a partir de la revisión de la literatura científica, configuraron un modelo explicativo de la influencia de las habilidades socioemocionales y bienestar del docente sobre los resultados en el alumnado. En su modelo plantean que el profesorado con competencias socioemocionales, que tiene bienestar emocional fomenta relaciones positivas entre el profesor y el alumnado, gestiona el aula de manera eficaz y desarrolla adecuadamente la educación emocional de los alumnos. Mediante estas acciones se produce un clima positivo en la clase que contribuye a que haya mejoras en los resultados académicos y en las competencias socioemocionales del alumnado (Extremera, 2016; Jennings y Greenberg, 2009; Romero, 2012).

Como se puede observar, el bienestar emocional del docente es una condición necesaria para la buena actividad educativa (Bisquerra, Pérez y García, 2015; Extremera, 2016; García, 2010; Jennings y Greenberg, 2009; Marchesi, 2007; Sáenz-López, 2020; Serio, Jiménez y Rosales, 2010; Stoll, 2003; Uruñuela, 2019; Vaello, 2009). En palabras de Marchesi (2007, p. 141) “hay que sentirse bien para educar bien”. El bienestar emocional dependerá de las acciones que establezca la administración educativa para que los docentes se sientan comprendidos, valorados y apoyados, y por supuesto, de las propias que establezca el profesional (Bisquerra, Pérez y García, 2015; Marchesi, 2007; Sáenz-López, 2020; Vaello, 2009).

Jordán y Codana (2019), al igual que Marchesi, consideran que el buen docente debe aunar competencias docentes y capacidades tales como la pasión, cuidado y compromiso personales. Tomando como referencia la idea de Day (2006) de que “Los profesores exitosos tienen pasión por su asignatura, pasión por sus alumnos y la creencia apasionada en que su persona y su forma de enseñar tienen el poder de *influir* positivamente en las vidas de sus alumnos”, en su estudio describen al profesor apasionado desde la perspectiva de los estudiantes. Los resultados de su investigación muestran que los docentes apasionados tienen disponibilidad plena en todo momento, dentro y fuera del horario lectivo, dedicando muchas energías y tiempo a ayudarles en asuntos académicos y personales; son cercanos, afectuosos, coherentes y respetuosos; transmiten tranquilidad, incluso en momentos de gran tensión; manifiestan una clara actitud positiva a la hora de creer en sus alumnos, confiando mucho en ellos.

Otra perspectiva de análisis relacionada con las características del buen profesor es la que nos ofrece

la línea de investigación sobre el liderazgo educativo. A sabiendas que el líder es la persona que influye para que los componentes del grupo persigan y consigan los objetivos establecidos, conocer las características del buen líder será interesante para el objetivo de caracterizar al buen profesor. En este sentido, uno de los estilos que se muestra más eficaz es el denominado Liderazgo Transformacional (LTF) (Bass y Riggio, 2006). El LTF describe cuatro conductas del líder que se ha comprobado que influyen en los valores, necesidades, conocimientos y rendimiento de los seguidores (Bass y Riggio, 2006). Es característico de un líder transformacional ser ejemplo de buenas conductas y ganarse el respeto de los seguidores al actuar de forma que maximiza las virtudes (influencia idealizada); tener un conocimiento individualizado de las personas con las que interacciona (consideración individualizada); motivar, inspirar, aumentar la autoeficacia de los seguidores, mostrar entusiasmo (motivación inspiradora); y estimular intelectualmente para ampliar conocimientos, ser más creativos y críticos (estimulación intelectual). Como se puede observar son muchas las características que coinciden con lo que se está viendo que es un buen docente. Desde el punto de vista de la incidencia que tiene este tipo de liderazgo en la escuela, hay que considerar que la investigación de este constructo procedente del ámbito organizacional tiene escaso recorrido en el contexto escolar. Si bien, parece que las investigaciones que relaciona este estilo de liderazgo con aprendizajes eficaces muestran un pequeño pero significativo efecto en el logro de los estudiantes (Robinson, Lloyd y Lloyd, 2008; Sun y Leithwood, 2012; White et al., 2017).

Con todo, se concluye que el buen docente, ejerciendo un liderazgo transformacional y desde el conocimiento del contexto, consigue una serie de aprendizajes que contribuyen al desarrollo integral del alumno. El buen docente posee una serie de competencias socioemocionales que contribuyen a su bienestar emocional, y sobre todo tiene unas sólidas creencias que dan sentido a su propósito en la educación, a su forma de actuar y a la forma de relacionarse con los demás. Estas creencias son la base de un compromiso ético del docente que, junto con su autoconfianza, constituyen el soporte de una serie de competencias pedagógicas que generan contextos óptimos de aprendizaje para los estudiantes (Hattie, 2022; Romero, 2012). En definitiva, bienestar emocional, creencias, liderazgo, competencias socioemocionales y pedagógicas, autoconfianza, compromiso ético, pasión por la materia y por enseñar, son factores que configuran un complejo mapa de interacciones que repercuten directamente en los aprendizajes eficaces de nuestros alumnos. No obstante, no se puede perder de vista que en este desempeño no todo depende del profesor, "para poder realizar un buen trabajo, el profesorado no solo debe ser competente, sino también contar con suficientes apoyos" (UNESCO, 1996).●

REFERENCIAS

- Bass, B. M. y Riggio, R. E. (2006). *Transformational Leadership*. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum.
- Bisquerra, R., Pérez, J. C. y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Camps, V. (2008). *Creer en la educación*. Barcelona: Península.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Madrid: Narcea.
- Dweck, C. (2006). *La actitud del éxito*. Barcelona: Vergara.
- Extremera, N. (2016). *Educadores de corazón. Inteligencia emocional como elemento clave en la labor docente*. Padres y maestros, 368, 65-72.
- Feito, R. (2004). ¿En qué puede consistir ser un buen profesor? *Cuadernos de Pedagogía*, 332, 85-89.
- García, B. (Coord.) (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Hattie, J. (2012) *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Londres: Routledge.
- Jennings, P. A. y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79 (1), 491-525.
- Jordán, J. A. y Codana, A. (2019). La influencia del profesor apasionado en la mejora académica y el desarrollo personal de sus alumnos. *Estudios sobre educación*, Vol. 36, 31-51.
- Marchesi, A. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes: Competencias, emociones y valores*. Madrid: Alianza Editorial.
- Marina, J. A. (2016). *Objetivo: generar talento. Cómo poner en acción la inteligencia*. Barcelona: Conecta.
- Marina, J. A. (2017). *El bosque pedagógico*. Barcelona: Ariel.
- Martín, E. (2009). Profesorado competente para formar alumnado competente: El reto del cambio docente. En J. I. Pozo y M. P. Pérez (Coords.): *Psicología del aprendizaje universitario: La formación en competencias*. Madrid: Morata.
- Morales, P. (1998). *La relación profesor-alumno en el aula*. Madrid: PPC.
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos. La nueva ciencia del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Pozo, J. I., Scheuer, N., Pérez, M. P., Mateos, M., Martín, E. y De la Cruz, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona: Graó.
- Robinson, V.M.J., Lloyd, C.A. y Lloyd, K.J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly*, 44(5), 635-674.
- Romero, C. (2012). ¿Qué debo saber hacer para que aprendan? A propósito de la competencia pedagógica del profesorado. *EDETANIA*, 42, 39-51.
- Sáenz-López, P. (2020). *Educación emocional. Huelva: Universidad de Huelva*.
- Serio, A., Jiménez, H. y Rosales, M. (2010). Competencias Interpersonales y Bienestar del Profesor. *Psicología Educativa*, Vol. 16, 2, 107-114.
- Stoll, I. (2003). Mejorar la capacidad desde dentro y desde fuera. Condiciones para la educación de calidad universal. En A. Marchesi y C. Hernández (Coords.): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sun, J. y Leithwood, K. (2012) Transformational school leadership effects on student achievement. *Leadership and Policy*, vol. 11, (4), 418-451.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana.
- Uruñuela, P. (2019). *La gestión del aula*. Madrid: Narcea.
- Vaello, J. (2009). *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó.
- White, B., Pearson, K., Bledsoe, C. y Hendricks, R. (2017) *Transformational Leadership: The Nexus Between Faith and Classroom Leadership*. *Christian Higher Education*, 16:5, 276-284, DOI: 10.1080/15363759.2017.1288589

EL (BUEN) MAESTRO



Alicia Rodríguez Gómez

Resumen: Pocas profesiones hay en este país que susciten tanto recelo y tanta crítica a nivel colectivo como la labor docente en España. Y a la vez, pocas satisfacciones hay mayores que la de la tranquilidad que se genera en unos padres y madres al saber que sus hijos e hijas están en las mejores manos.

Palabras clave: Docente, España, vocación de servicio.

¿Qué nos convierte a unos docentes en buenos docentes? ¿Qué son capaces de ver las familias y el alumnado para valorar a unos y denostar a otros?

Si el crecimiento y el valor de un país se ve favorecido por la formación y cualificación de su capital humano, es lógico pensar que cuanto mejor sea la selección de aquellos que enseñan, así como su vocación de servicio, mayor será el éxito del alumnado y la satisfacción de la ciudadanía y, por tanto, más importante el desarrollo de ese mismo país.

- Pasar más hambre que un maestro de escuela
- Como el maestro Quiñones, que nada sabe y quiere dar lecciones
- El maestro Ciruela, que no sabe leer y pone escuela
- Al maestro, cuchillada presto
- Trabajas menos que un maestro de escuela

Sólo es necesario echar un vistazo al refranero español para darse cuenta de cuál es en gran medida la imagen del maestro/a en España. Tenemos infinidad de ejemplos que dejan constancia de ello. Y es que, contrariamente a lo que ocurre en muchos otros países del mundo, existen pocas profesiones más denostadas en este país que la de docente. Y no es una situación derivada del escenario de pandemia actual, que ha sido el caldo de cultivo perfecto para agravar esta imagen, sino que se viene arrastrando desde hace décadas.

¿Qué es lo que provoca que se puedan tener asumidas frases o refranes como *Trabajas menos que un maestro de escuela* y al mismo tiempo se pueda apreciar tanto que a nuestros hijos o nuestras hijas les haya tocado un buen docente? ¿Qué es lo que hace que los reconocimientos se centren a nivel individual y no colectivo como ocurre con la labor sanitaria? ¿No resulta incoherente menospreciar una profesión de manera colectiva y al mismo tiempo valorarla tanto de manera individual?

¿Qué hace que uno o una sea un buen docente frente a los demás?

Vocación. Vocación es la palabra clave. Vocación es lo que diferencia a buenos/as médicos de médicos. Vocación es lo que diferencia al buen jardinero/a de un jardinero/a. Al buen funcionariado del funcionariado. Al buen cuerpo de seguridad del estado de los cuerpos de seguridad del estado. Vocación es lo que diferencia al buen y la buena docente del docente. Vocación de servicio en todos los casos.

Pero en realidad, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de vocación de servicio?

La Real Academia de la Lengua define vocación como:

Inclinación a un estado, una profesión o una carrera.¹



Photo by Adam Winger on Unsplash

A simple vista parece una definición demasiado escueta por lo que preferimos inclinarnos por esta otra que encontramos en Definición ABC y que señala:

Cuando alguien tiene el convencimiento y la pasión por ejercer una actividad profesional se dice que tiene vocación. La vocación de servicio se refiere a la inclinación profesional orientada a satisfacer las necesidades ajenas.²

Según esto y es por lo que ésta última definición nos interesa, podríamos decir que uno elige un trabajo u otro por dos motivos: por el beneficio personal y/o económico que le reporta además de por el beneficio ajeno que reporta a los demás. Puede hacerse por una razón, por la otra o por ambas. Y cuando son ambas es cuando podríamos asegurar que hablamos de vocación de servicio.

Extrapolemos al buen o buena docente del docente:

- Cuando las razones para elegir esta profesión son meramente personales: salario, horario, conciliación familiar, vacaciones, etc. estaríamos hablando de docentes, sin más.
- Cuando las razones para elegir esta profesión, además de las anteriores son: satisfacción personal por el beneficio ajeno que genera, convencimiento de la labor que se realiza, deseo de colaborar en la

formación de los futuros ciudadanos/as, etc. entonces hablamos del buen o la buena docente.

¿Cómo podemos separar entonces el grano de la paja?
¿De qué forma se podría disponer de los profesionales de la educación con mayor convicción de querer serlo?

Quizá de la misma forma que se eligen a otros profesionales, es decir, con los criterios y procesos de selección adecuados no sólo para acceder al trabajo como docente sino al acceso mismo a los estudios universitarios.

A pesar de que nosotros y nosotras no podemos eludir nuestra propia parte de responsabilidad, cierto es que, en nuestro país, los dirigentes políticos no han ayudado de manera efectiva a que esto ocurra. La coordinación existente entre estado e instituciones educativas materializadas en leyes consensuadas entre los distintos estamentos ha sido más bien escasa por no decir nula.

Aunque gran parte de las competencias en materia educativa estén en manos de las comunidades autónomas, las que rigen son las leyes nacionales y estas han ido cambiando sucesivamente a lo largo del tiempo. Desde que en 1970 se implantó la LGE (Ley General de Educación), se han producido ocho reformas legislativas

hasta la fecha³, es decir, una reforma educativa cada 7 años aproximadamente y que suelen coincidir con los cambios de gobierno en España.

Bien es cierto que los criterios de selección recaen en cada una de las comunidades autónomas, pero en términos generales suelen ser las mismas pruebas y temarios muy similares.

¿Sería adecuado cambiar o endurecer este proceso de selección? Es posible, pero no difiere mucho del que se realiza en otros países con mejores resultados de éxito escolar.

¿No sería más conveniente realizar ese proceso de selección antes de acceder a los estudios universitarios que te capacitan a enseñar en cualquiera de sus niveles? ¿No tendría más sentido que sólo aquellas personas convencidas de que esta es la labor que quieren realizar accedan a esta formación?

¿Cómo hacerlo? Endureciendo pruebas, criterios y notas de corte, al igual que se hace en otras profesiones como fisioterapia, bombero/a, enfermería o control aéreo, por poner varios ejemplos. No se trata de ponerle trabas al que tiene vocación por una determinada actividad sino de seleccionar a aquellas personas y sólo a aquellas personas que verdaderamente la tienen.

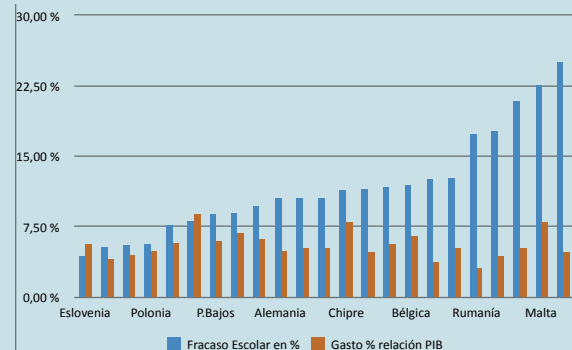
Sin embargo, no sólo la clase política es parte responsable. Las expectativas que las familias tienen de lo que la educación de sus hijos e hijas influye en su vida futura repercute también en la visión que esas familias tienen de lo que diferencia un mal docente de uno que no lo es. Por lo que a veces está distorsionada. No puede ser casual que los padres y madres que mayor importancia y relevancia dan a lo que supone la educación y la formación sean aquellos que mejor apoyen, valoren y tengan una imagen real de lo que significa ser un o una docente con vocación de servicio.

La diferencia es tan grande que es la que hace que unos profesionales repercutan tanto en la vida futura del alumnado y otros u otras pasen de largo sin más. No puede ser casual tampoco la frase que alguna vez hemos oído: *esa profe me cambió la vida*. Y es en este punto donde los profesionales que nos dedicamos a esto deberíamos hacer en ciertos momentos un ejercicio de autocrítica hacia nosotros/as mismos/as.

Bien es cierto que, para realizar una buena labor, los recursos y la inversión económica son importantes. Pero no es lo que determina que haya o no vocación de servicio, ni establece mayores tasas de éxito escolar ni, por ende, que haya mayores niveles de satisfacción entre los diferentes colectivos de la educación y las familias.

Pongamos como ejemplo la relación entre el gasto y el fracaso escolar en la Eurozona hasta el año 2012, incluyendo los peores años de la crisis económica:

Gráfica 1. Relación entre el gasto y el fracaso escolar en la Eurozona.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos en Eurostat

Examinando de manera conjunta el gasto de cada uno de los miembros junto a sus niveles de fracaso observamos del mismo modo cómo hay países como Malta, Chipre o Bélgica que, con una elevada inversión, no obtienen resultados positivos. Sin embargo, otros como Polonia, Alemania o Hungría, con un gasto similar al de España, poseen unos índices bastante menos elevados de fracaso escolar.

Siguiendo con nuestra autocrítica, ¿podríamos decir que mayores y mejores recursos nos hacen ser mejores docentes? Lamentablemente eso sería tanto como asegurar que no pueden existir buenos profesionales en países en vías de desarrollo donde el único material en muchos casos es un aula repleta de alumnado, mesas, sillas, pizarra y tiza.

Por supuesto que la educación avanza y con ella los materiales y los recursos con los que trabajar. Sin embargo, de poco sirve tener una sala repleta de los mejores recursos informáticos si el docente que va a utilizarlos no es consciente de la repercusión que tendrá su enseñanza con esos mismos recursos.

Y es que, en ocasiones, no somos conscientes de la trascendencia a todos los niveles de la labor que realizamos. De la trascendencia no sólo a nivel individual sino colectiva. Porque no hay arma más poderosa que la educación para influir en el tipo de sociedad que construye un país y somos los y las docentes las personas encargadas de utilizar esa arma de un modo o de otro.

¿Cómo es posible que una profesión cuya labor debería ser alabada y ensalzada públicamente haya llegado a ser tan poco valorada por una parte del alumnado, de los padres, madres, dirigentes y lo que es aún más grave, de los propios docentes? ¿Qué hace un buen docente para serlo?

Un buen docente es y debe ser empático con la preocupación de las familias, porque sus hijos e hijas están en nuestras manos.

Es y debe ser firme en su relación con las mismas familias, para encauzar sus inquietudes y para asegurarles que cada una de las decisiones que se toman, se hacen en base a criterios profesionales.

Es colaborador y trabaja en equipo con sus colegas de profesión y equipo directivo.

Se debe preguntar siempre si podría estar haciéndolo aún mejor, ser crítico consigo mismo y ser crítico también con la labor del equipo del que él o ella forma parte, siempre con el afán y el objetivo de mejorar.

Puede y debe exigir el reconocimiento que le corresponde y merece.

Forma ciudadanos y ciudadanas del futuro y es motor de cambio. Porque si el arma más poderosa para terminar con las desigualdades es la educación, nosotros y nosotras somos artífices de ello.

Los buenos y las buenas docentes deben estar convencidos de que quieren serlo.

El buen maestro se sienta en tu silla ●

NOTAS

- 1 Fuente: Real Academia Española (2020). [on line]. Disponible: <https://dle.rae.es/vocaci%C3%B3n?m=form>. Consultado el 21 de septiembre de 2020.
- 2 Fuente: Definición ABC. Tu diccionario hecho fácil (2020). [online]. Disponible: <https://www.definicionabc.com/social/vocacion-de-servicio.php>. Consultado el 21 de septiembre de 2020.
- 3 Sucesión de las leyes educativas en España:
1970.-LGE-Ley General de Educación.
1980.-LOECE-Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares.
1985.-LODE-Ley Orgánica del Derecho a la Educación.
1990.-LOGSE-Ley de Ordenación General del Sistema Educativo.
1995.-LOPEG-Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los centros docentes.
2004.-LOCE-Ley Orgánica de la Calidad de la Educación. -no llegó a entrar en vigor.
2006.-LOE-Ley Orgánica de la Educación.
2013.-LOMCE-Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa.

RECONOCER Y SELECCIONAR AL BUEN PROFESOR



Ana Pedreño-Santos

PROF. DEPARTAMENTO DE ORGANIZACIÓN DE EMPRESAS Y MARKETING

FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

En las siguientes líneas se recogen los atributos de un buen profesor. Conociendo estos atributos, tendremos las características que se deben perseguir a la hora de seleccionar a los profesores de un centro. Sin olvidar que, en muchos casos, no son los centros los que seleccionan, sino que son los seleccionados. Si un centro quiere atraer talento a sus aulas, debe estar atento a cómo son los buenos profesores y qué demandan del lugar en el que van a impartir docencia.

Atributos del buen profesor

Los atributos del buen profesor provienen habitualmente de las evaluaciones que los propios alumnos realizan a sus profesores. Sin embargo, los resultados de las evaluaciones a los profesores de todos los niveles educativos, son habitualmente confidenciales y no se comparten.

Esto ha supuesto que, en el mundo digital en el que vivimos en la actualidad, se hayan desarrollado sitios web en los cuales los estudiantes comparten experiencias y opiniones sobre los profesores, pudiendo calificar distintos aspectos como su claridad, la utilidad de sus clases o el nivel de dificultad de las mismas.

En la cultura anglosajona, el más popular es RateMyProfessors que cuenta actualmente con más de 15 millones de evaluaciones de 1,4 millones de profesores de 7.000 escuelas de los Estados Unidos, el Canadá y el Reino Unido. En España, encontramos a MisProfesores o Votatuprofesor, pero con niveles de participación aún anecdóticos.

En el caso de RateMyProfessors, los estudiantes parecen tener confianza en las evaluaciones y utilizan el sitio para tomar decisiones académicas. De ahí que sea relevante para saber lo que los estudiantes consideran un “buen profesor”, el análisis del lenguaje con el cual explican sus experiencias con los docentes. Las palabras que más se asocian con el “buen profesor” son, en este orden: interesante, mejor..., genial, ameno, divertido, útil, sorprendente, gran profesor, altamente... Las palabras que aparecen más a menudo en las evaluaciones bajas de los profesores son: peor, evitar, horrible, terrible, enseña..., peor profesor, peor maestro, inútil, hace..., cuesta.

Escala	Palabras más asociadas
BUENO	interesante, mejor..., genial, ameno, divertido, útil, sorprendente, gran profesor, altamente...
MALO	peor, evitar, horrible, terrible, enseña..., peor profesor, inútil, hace..., cuesta

Azab, Mihalcea y Abernethy (2016)

La valoración por parte de los estudiantes sobre las cualidades de un buen profesor varía dependiendo de algunos factores como:

- La cultura (p.e. en Canadá valoran siete veces más que el profesor sea accesible, mientras que para los estadounidenses en cinco veces más importante cómo el profesor organiza el curso).



Photo by Ian Schneider on Unsplash

- El centro donde se estudia (las expectativas sobre el profesorado varían según si el colegio está entre los mejor valorados o no en los “rankings”).
- El área de conocimiento. Los profesores de las ciencias sociales son habitualmente más comunicativos y muestran más empatía mientras los de ciencias naturales son más técnicos y siguen de una manera más rígida el temario, el material y los textos. Así, los estudiantes de informática valoran más la claridad del profesor, mientras que los de filosofía valoran más que utilice lecturas y debates en las clases).

Para los alumnos, el buen profesor no solo transmite conocimiento. También transmite valores, actitudes y capacidades para que los alumnos puedan desenvolverse y ser ciudadanos equilibrados. Son mediadores del aprendizaje. En diversos estudios se ha observado que la consideración de buen profesor tiene más que ver con las actitudes hacia los estudiantes que con el conocimiento. En estos estudios, más del 60% de las características mencionadas por los alumnos como descriptivas del buen profesor, son cualidades personales (apasionado, enérgico, humilde e inspirador) y en menor medida (40%) se mencionan las habilidades pedagógicas (p.e. organización, capacidad para transmitir y conocimiento).

La buena enseñanza es una experiencia dinámica que unifica el lado personal y profesional del enseñante. Requiere perspicacia, reflexión y pasión, y esto se traduce en que el buen profesor no solo transmite conocimiento. También escucha activamente al alumno, empatiza con él y sus circunstancias personales. Incentiva el debate y propone cuestiones que llevan a sus estudiantes descubrir y reconocer las conexiones entre conceptos e ideas y su aplicación en la materia impartida. Está al día en su campo académico, y pueden poner ejemplos diferentes y relevantes.

En definitiva, el buen profesor se preocupa por él y su éxito.

Orden de importancia para los estudiantes	Atributos del buen profesor
1	Entiende a los estudiantes estableciendo una buena comunicación.
2	Organiza las clases y los materiales
3	Es un entusiasta de lo que enseña
4	Tiene el conocimiento de su asignatura
5	Claridad en los requisitos del curso
6	Ayuda y acompaña siendo amable con los estudiantes dentro y fuera del centro y estableciendo interacciones personales.
7	Tiene experiencia en lo que enseña

Basado en Benekos 2016

El buen profesor tiene que mantener a los estudiantes interesados en sus clases en una época en la que la tecnología acapara la atención del estudiante. Para ello utiliza metodologías que activas que hacen aprender al estudiante. Algunos de los métodos que distinguen a los profesores a la hora de dar clase son:

- Creación de un entorno de aprendizaje activo.
- Trabajo de grupo efectivo en el aula.
- Identificar y llegar a los estudiantes menos preparados.
- Enseñar a los estudiantes a aprender (Metacognición)
- Usar prácticas interactivas que desarrollan el pensamiento.
- Aprovechar la motivación de los estudiantes

Las características de los profesores excepcionales se basan en cuatro cualidades: conocimiento, capacidad de comunicar, interés y respeto por los estudiantes.

La selección del buen profesor

Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, cabe preguntarse de qué manera se evalúan en nuestros procesos de selección esas capacidades personales (no lo olvidemos, un 60% del peso en lo que para los estudiantes es un buen profesor). Tener más presente en los procesos de selección pruebas dinámicas en las que pueda observarse al profesor “en acción”, ayudaría a evaluar esa capacidad de conectar con el alumno fundamental para una buena enseñanza.

Sabemos de las limitaciones a las que está sometido el sistema de selección de todos los niveles educativos en nuestro país y no podemos aquí entrar a debatirlas. Pero sí podemos decir que, incluso en los colegios e institutos públicos, los centros pueden seleccionar a su personal atrayendo al mejor talento: no siempre puedes elegir, pero sí puedes hacer que te elijan.

Los lugares en los que se realizan las prácticas son el punto de partida en el conocimiento por parte de los futuros maestros y profesores de los distintos tipos de centros, influyendo en sus futuras decisiones para permanecer o abandonar el centro o incluso, la profesión.

Algunas cuestiones como la cercanía del centro al lugar donde se vive, o la existencia o no de precariedad laboral (aplicación de altas y bajas contractuales como política de selección, pérdida de antigüedad, cambios de horarios y asignaturas, etc.) son determinantes a la hora de elegir un centro. Entre los factores que influyen entre los profesores más demandados se pueden subrayar los siguientes: (1) El salario y otras compensaciones (2) La preparación exigida por el centro (3) La gestión de personal (4) El nivel de apoyo y acompañamiento (5) Las condiciones de trabajo, incluyendo aquí la dirección del centro, la colaboración profesional en el mismo, la existencia o no de toma de decisiones compartida, los sistemas evaluación del profesorado y los recursos materiales con los que se cuenta para la enseñanza y el aprendizaje.

Por otro lado, en el proceso de contratación el centro deberá considerar que pueden existir debilidades importantes que se deberán subsanar para atraer a los mejores, tales como un entorno y discurso motivador, tiempo para que el candidato pueda transmitir información o las lecciones de demostración si las hubiera y la disponibilidad de la tecnología adecuada.

Una vez dentro, y como medidas para retener el talento, el acompañamiento será determinante para conseguir lo mejor de ese profesor: tutorías, retroalimentación por parte de profesores de la misma área, observar

a profesores más experimentados, seminarios y una reducción de la carga de trabajo administrativo para que puedan tener una asistencia mayor en el aula.

Aunque se ha comprobado el impacto positivo que este tipo de apoyos tienen en el rendimiento del docente y por tanto en un beneficio para los alumnos, son actividades que pocos centros ponen en marcha a través de protocolos, dependiendo en la mayoría de la buena voluntad y profesionalidad de algunos de sus miembros.

Nos queda por tanto un largo camino por recorrer, tanto para reconocer el talento docente, como para atraerlo y retenerlo. ●

REFERENCIAS

- Azab, M., Mihalcea, R., & Abernethy, J. (2016, November). Analysing Ratemyprofessors evaluations across institutions, disciplines, and cultures: The tell-tale signs of a good professor. In *International Conference on Social Informatics* (pp. 438-453). Springer, Cham.
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J., & Darling-Hammond, L. (2016). Solving the Teacher Shortage: How to Attract and Retain Excellent Educators. *Learning Policy Institute*.
- Benekos, P. J. (2016). How to be a good teacher: Passion, person, and pedagogy. *Journal of Criminal Justice Education*, 27(2), 225-237.
- Mahoney, T. B., & Choe, S. T. (2016). Understanding Students is the Key to Be a Good Professor. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 16(1).



Entrevista a **SERAFÍN ANTÚNEZ**



Manuel Álvarez
Revista DyLE

Serafín Antúnez ha sido maestro, director de un centro escolar, profesor de la Escuela Universitaria del Profesorado y del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona. Ha escrito numerosos libros y artículos sobre organización y gestión de centros educativos, y sobre formación de directivos y del profesorado. Ha participado en congresos y proyectos nacionales e internacionales de capacitación de formación de docentes, de directivos escolares, supervisores y de personas responsables de la formación inicial y permanente del profesorado.

Desde hace algún tiempo, se vienen publicando trabajos e investigaciones sobre "el buen profesor" uno de los más conocidos y valorados por la dimensión de la muestra y sobre todo por su metodología ha sido el de Ken Bain, que titula "El buen profesor existe" referido al profesorado de la universidad. ¿Tú crees que el buen profesor existe en todos los niveles de la enseñanza?

Resulta muy difícil caracterizar de manera taxativa el canon del "buen profesor" y más aún el de "los mejores

profesores”, tal como los denomina Bain en su celebrado estudio. “Mejor” implica comparación y eso es una tarea compleja si se pretende hacer con un mínimo rigor. Para comprender y analizar la práctica docente hay que situarla en un escenario determinado. Cada contexto es irrepetible y requiere del personal docente adecuado.

Por otra parte, sin descuidar la reflexión sobre el desempeño docente como tarea individual, a mí me parece tanto o más necesario poner énfasis en la preocupación por construir buenos equipos docentes. En ellos tendrán cabida personas con competencias profesionales dispares, pero seguramente fácilmente complementarias. Se trata de ponerlas en juego de manera concurrente en tanto que profesionales que comparten durante varios años la educación de un grupo de estudiantes también heterogéneo respecto a sus necesidades educativas.

¿Has conocido o tienes experiencia de buenos profesores, podrías definir los rasgos, características, habilidades que los identifican?

Te contesto añadiendo algunas ideas más a mi respuesta a la pregunta anterior. He conocido y conozco docentes, para mí admirables, en todos los niveles y etapas educativas. Cada quien, con su estilo, pero con unas características comunes. Tienen un destacado compromiso social. Asumen con gran responsabilidad su tarea profesional. Tienen un respeto máximo y aprecio sincero a sus estudiantes sin excepción alguna y, por tanto, se preocupan por conocerles en sus dimensiones personal y académica. También poseen el conocimiento didáctico necesario para proponerles retos intelectuales atractivos, factibles y diferenciados según sus necesidades que siempre serán desiguales entre individuos.

También se han publicado estudios sobre los factores controlables que inciden en el aprendizaje, entre ellos, la familia, la edad del niño o adolescente, el tiempo dedicado al aprendizaje, la actuación docente, el clima de convivencia y relación del centro, la dirección o el ejercicio de algún tipo de

liderazgo, etc. Como valorarías la actuación docente entre los factores señalados.

Todos esos factores inciden de un modo u otro. Si nos ceñimos a la actuación docente, tal como me propones, es evidente que tiene una importancia cardinal. Ahora bien, esa actuación para que influya positivamente en los aprendizajes debería estar planteada e implementada en equipo, como antes comentábamos, a través de una adecuada gestión del aula, con todo lo que conlleva: respetuosa con los principios de respeto, equidad, inclusión e individualización, en la medida que sea posible, y enmarcada en un proyecto educativo institucional con un rumbo claro, orientado por los valores democráticos

También desde hace algunos años Instituciones internacionales de alguna manera vinculadas la educación como TALIS, PISA, etc., vienen sugiriendo la importancia del ejercicio de un liderazgo pedagógico como un factor de satisfacción docente y de eficacia en la obtención de resultados, ¿consideras que este tipo de liderazgo sugerido por las instituciones vinculadas a la OCDE y por autores tan importantes como Leithwood, deben tener conocimiento experto sobre lo que es un buen profesor?

Sin duda. Las personas que, además de dirigir, aspiran a liderar democráticamente nuestras instituciones educativas deberían tener un conocimiento fundamentado sobre qué tipo de docente es el más idóneo para dar un buen servicio al alumnado y sus familias en su contexto particular. Sin embargo, tenemos un problema. Aun teniendo ese conocimiento tal vez no les sirva de mucho si las plantillas docentes se construyen considerando criterios administrativos que podrían ser contrarios a aquel tipo teóricamente idóneo, o a través de decisiones no sujetas a los principios de publicidad, mérito y capacidad. Ante ese panorama, el compromiso de las instancias directivas debería centrarse en facilitar procesos de desarrollo profesional al interior de cada institución y, de modo, más preciso, promoviendo procesos de formación permanente interna orientados a fortalecer las competencias docentes pertinentes.

¿Consideras que en las facultades de educación que proporcionan la formación inicial a la gran mayoría de futuros docentes tienen claras las competencias que deberían desarrollar los alumnos a lo largo de la carrera para llegar a ser buenos profesores?

Si nos guiamos por las expresiones manifiestas que aparecen en los programas académicos, sí, las tenemos claras. Ahora bien, el asunto está en qué es lo que hace el profesorado de esas facultades para desarrollar las competencias declaradas en sus planes docentes. Todo eso está muy relacionado con un aspecto que, según creo, no se ha estudiado suficientemente en nuestro país: ¿quiénes conformamos ese colectivo profesional?, ¿qué méritos se consideran para acceder a los cuerpos docentes universitarios del área de educación?, ¿se diferencian suficientemente de los que se requieren para el acceso a la docencia en otras facultades?, ¿cuáles son, de manera precisa, nuestras prácticas docentes?, ¿sabemos algo sobre sus efectos?, ¿en qué medida y cómo son sometidas a escrutinio por instancias pertinentes?. Las respuestas a esos interrogantes y a otros más son necesarias.

¿Crees que existe alguna relación entre vocación docente y competencia docente? O, en otros términos, ¿consideras que la vocación entendida como inclinación, tendencia hacia una profesión para la que uno piensa que tiene aptitudes y que concuerda con sus gustos e intereses, tiene algo que ver con la imagen del buen profesor?

Cuando una persona joven que aún no inició sus estudios universitarios nos dice que tiene vocación para la docencia o, de manera más solemne, que se siente llamada a esa tarea, su expresión no deja de ser el reflejo de un anhelo que va asociado a una imagen idealizada de la profesión como consecuencia de una curiosidad, de una voluntad de emulación y también de un juicio muy optimista de sus propios talentos. La competencia docente es otra cosa. Tiene que ver con hechos, con prácticas profesionales en escenarios reales muy concretos, a menudo hostiles e impensados para quien se creyó llamado para la docencia. La buena imagen se construye a través de hechos, no tanto de deseos.

Existen factores o situaciones que pueden influir a lo largo del itinerario profesional para llegar a ser un profesor competente (Buen profesor) como: una buena formación inicial, el compromiso con la formación permanente, capacidades y motivación personales (vocación), trabajo en equipo, pertenencia a un departamento que funciona bien, fácil acceso a recursos didácticos y tecnológicos, buen clima de trabajo, etc., ¿para ti cuáles serían los factores más influyentes?

Todos esos hechos tienen influencia, claro. La presunta competencia docente, si aceptamos que alguien pudo acreditarla alguna vez de manera plena y en un determinado escenario profesional, no constituye un atributo imperecedero. Habría que revalidarla constantemente. Por lo tanto, de esos factores, todos ellos importantes, me inclino a destacar el compromiso y la capacidad para organizar la formación permanente propia, como nos recordaba Perrenoud. La vida laboral del profesorado puede abarcar un período de más de cuarenta años. Por lo tanto, construir esa competencia debería ser una tarea permanentemente inacabada en el camino de nuestro desarrollo profesional.

Finalmente ¿Cuáles serían, según tu opinión y/o experiencia, las dificultades y carencias con que se encuentra hoy en día un docente para desarrollar un perfil profesional competente?

Si te parece, por resultar obvio, dejamos para otra ocasión lo de la insuficiencia de recursos dedicados a la educación en nuestro país. Son muchas las dificultades. Yo hablaría, más bien, de barreras a una práctica profesional eficiente, satisfactoria y, sobre todo, honesta. Una de ellas, tal vez la más importante, la constituyen nuestros prejuicios y estereotipos negativos en relación con nuestro alumnado y con los contextos sociales en los que están inserta la institución educativa. Es una barrera mental. Exceso de etnocentrismo, al fin y al cabo. Otro obstáculo es la autocomplacencia y la falta de una autocrítica suficiente respecto a nuestro propio trabajo. Si no conseguimos vencer estos dos obstáculos, avanzar en el camino hacia la competencia profesional será una mera utopía. ●

HOY VIENE AL COLE...

María A. Barceló Martínez

Profesoras de Ciencias, Colegios Santa María do Mar (A Coruña) y Nuestra Señora del Recuerdo (Madrid)

Comienza el periodo de confinamiento y con él surge la necesidad de organizar las clases, surgen muchas dudas sobre cómo organizar la sesión diaria, qué necesita mi alumnado y por qué no, qué necesito yo para que mi clase siga funcionando como en las sesiones presenciales.

¿Imitamos la escuela física en tramos horarios y asignaturas? ¿Lo mismo pero virtual.....? ¿Nos reinventamos?

Soy tutora de veintiuna personas, de 6 EP A, en el CEIP "Menéndez y Pelayo" de Valverde del Camino (Huelva). Llevo con este grupo desde el curso pasado, donde comencé con ellos su último ciclo en Educación Primaria. Trabajamos desde el principio con metodología cooperativa, usamos *flipped classroom* y tienen un buen nivel de competencia digital.

Nuestra clase está basada en rutinas de aula a la entrada y salida, tales como saludo personal de cada alumno/a a sus compañeros a la entrada, de la salida me encargo yo. Se trata de un abrazo, baile, gesto... o lo que eligen pero suponen unos cinco o diez segundos de "complicidad personal".

Tras los saludos iniciamos las rutinas: palabra “difícil”, noticia del día, operación mental y “obra de arte” o frase inspiradora. Este sistema va siguiendo unos turnos que ellos y ellas gestionan.

Desde quinto de primaria utilizamos las herramientas de *GSuite*, adquieren las competencias tecnológicas necesarias para el manejo de *Classroom*, *Drive*, *Gmail* y tenemos un grupo de *Hangouts* para aprender a usar las redes sociales. Están habituados a la metodología *Flipped Classroom*, ven los vídeos a través de *Edpuzzle* y así cuando llegamos a clase solo tenemos que resolver dudas y ponernos a trabajar con nuestros grupos.

Trabajamos la oralidad, a través de una actividad “Tomo la palabra”, donde graban vídeos realizando diferentes presentaciones orales que luego autoevalúan y coevalúan con *Corubrics*.

Con estos antecedentes, el día 14 de marzo, cuando se nos comunica que no volveremos a clase, al menos en quince días y recogemos el aula para marcharnos, las dudas nos atacan a todos: ¿“Seño” cómo lo vamos a hacer? ¿Nos llevamos todas las cosas?

En esos momentos, yo tengo las mismas dudas e inquietudes que ellos pero intento transmitir tranquilidad y

les digo, seguro que nos conectamos por videoconferencia algún rato, no os preocupéis, haré pruebas durante el fin de semana y os digo. ¡No podía imaginar la gran aventura que estaba a punto de comenzar!

El sábado hice una prueba de sala de videoconferencia con *Google Meet*, se conectaron para probar unos cuantos, y ese fue el inicio....

El día 16 de marzo, a las 9 de la mañana, estábamos todos conectados y dimos comienzo a una sesión maratoniana de 5 horas de duración, donde bailamos, reímos, vimos vídeos, hicimos juegos, planificamos qué queríamos hacer, y así pasamos el día. El nivel emocional a tope y todos encantados... ¡Esto prometía!

El proyecto “Hoy viene al cole...” se inicia el 17 de marzo, casi sin darnos cuenta.

Nuestro maestro de música Tatarachín (Juan José Flores Paredes) entra en nuestra sala de meet y nos lanza un reto musical, donde averiguamos canciones que él toca con su piano. ¡Y ese es el punto de inspiración!

“Idea loca....cada día voy a invitar a alguien a entrar a mi clase, diez o quince minutos de reto, charla,

cuento o experimento.... ¿Te apetece?”

Ese es el texto que envió a mis amigos y conocidos de mi claustro virtual a través de mensajes privados en *twitter*, *WhatsApp*, etc para invitarlos. De forma paralela me realizo varias preguntas sobre cómo organizar el proyecto...

¿A quién invito?

A mi claustro virtual, A mi entorno cercano, A la gente que “copio”, A la gente de la que aprendo, A mis compañer@s Innovators

¿De qué campos?

Educación, Innovación, Deportes, Política, Sanidad, Gastronomía, Inspección Educativa, Seguridad

¿Cómo lo planteo?

Alumnado

¡¡¡Sorpresa!!!, quien viene cada día. Adivinan el personaje. Meet: Escuchan/participan en la actividad. Asumen los retos de nuestros



invitados. Escriben el diario de visitas.

Familias

Grabo en vídeo todas las intervenciones y comparto. Difusión diaria del personaje y la actividad realizada. Realización de mi diario personal

Y así comienza "Hoy viene al cole..."

Los objetivos que pretende el proyecto son:

- 1** Mantener la comunicación y motivación diaria con el alumnado.
- 2** Propiciar situaciones que nos mantengan en contacto con el exterior y nos proporcionen "otros aprendizajes".

- 3** Realizar tareas competenciales que favorezcan el aprendizaje por descubrimiento, la resolución de retos y la autonomía personal.
- 4** Construir un producto final con la recopilación de todas las visitas.
- 5** Abordar los contenidos curriculares que quedan pendientes desde una perspectiva integradora en estas nuevas dinámicas de aula.

El proyecto se desarrolla en varias fases:

- Fase 1: 56 invitados externos durante las primeras nueve semanas de confinamiento.
- Fase 2: 21 miembros de la clase en las últimas cuatro semanas.
- Momentos "extras"

En la fase 1 la estructura de la sesión es:

- Adivinamos el personaje que viene al cole, tras unas pistas que les facilito, previa a la conexión del invitado.
- Intervención del invitado, donde les plantean diferentes retos, actividades, etc.
- Elaboración de un diario sobre las visitas, en el que cada día escriben una página. Se realizan en *BookCreator* o en *Google Presentaciones* (a elegir por ellos la herramienta). La página del diario debe contener la foto del invitado, una breve bio y un resumen de lo aprendido, así como la solución al reto que les haya lanzado.

En la fase 2 la estructura es la misma, salvo adivinar el personaje, ya que está previamente establecido el calendario.

"En las cuatro últimas semanas, de forma

20/05/2020

www.mariabarcelo.es

"Me encanta aprender y, sobre todo, aprender entre iguales"

Soy maestra de escuela

MARÍA BARCELÓ
@mariabarceloEl BLENDED LEARNING
ha venido a quedarse

"Hoy viene al cole..."

Invitar a alguien
a venir a mi claseConsejo:
"AL LÍO"

Nuevo escenario

Organización de la jornada
y las áreas

Necesidades emocionales

#ALLÍO

El final...

Alumnas/os entrarán como
INVITADAS/OS → COMPARTIR

BUENAS PRÁCTICAS

??
¿A quién invito?
¿De qué campos?
¿Cómo lo planteo?COPIAR
(citando autoría)

APRENDER

@lernimperativ

Diario de visitas (alumnado)
DIARIO PERSONAL"Todo el mundo
aporta"

educando



aleatoria, serán cada uno de mis 21 alumn@s los que entrarán como invitados a la clase y compartirán lo que les apetezca con sus compañer@s"

Los momentos "extras" han tenido una gran carga emocional, ya que hemos celebrado cumpleaños, han elaborado un vídeo de reconocimiento a la labor de los maestros, "Aplaudimos a nuestros maestros", hemos recibido la visita de las que fueron nuestras señoras de E. Infantil, nos hemos dedicado el día de la vuelta de la "No Semana Santa" ya que era nuestro último trimestre de estancia en el cole y el último día fui yo, la que les dio una pequeña sorpresa a modo de orla y entrega simbólica de medallas.

Los recursos utilizados en nuestro proyecto han sido fundamentalmente humanos y con un alto coste

emocional. Hay que destacar la constancia del alumnado que no se ha perdido ninguna sesión, podemos decir que hemos estado todos, todos los días, ¡incombustibles! Las familias han jugado un papel fundamental, apoyando esta iniciativa, acompañando y motivando a sus hijos e hijas también desde casa, en momentos bastante duros para todos. Destacar el apoyo del equipo directivo del centro para que este proyecto se haya podido llevar a cabo, nos han acompañado como invitados en alguna sesión.

No puedo dejar de mencionar a cada uno de los invitados externos que aceptaron la "locura" sin dudar y a los que estoy muy agradecida, sin ellos y ellas no hubiese sido posible:

Semana 1

- Juan José Flores Paredes
- Fernando Trujillo

- Nélida Zaitegui
- Chelo Gutiérrez

Semana 2

- Aarón Asencio
- Julián Vizcaino
- Nidia Represa y Begoña Martínez
- Antonio Lorca
- Carlos Expósito

Semana 3

- Amaro Huelva
- Héctor Pino
- José David Pérez
- Miguel Ángel Azorín

Semana 4

- 6 EP A ¡¡¡¡NOSOTROS!!!
- Sebastián Cárdenas
- Juanma Fernández Salgado
- Fran Quesada
- Azahara Zayn

Semana 5

- Edi Carrascal

- Carlos Represa
- Francisco Romero
- Gregorio Mariano
- Eduardo Ruiz

Semana 6

- Domingo Chica
- Encarni y Loles, las "seños" de E.I
- CEIP Miguel de Cervantes (Alcolea del Río)
- Francisco García Ponce

Semana 7

- José Duque
- Juanma Díaz
- Miguel Rosa
- Rosa Liarte
- Guillermo Sevilla

Semana 8

- Manolo Gordill
- Raúl Diego
- Carlos Sevilla
- Francisco García Ponce ¡vuele!
- Elena Vercher

Semana 9

- José María Rincón
- Patricia Huertas
- Antonio Sevilla
- Familia Calvillo
- Guardia Civil

Semana 10 y siguientes



Todo este proyecto está recogido en una web, elaborada con Google Sites, donde he ido añadiendo cada uno de los días del proyecto, recogiendo las actividades que cada invitado y cada alumno/a ha realizado, junto con la grabación de la sesión. El objeto de esta web era el uso interno para difusión e información de las familias del alumnado.

Cada día realizaba una foto que he ido publicando en mis redes sociales con la información más relevante de la visita.

- Twitter: @mariabarcelo
- Instagram: @mariabarcelo

El alumnado ha realizado el diario de COVID19 usando la herramienta BookCreator y Presentaciones de Google, al contener imágenes del propio alumnado no puede hacerse público.

En estos momentos no haré público el proyecto completo ya que las grabaciones tienen carácter personal con información de menores, en un futuro, el proyecto verá la luz sin las grabaciones de las sesiones, dado el interés suscitado y mi convencimiento de la importancia de compartir experiencias para poder realizar aprendizajes entre iguales.

La valoración del proyecto y su ejecución ha sido muy positiva ya que se han cubierto los objetivos iniciales con creces. El alumnado ha participado activamente en una experiencia que no creo que olviden fácilmente.

¿Tiene futuro este proyecto?

- Sin alarmas ni confinamientos:
 - ¿Una vez al mes?
 - ¿Inicio o final de proyecto o UDI?
 - Monográficos
 - Semanas culturales
- Blended Learning
- Emocionalmente es carísimo, ¿valor incalculable?
- Económicamente, conste 0

Uno de los mejores momentos del proyecto ha sido la sesión de evaluación, donde el alumnado ha elegido la mejor experiencia externa y la de un compañero/a, fundamentando por qué y para qué le ha servido. ¡Increíbles las reflexiones, que han dejado claro lo mucho que les ha aportado!

El proyecto fue difundido el día 20 de mayo de 2020 en un webinar realizado con Ieducando que se puede consultar íntegro en <https://youtu.be/vzNVsZnHjNs>

Este proyecto ha sido una gran oportunidad de aprendizaje tanto para mí como tutora, como para mi alumnado, ¡otra escuela es posible y hemos aportado nuestro granito de arena! ●



Aprendizaje Basado en Retos durante el confinamiento en el aula virtual de música

Antonio J. Calvillo

Introducción y contexto

Soy profesor de música en el IES Doñana de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz), un centro en el que somos más de 1000 alumnos y alumnas y más de 100 docentes repartidos entre la ESO, el Bachillerato, la Formación Profesional de Grado Medio y Superior y los cursos de Formación Profesional Básica y de Acceso a los Ciclos Formativos.

Llevo mucho tiempo trabajando con metodologías activas en distintos centros educativos, fundamentalmente el ABP, el *Flipped Learning*, la Gamificación y algunas técnicas de aprendizaje cooperativo.

Este curso, siendo mi primer año en el IES Doñana donde había compartido formaciones en cursos anteriores y cuyo proyecto educativo me atraía, pensé que podría ayudar de alguna manera. Asumí la Jefatura de Formación, Innovación y Evaluación Educativa (FEIE) además de ser uno de los administradores de *GSuite para Educación* del centro. En los últimos años, el profesorado se había formado en metodologías activas y en tecnología, tanto alumnado como profesorado poseía cuentas corporativas y algunos

... cuando entendimos que el confinamiento sería más largo de lo que pensábamos en un comienzo y pasada la Semana Santa, las videoconferencias y los retos se espaciaron en el tiempo ...

docentes incluso hacían uso de *Classroom* o *Moodle* como aulas virtuales, así como las herramientas colaborativas de Google y otras digitales en sus clases presenciales con asiduidad. En el centro, están permitidos los dispositivos móviles dentro y fuera del aula y contamos con aulas de ordenadores y carros de portátiles para uso del alumnado en las distintas clases.

A lo largo del primer y segundo trimestre, en las clases de música, el ABP y el uso de tecnología ha sido nuestro día a día. El trabajo por equipos, los productos finales variados, el uso de los móviles en el aula, los documentos compartidos para el trabajo grupal, las rúbricas, las listas de cotejo, los diplomas, las insignias o distintos tipos de portfolios, han formado parte del ecosistema de mis clases. Hemos jugado, hemos bailado, tocado y cantado, hemos realizado juegos de mesa, museos virtuales en 3D, hemos compuesto música con aplicaciones, hemos diseñado e impreso en 3D, hemos realizado *BreakOut* Educativos, *Chromakeys*, *Stopmotion*, Cortometrajes, exposiciones orales; hemos utilizado los baños para grabar, los patios, las escaleras, el SUM, los pasillos o el aula de música en función de lo que necesitáramos en cada momento.

Con este contexto, llegó marzo de 2020 e hizo que nos

debiéramos confinar con todas las incertidumbres y miedos, para unos y otros, que en ese momento inicial nos produjo la pandemia provocada por el COVID-19.

Retos por y para el confinamiento

Del viernes 13 de marzo para un lunes 16 de marzo, nos vimos, casi sin avisar, con la imposibilidad de seguir impartiendo clases de manera presencial, con el alumnado en casa y con multitud de problemas que no sabíamos cómo resolver en ese momento.

Mi alumnado ya tenía las herramientas necesarias para poder trabajar a distancia: un aula virtual en *Classroom*, un curso de autoformación mediante cuestionarios de autoaprendizaje en *Moodle* propio (MusikawaeEDU)¹ y distintos grupos de *Whatsapp* y *Hangout Chat* por donde poder comunicarnos con fluidez y a diario. Además, creamos distintas salas de *Google Meet* donde poder hacer videollamadas con ellos y sus familias.

Pero con todo ello, también surgieron problemas que podríamos enfocarlos en dos sentidos:

- Falta de dispositivos y/o conexión a Internet. Una pequeña parte del alumnado no tenía

dispositivos, no sabían actualizar las herramientas o tenían pocos datos en sus dispositivos o no tenían Wifi en casa.

- En un principio, pensamos que el confinamiento sería para pocos días y hubo alumnado y familias que, por desconocimiento, por necesidad o por el entorno y las circunstancias, pensaron en no continuar online y esperar a la incorporación a las clases presenciales que nunca llegaron.

Tanto unos como otros, comenzamos a intentar paliar los diversos problemas con la dotación en préstamo de dispositivos, el alta de Internet en algunas casas que no tenían y mediante mensajes por mensajería oficial en *iPasen* o mediante llamadas de teléfono y videollamadas a las familias, comenzamos a ayudar en la instalación, actualización y puesta en marcha de los dispositivos del alumnado.

En este primer momento, hubo algunas premisas que todos entendimos:

- Tanto el alumnado como el profesorado no estábamos de vacaciones
- Debíamos intentar llegar a todos y atender la "nueva diversidad" que se nos presentaba en las aulas.
- Teníamos que priorizar la salud – física y emocional – por encima de cualquier otra premisa académica.

En este sentido, las videollamadas diarias que hacía con mi alumnado nos ayudaron a mantener el contacto, a hacerles ver que nos importaban,

¹ <http://www.musikawa.es/moodle/>

que queríamos que estuvieran bien, a conocer sus circunstancias particulares –familias trabajadoras en el campo y en servicios esenciales que tenían que salir de casa a diario y dejar a los estudiantes solos, dispositivos que eran compartidos por sus padres y madres para teletrabajar y para las tareas de nuestro alumnado, alumnado que acompañaba a sus familias a su trabajo en el campo, etc.–.

Con todo ello, en mi caso, por la cercanía con las metodologías que habíamos estado utilizando en el aula en las clases presenciales, empecé a plantearles retos a modo de mini proyectos que facilitarían el desarrollo de ciertas habilidades, de su competencia digital y comunicativa y competenciales. Fundamentalmente, que les fuera útiles, que quisieran hacerlos, que los motivaran, que tuvieran una parte de gamificación y que fueran capaces de despertar en ellos su curiosidad y su creatividad.

En este sentido, antes de Semana Santa, se les planteó un reto diario de temática musical de carácter voluntario. En cada videollamada, además de interesarme por mi alumnado y charlar de manera distendida con ellos y ellas, se les explicaba el reto, se solucionaban las dudas que pudieran surgir y se les daba un tiempo para poder hacerlo. Las video llamadas eran grabadas, subidas a *Classroom* junto con el reto a diario para aquel alumnado que no hubiera podido asistir de manera síncrona y se iban compartiendo los resultados con el resto de grupos.

Posteriormente, cuando entendimos que el confinamiento sería más largo de lo que pensábamos en un comienzo y pasada la Semana

Santa, las videoconferencias y los retos se espaciaron en el tiempo y se estableció una videoconferencia y un reto semanal para que el alumnado tuviera tiempo de hacerlo. A través de los grupos de *Whatsapp* y de *Hangout Chat* estábamos en contacto durante la semana, se planteaban dudas y se establecían nuevas videoconferencias individualizadas a modo de tutorías con el alumnado y/o con sus familias, para resolver temas de muy diversa índole: dudas de los retos, nuevos problemas con los dispositivos o con las aplicaciones propuestas, etc.

Los retos, en un principio, los planteaba yo como profe, pero conforme fueron pasando los días, comencé a invitar a diferentes amigos, profes y familiares a que fueran ellos, personas fuera de su ámbito, los que les propusieran retos con la música como hilo conductor, pero de cualquier temática o con el fin de desarrollar determinadas capacidades en el alumnado.

Con esos “invitados” mantenía alguna charla antes de las clases, orientábamos el reto y les explicaba cómo eran las videollamadas, los retos que habíamos hecho con anterioridad o las posibilidades que teníamos unos y otros. Por ejemplo, debido a la latencia en las conexiones, era imposible poder tocar o cantar todos a la vez, pero sí se podía plantear el reto y dejar que cada alumno y alumna, de manera individual, pudiera grabar su parte para luego hacer algún vídeo conjunto.

Así, a mis clases vinieron compañeros de mi centro a plantear retos de lengua (en letras de canciones), de educación física (para hacer coreografías)... Mi padre, que es docente jubilado y ha tenido una

tienda de música, para que les explicara su funcionamiento (como parte del trabajo de la música) y nos hablara de su compositor favorito a través de retos matemáticos y proporciones; Gonzalo Romero (*Head of Google Spain*) que nos explicó la manera que tienen de trabajar en Google y la técnica del 10x con la que buscan soluciones a determinados problemas; Zoraida, profe de música que nos propuso hacer un canon con una canción a 3 voces que luego debíamos cantar y grabar, etc.

Así, en estas semanas, hemos escuchado radios de todo el mundo, hemos hecho memes, listas de reproducción compartidas en *Spotify*², hemos jugado con *Quizizz* y *Kahoot*, hemos creado *Stopmotion*, hemos compuesto canciones con *Incredibox* y las herramientas de *Google MusicLab*, hemos bailado, creado vídeos y hasta hemos tenido una fiesta de fin de curso virtual con disfraces y retos planteados por el mismo alumnado. Algunos de estos retos podéis verlos aquí: <http://www.musikawa.es/ideas-de-retos-para-epoca-de-coronavirus-musikawa-abr-abp/>

Y aquí: <http://www.musikawa.es/mis-hijos-una-companera-mi-padre-y-un-amigo-en-clase-de-musica-musikawa-gonzaloetc-mariabarcelo/>

Algunas reflexiones finales a modo de conclusión

Después de todo lo vivido, de todas las dificultades encontradas a lo largo de estos meses, creo que ha merecido la pena. El alumnado se ha sentido motivado y acompañado, las familias agradecidas por el trato y el esfuerzo de unos y de otros y

² <https://spoti.fi/3oq0ijY>



yo como docente, sorprendido por la creatividad de mi alumnado, su respuesta ante una situación tan compleja y nueva para todos y agradecido por su constancia, su trabajo y los resultados obtenidos en cuanto a aprendizaje.

A modo de ejemplo, el último reto planteado al alumnado consistió en la realización de un vídeo a modo de portfolio audiovisual, en el que debían exponer –ellos y sus familias, amigos, compañeros de clase, etc. – la nota, la calificación numérica que merecían en vista de los trabajos realizados y del aprendizaje adquirido en estos meses en la materia de música. Se trataba de que recopilaran fotografías y vídeos de sus trabajos a lo largo del curso –muchas las habíamos publicado en Instagram a diario a modo de reconocimiento de sus progresos– además de pedir testimonios de compañeros, amigos y familiares que hablaran de sus aprendizajes, de su trabajo diario o de sus logros. Además, han tenido que reflexionar sobre todo lo aprendido y trabajado y les ha servido para hacer memoria viva

del curso que ahora termina. El resultado ha sido espectacular. Y los vídeos, muy creativos, utilizando algunas de las técnicas utilizadas en otros trabajos y retos y una forma de sintetizar un curso muy especial.

Por último, como parte del departamento de FEIE y junto con la dirección del centro, se elaboró un formulario para el alumnado y las familias con el fin de ver las posibles mejoras de cara al curso próximo en caso de un nuevo confinamiento y para conocer sus impresiones de primera mano. La gran mayoría de mi alumnado y sus familias coinciden en que los retos constituyen un buen método de enseñanza-aprendizaje, motivador y divertido de aprender, que las videoconferencias son necesarias por la cercanía que transmiten y por el potencial en todos los sentidos que aportan (resolución de dudas, explicación de procesos, etc.) y en la cercanía y la implicación que se les ha pedido a las familias (que han participado en algunos de los retos junto con sus hijos e hijas) como una manera de participar de la vida del centro y de realizar

actividades académicas junto con sus hijos e hijas de manera natural.

No sabemos si habrá un nuevo confinamiento, si la enseñanza online será una tónica en la Educación Secundaria Obligatoria ahora que hemos visto sus “bondades”. Lo que sí debe quedarnos claro es el potencial de la enseñanza “blended” con uso de herramientas y tecnología en el aula presencial y de la importancia de no repetir modelos meramente transmisivos o de ejercicios repetitivos sea el tipo de enseñanza que sea. Las metodologías activas –todas y cualquiera bien empleada y fundamentada– mediadas con tecnología –bien diseñada y elegida– deben convertirse en fundamentales en las aulas presenciales, no presenciales o híbridas si lo que buscamos es empoderar al alumnado, hacer que aprenda haciendo, desarrollar su creatividad y sus competencias por encima de una calificación vacía basada únicamente en determinadas pruebas memorísticas que se han visto más inútiles –si cabe– en un sistema que debe buscar capacitar más allá de aprobar exámenes. ●

Daniel Rodríguez Arenas.
Presidente del FEAE-CLM

El Forum de Castilla-La Mancha antes y durante la pandemia del Covid-19

El Forum de Castilla-La Mancha al inicio del **curso 2019-2020**, como en años anteriores, se reunió en Junta Directiva y convocó a la Asamblea de socios a finales de septiembre de 2019 con el objetivo de planificar las actividades de un nuevo curso que se imaginaba lleno de proyectos e ilusiones.

En particular en nuestro Foro, porque a mediados de noviembre de 2019, conmemorábamos el **20 aniversario de la fundación del Forum en Castilla-La Mancha**. Acordamos celebrar este hecho en nuestras Jornadas de Primavera cuyo tema habíamos decidido que fuera Pobreza y Educación. Con ese horizonte, en los primeros meses del mes de octubre, se inició una intensa actividad Forum, que pasamos a relatar sumariamente.

La actividad Forum comenzó compartiendo proyectos y experiencias didácticas, como el de las compañeras Marta Aja, Macarena Rodríguez y Carmen Rodríguez sobre **Valores éticos** en el IES Cañada Real de Valmojado (Toledo).

Ya en noviembre, aprovechando la celebración del día internacional contra la violencia de género, el Forum a través de nuestra Tesorera, Gracia Rodríguez, en colaboración con la Asociación de Vecinos de Azucaica (Toledo), participó en la **II Jornada Homenaje a las y los menores víctimas de la violencia de género** en el que participaron familias y vecinos de ese conocido barrio toledano.

A continuación, como una primera celebración de nuestro **XX Aniversario** en colaboración con la coordinación docente del Máster de Formación del Profesorado de la UCLM en el campus de Toledo, organizamos la Mesa redonda titulada **“La responsabilidad social del docente. XX Aniversario del FEAE-CLM”** en el que participaron tres ex presidentes del Form: Angel Felpeto, Jose Manuel Villegas y Agustín Chozas, moderados por el Prof. Javier Rodríguez Torres en el que asistieron más de 50 estudiantes del MUFPS.

Y a los pocos días, se contó con la participación en la **Charla-coloquio**

en el Ciclo de conferencias que organiza el Máster Universitario de Investigación en Ciencias del Deporte de la Facultad de CC. Del Deporte de Toledo, con el título “Caracterización del conocimiento y conocimiento interdisciplinar” a cargo de Agustín Chozas y promovido por el Prof. Mauro Sánchez, vocal de nuestra Junta Directiva.

Junto con estas primeras actividades, un grupo de socios del **Forum interesados en la metodología Aprendizaje Servicio Solidario** intercambiaban impresiones y buenas prácticas sobre esta metodología y reflexionaban sobre la importancia del emprendimiento social en el ámbito educativo y en los ámbitos de formación inicial y continua del profesorado, estableciendo relaciones con grupos de profesores de la Universidad de Castilla-La Mancha que están implementando esta metodología en la formación inicial del profesorado.

Con motivo del **XXX Aniversario de la Convención de los Derechos del Niño y de la Niña (10 de diciembre de 2019)**, el Forum y el Decanato

de la Facultad de Educación de Toledo (UCLM) se organizó una Jornada conmemorativa dirigida al profesorado y alumnado del campus de la Antigua Fábrica de Armas de Toledo (UCLM), que contó con la participación del Prof. Liborio Sánchez-Pescador, catedrático de Filosofía del Derecho de la UAM, para continuar con una mesa redonda donde se invitó a diferentes ONG (Plataforma Infancia, Cáritas, Médicos del Mundo, que trabajan con la Infancia sobre el tema de la actualidad de los Derechos del Niño y de la Niña.

En Cuenca, ya a finales enero del 2020, se reunió un nutrido grupo de profesores interesados en las actividades previstas para la primavera por parte del Forum, en particular las III Jornadas sobre la crisis de la adolescencia con la temática "Miradas sobre educación afectivo-sexual en la adolescencia", la organización de una Jornada de tarde en colaboración con la Facultad de Educación de Cuenca sobre "Experiencias de ApS en centros escolares" en el centro educativo "Federico Muela" de Cuenca en el que se presentaron unas 14 experiencias llevadas a cabo en diferentes centros educativos de la provincia. En esa misma, reunión se informó por parte de nuestra Vicepresidenta, M. Carmen Palomares, de la presentación del Proyecto 1, 2 y 3 EducaFEM, en el que la Vicedecana de la Facultad de CC. Sociales de Cuenca informó de este proyecto sobre igualdad entre hombre y mujeres desde una perspectiva interdisciplinar.

Aprovechando el **Día Internacional de la Mujer y la Niña en la Ciencia**, el **Forum**, a través de su vocal en Cuenca y directora del CEIP **Hermanos Amorós Fernández, Yolanda Sevilla**, ubicado en la localidad de Las Mesas (Cuenca), organizó una Jornada con el lema "Ciencia con conciencia" en el que se reunió a diferentes instituciones: UCLM, Instituto de la Mujer CLM, Guardia Civil Ayuntamiento de Las Mesas, Empresas de la localidad y familias y alumnado del Colegio

con el objetivo de realizar diversas actividades de sensibilización y concienciación para fomentar las vocaciones STEAM en las alumnas de la zona. Contó con la exposición de trabajos de los estudiantes.

Como consecuencia del intenso trabajo del grupo promotor de Aprendizaje Servicio Solidario del Forum y el Convenio de colaboración del Centro Regional de Formación del Profesorado de CLM y el FEAECCLM, se organizó en febrero de 2020 una **actividad formativa sobre metodología Aprendizaje Servicio en Alcázar de San Juan (Ciudad Real) con la participación de Pedro Uruñuela** como ponente invitado.

En marzo, unos días antes de la declaración del Estado de Alarma provocado por el Covid-19, en el CEIP San Juan Evangelista de Sonseca (Toledo) y la promoción de nuestra compañera Gracia Rodríguez, en colaboración con el Ayuntamiento de la misma localidad, el Centro de Día del Ayuntamiento y el Forum, organizaron una **actividad para fomentar la igualdad de hombres y mujeres para el desarrollo del Plan de Igualdad y Prevención de Violencia de género que la Consejería de Educación de CLM ha promovido para este curso.**

Ya, en los días previos a la declaración del Estado de Alarma, se decide aplazar el **Café-Forum organizado por las compañeras de Forum, Marta A., Nazaret P. y Macarena G.**, y profesoras del IES Cañada Real de Valmojado (Toledo), con el tema de "Los riesgos en el uso y abuso de la Red", que contaba con la participación de las instituciones de la localidad, del IES y de los estudiantes que mostrarían a toda la comunidad educativa sus trabajos y productos realizados al efecto.

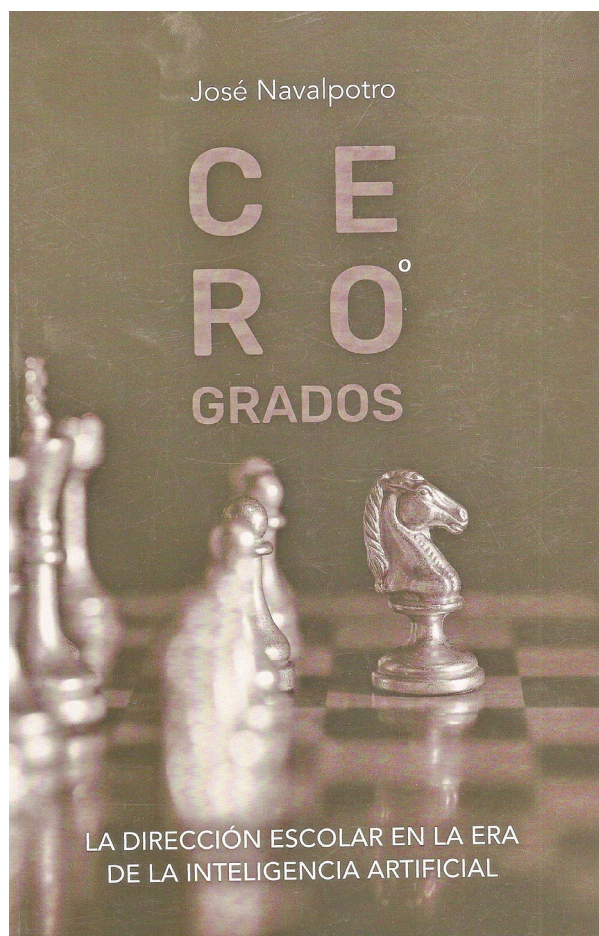
Mientras los acontecimientos se sucedían, provocados por una pandemia no esperada, el Forum de Castilla-La Mancha intensificaba su actividad, vía correo electrónico, WhatsApp, organizando casi de modo espontáneo e impulsado por

Agustín Chozas, un **Foro educativo abierto ante el cierre presencial de las escuelas**, provocado por el Covid-19. Fruto de este intenso foro digital, que se puede consultar en nuestro blog, donde participaron más de cincuenta profesores de todos los niveles educativos, se elaboró un documento de más de 60 páginas que pusimos a disposición de todos los participantes e interesados a través de nuestro blog.

En esta nueva realidad de Foro telemático, se decidió organizar una **Jornada Forum on line con la temática: "La escuela tras el confinamiento"** en el que participaron diferentes profesionales de la educación para ofrecer diferentes perspectivas que permitieran tanto el análisis como la propuesta de futuro. Contamos con Laura Cánovas, Inspectora de Educación, Héctor de Andrés, Educación Social, Diana Martín, directora del CEIP, Ana Belén García, Educadora Social, M^a Belén Panizo, Pediatra de atención primaria, Marta Aja, tutora y profesora de Filosofía. Este panel de expertos fue moderado por nuestra secretaria, Mercedes G^a Recio. De donde surgieron valiosos análisis de la realidad vivida durante los días más duros provocado por el cierre de las escuelas y propuestas de futuro, que ofrecimos a la comunidad, mediante la difusión de sus conclusiones a socios y allegados, como es habitual en nuestras actividades.

Finalizamos el curso 2019-2020 con la firme convicción de que el Forum, con su modesta actividad, es imprescindible para fomentar el debate educativo, también en momentos tan difíciles como los vividos durante los más de tres meses de confinamiento total. Sabiendo, que nuestro Forum tenía que adaptarse a las nuevas circunstancias y planificar la actividad del nuevo curso, teniendo en cuenta esta nueva realidad.

Agradecemos a todos nuestros socios y allegados la participación durante este periodo que no olvidaremos. ●



José Navalpotro (mayo 2020)
 “Cero Grados: La dirección escolar en la era de la inteligencia artificial”. 380 páginas.
 Edición Fundación Mecenaz Educación y Cultura Madrid.



Manuel Álvarez

Cero Grados es un acercamiento a la sociedad tecnológica y a la nueva dirección escolar en los tiempos de la inteligencia artificial.

Propone la necesidad de que las direcciones escolares sepan entender el punto de equilibrio – en la metáfora de cero grados– entre la tecnología más radical y el humanismo más puro mediante el desarrollo de Proyectos educativos que den forma a la educación, habilidades y valores de las futuras generaciones de alumnos que se incorporan al mundo laboral en la próxima década.

Temas que se encontrarán en el libro que pueden y deben interesar por su novedad y sentido práctico son; destacamos los capítulos dedicados al mundo de la tecnología exponencial; el nuevo orden de las cosas; quien dominará el mundo; los nueve jinetes del apocalipsis; el futuro laboral; educación y nuevas habilidades; el liderazgo en la era digital; los proyectos educativos 2025; el aprendizaje basado en las personas; o la dirección y el futuro educativo.

Llama la atención el diseño y presentación del libro. Cada apartado o capítulo se introduce mediante un código QR y un video de carácter científico y/o divulgativo sobre el tema del mismo.



"El liderazgo comienza a verse menos como de un individuo y más como de una comunidad, asumido por distintas personas según sus competencias y momentos"
Elmore, R. (2000)

LIDERAZGO DISTRIBUIDO

LD (Parte II)

Resumen: En este dossier continuaremos lo iniciado en el anterior: las características de mayor importancia del LD y sus implicaciones para las direcciones escolares.

Palabras clave: Liderazgo distribuido (LD), nuevo marco conceptual, estructuras organizativas y de funcionamiento, sistemas de comunicación, gestión de los recursos.



Alejandro Campo
FEAE Euskadi



Alfonso Fernández
FEAE Euskadi

Objetivos del dossier

- Describir las características del marco conceptual que se deriva del LD y las implicaciones para los centros y los sistemas educativos.
- Tomar conciencia de la importancia que tiene la organización y el funcionamiento escolares como soportes de los proyectos y experiencias que quiere poner en marcha el centro.
- Resaltar el valor de la gestión de los recursos humanos y materiales, como factor que actúa en coherencia con el modelo organizativo y de funcionamiento.
- Justificar la necesidad de los sistemas de comunicación para generar confianza y empoderar a los diferentes agentes educadores en la tarea de la que se responsabilizan.
- Proporcionar algunas herramientas prácticas sobre las anteriores cuestiones.

Introducción

Varias son las preguntas que le surgen a un directivo escolar cuando pretende que el liderazgo y la responsabilidad se extiendan por toda su escuela. Todas ellas parten de las mismas inquietudes. ¿Cómo debo trabajar con mi profesorado y con el resto de agentes educadores para construir mancomunadamente un proyecto en el que todos nos sintamos parte activa? ¿Cómo hacer para que cada cual tome la responsabilidad que le corresponde en esta tarea, se convierta en su propio líder y ayude a los demás a dirigir su parcela de compromiso con la escuela?

El LD se centra en la gestión de las personas y también en los cambios que se tienen que poner en marcha para acercarse a la finalidad última de los centros educativos: añadir valor a la enseñanza y, por medio de esta, maximizar los aprendizajes.

Además, es necesario un soporte para las intervenciones que se llevarán a cabo: es la estructura organizativa y de funcionamiento de la que se dota el centro, que permite trasladar a la realidad del día a día la voluntad de *construir escuela*.

Comenzaremos el dossier poniendo de manifiesto las características del nuevo marco conceptual que supone el LD, marco que integra las múltiples perspectivas sobre la finalidad de las instituciones escolares y la intervención de los líderes en el cambio que estas precisan. Además, también analizaremos los requisitos organizativos que se asocian al desarrollo del LD. Aunque en el último capítulo de este dossier resaltaremos varios aspectos que nos indican la importancia de la comunicación en los centros educativos, dejaremos para el siguiente el elemento central de la actividad del LD: el ámbito relacional, el trabajo con las personas y para las personas.

Como siempre proporcionaremos algunas herramientas prácticas a las direcciones escolares, que les permitan encarar su trabajo con mayor rigor y profesionalidad, si cabe.

1.- UN NUEVO Y PROMETEDOR MARCO CONCEPTUAL

“Cuando el liderazgo está centrado en lo pedagógico, ampliamente distribuido, dentro de un contexto de sistemas, tanto los docentes como los estudiantes pueden capitalizar de manera plena su capacidad de aprender y obtener buenos resultados” (Hopkins, 2017).

a.- Es el centro escolar en su conjunto el que se constituye como la clave en el éxito educativo, el que añade valor a los aprendizajes de su alumnado.

En los trabajos de alta complejidad desarrollados por profesionales con una gran autonomía de desempeño, el factor individual que desarrolla cada componente por separado pierde peso en el resultado final, mientras aumenta la influencia del factor de la organización en su conjunto, la respuesta colectiva construida mancomunada y colaborativamente. Sin olvidar la importancia del componente individual, el liderazgo distribuido resalta aquello que ocurre entre los agentes educadores, en la relación que establecen al interactuar. Esta es la manera mediante la que las escuelas, como organizaciones complejas que son, crean valor añadido (Longo, 2008).

b.- La capacidad de aprendizaje comienza por el profesorado y continúa por el alumnado. Ambas capacidades se refuerzan mutuamente.

El aprendizaje pasa a ser un bien colectivo, de todo el centro, que comienza por el profesorado y se extiende por toda la organización hasta alcanzar al alumnado.

La capacidad del alumnado para realizar aprendizajes que tienen valor, depende directamente de la calidad de la enseñanza que practica el profesorado. A su vez, ésta es consecuencia de la capacidad de aprender que tiene el profesorado. No es posible concebir un centro en el que los alumnos reciban

aprendizajes de calidad, sin que su profesorado sea capaz de aprender de sus propias prácticas y de las de sus colegas. Hablamos de las comunidades profesionales de aprendizaje, en el sentido explicitado por A. Bolívar (2019).

c.- El liderazgo está asociado a una función más que un puesto formal. Es la influencia que surge de una serie de interacciones entre personas durante el proceso de involucrarse en una tarea en particular.

En los centros existen multitud de liderazgos, unos formales y otros informales, algunos explícitos y otros no. La perspectiva surge de la simple observación de que la actividad de liderazgo en los centros, tal como sucede en todas las redes sociales de las organizaciones complejas, es mucho más amplia y más sofisticada que únicamente las acciones de líderes formales reconocidos como tales (Supovitz y Otros, 2019).

En consecuencia, la capacidad de influencia asociada al liderazgo no está necesariamente ligada al puesto formal que se ocupa sino más bien a la función que se cumple, ya que de hecho lo puede ejercer cualquiera en la organización siempre que reúna las cualidades para ello. Este hecho pone el foco más sobre las características de la actividad que va desarrollarse, que sobre quien la lidera.

d.- Para lograr los objetivos elegidos es necesario un compromiso con la cultura del cambio.

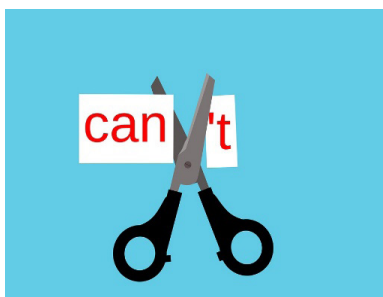
Aquí simplemente queremos destacar que el liderazgo educativo, en especial el distribuido, está asociado estrechamente al cambio que se requiere en las escuelas para convertirlas en lugares de aprendizaje para todos, tanto en el nivel individual – el liderazgo de cada profesional para ser más competente en su trabajo y el de cada estudiante para comprometerse con sus aprendizajes-, como en el nivel colectivo –el liderazgo colectivo, la organización y el funcionamiento del que nos dotamos como escuela para aprender todos más-.

Cinco principios para desarrollar el LD en las escuelas

“La creación de un nuevo modelo de liderazgo distribuido, implica definir las reglas básicas de lo que los directores tendrían que hacer para la mejora escolar y describir cómo compartirían esta responsabilidad, con base en un conjunto de cinco principios:

1. *El propósito del liderazgo es la mejora de la práctica educativa, independientemente de la función.*
2. *La mejora educativa requiere un aprendizaje continuo de todos. Por ello el liderazgo distribuido necesita crear un ambiente que contemple el aprendizaje como un bien colectivo.*
3. *Los líderes dirigen al ejemplificar los valores y comportamientos que quieren que otros adopten.*
4. *Las funciones y actividades de liderazgo fluyen del conocimiento especializado requerido para el aprendizaje y la mejora, no sólo de los dictados formales de la institución.*
5. *El ejercicio de la autoridad requiere la reciprocidad de la rendición de cuentas y la capacidad para ello. En general, las funciones de liderazgo basadas en el conocimiento especializado y la reciprocidad de la rendición de cuentas son las que mejor crean las condiciones para el aprendizaje organizacional que es el elemento sine qua non de la reforma a gran escala en la educación.”*

Fuente: Elmore (2008), recogido en Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica. OCDE (Pont, B. y Otros 2009).



2.- EL LD Y LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR

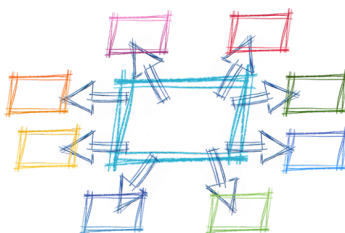
Ver Herramientas 1 y 2

Siguiendo a Gairín (2003), el estudio de la organización escolar debe atender a las metas y objetivos de los centros, cuyos referentes fundamentales son los proyectos estratégicos (Proyecto Educativo, Curricular, de Organización y Funcionamiento, de Dirección. Ver dossier Dyle N° 4, 2019), así como a la estructura de la que se dotan para lograrlos y también al sistema relacional, en el que se incluyen los recursos humanos y su desarrollo (formación, selección, expectativas, intereses...), y los procesos que orientan la actividad de las personas en las organizaciones (comunicación, participación, tomas de decisiones, etc.).

En este apartado abordaremos las características de la estructura organizativa y de funcionamiento que permiten a los centros alcanzar sus finalidades. Sin el soporte que proporcionan ambos factores –estructura organizativa y

funcionamiento-, está asegurado que los grandes proyectos finalicen en estrepitosos fracasos.

“...estructura responde a la etimología original del concepto: struere significa, sencillamente, algo construido, algo que se crea para proporcionar sostén o estabilidad a un conjunto de elementos” (López Yáñez, 2002, 292-105).



2. 1.- La estabilidad organizativa: ¿fortaleza o debilidad?

Las estructuras organizativas de los centros suelen ser bastante estables, ya que por medio de ellas se explicitan los valores subyacentes a la cultura escolar, generalmente construida a lo largo de muchos años de andadura. Es cierto que no podemos hablar de una única forma de organizarse, porque con frecuencia se superponen varias en zonas o aspectos parciales de la organización creadas *ad hoc* en un momento concreto, debido a intereses de personas o grupos con influencia en el centro. Sin embargo, también es cierto que existe una

organización predominante, que proporciona una identidad específica a cada centro escolar. Cada centro tiene una *atmósfera* propia que le identifica.

La estabilidad tiene un sentido positivo ya que proporciona permanencia y seguridad a las intervenciones de los agentes educadores, pero también puede representar una gran inercia cuando se quieren implementar cambios de fondo. Por ello, el impulso al LD requiere que se revisen los aspectos de la estructura escolar que pueden ayudar y aquellos que pueden entorpecer el logro de los objetivos y metas del centro, así como los valores que quieren desarrollarse en coherencia con los mismos. La estructura de la que se dota el centro, debe ser el medio que posibilite alcanzarlos, no impedirlos, por ello es necesario analizar sus disfunciones.

2.2.- Las variables de la organización escolar

La organización escolar debe entenderse a la luz de algunas variables que describiremos a continuación.

La **primera** de ellas proviene del **contexto** en el que se sitúa el centro. Aquí se incluyen una **gran variedad de factores** que influyen en su intervención y que, en general, **no son modificables** por parte de este. Son los factores demográficos,

socioculturales, económicos y de clima social. Todos ellos ejercen una poderosa influencia en la intervención educativa; sin embargo el centro no puede hacer nada por modificarlos en el corto, medio e incluso largo plazo. Es necesario que los comprenda en profundidad para ajustar la respuesta educativa en función de sus características. Se precisa una acomodación al entorno, tanto en un centro de una barriada populosa de Soria como en una escuela rural de los Monegros.

Un **segundo grupo de variables**, no menos importante que el primero, lo constituyen las **institucionales**. En este grupo se incluye la normativa en vigor, las actuaciones administrativas sobre el centro (Inspección de educación, servicios de apoyo al profesorado, etc.), y también los servicios sociales y las relaciones con otros centros, empresas, etc. Todos estos son **influyentes en mayor o en menor medida** por parte del centro, aunque también influyen poderosamente en su intervención educativa. Si la relación con la Inspección de Educación está atravesando por una crisis, quizás deba ser una prioridad de la dirección escolar recuperar la confianza perdida, básica para cualquier relación productiva con la administración educativa.

Un **tercer bloque de variables** está constituido por aquellas **de naturaleza interna**, cuyos protagonistas son los agentes educadores de cada centro y las estructuras escolares en las que estos desarrollan su actividad. **La capacidad de modelaje** de los directivos escolares sobre estas variables **es evidente**.

Vemos un ejemplo significativo. Tal y como ha sido descrito en las diferentes tandas de los estudios TALIS, existen distintos grados de autonomía que caracterizan a los diferentes países de Europa, y que en el caso español –y de las CCAA que participan con muestra propia–, es de los menores. Pero incluso en este marco general restrictivo que

estrecha y limita en profundidad las decisiones de cada centro, existe una amplia variabilidad entre estos, tanto en la estructura organizativa como en el modo habitual de funcionamiento. De hecho, cada escuela tiene sus características específicas desarrolladas en el marco de su autonomía, de su desarrollo propio.

“Hoy día parece demostrado que la escuela está en condiciones de crear un fermento propio de desarrollo y marcar diferencias. Cada escuela tiene una consistencia propia y por derecho se convierte en unidad de intervención y, por consiguiente, en unidad de análisis. El clima escolar, ya sea positivo o negativo, no se explica, exclusivamente, ni por el origen social de sus alumnos, ni por el emplazamiento geográfico en que está la escuela. Escuelas, colegios e institutos comparables por su entorno y por las condiciones estructurales tienen climas muy diferentes.” (Campo y otros, 2008).

3.- LOS RECURSOS HUMANOS, MATERIALES Y ORGANIZATIVOS AL SERVICIO DEL LD

La organización de los recursos humanos, materiales y espacio-temporales también puede favorecer o entorpecer el LD. Por ello necesitamos conocer las características que tienen los recursos organizativos que contribuyen al desarrollo y extensión del liderazgo.

No existe una fórmula única, una especie de bola de cristal **con resultados mágicos, que permita a los líderes escolares atinar con precisión sobre las formas de asignar y regular los recursos que hay que distribuir en los centros.**

Tienen que considerar muchos factores, aislada y conjuntamente, para estar en condiciones de tomar las mejores decisiones.

Algunos de estos factores son muy evidentes para los líderes escolares: no es igual organizar un centro de Primaria que uno de Secundaria, uno de FP que un Conservatorio. También es notorio, como hemos

señalado en el apartado 2, que hay que tener en cuenta el contexto en el que se sitúa el centro y las variables institucionales. Para acabar de entender la complejidad de la actuación directiva, también es fundamental considerar las variables internas, como son las características de las personas que nos acompañan en la dirección del centro, las del profesorado que tenemos, la cultura y el clima de nuestro centro, los usos y costumbres imperantes, etc.

Las decisiones que toman los directivos escolares en la asignación de recursos tienen una gran implicación práctica para el desarrollo del LD: cómo se asignan las responsabilidades al profesorado, qué coordinaciones se instauran, qué tiempo y recursos se les proporciona, qué personas se eligen para liderarlas, qué pautas se adoptan para el funcionamiento de los órganos de coordinación y gobierno del centro, cómo se integran las posturas minoritarias, qué alcance tienen los acuerdos adoptados, etc. Todos estos elementos constituyen un conjunto complejo de decisiones y reglas que conducen al centro hacia un rumbo o hacia el contrario, incluso por encima de los buenos deseos e intenciones. **Es el terreno en el que las direcciones escolares se la juegan, dónde aumentan o disminuyen a los ojos de su comunidad educativa, la coherencia entre lo que dicen y lo que hacen.**

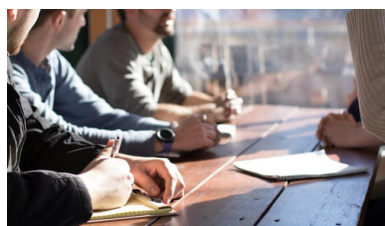
4.- ¿CÓMO ORGANIZAR LA COMUNICACIÓN? Ver Herramienta 3

La comunicación es un elemento central en los centros educativos, imprescindible para organizar sus principales tareas del día a día, y también para idear y construir un futuro deseable. Desde la clase de Historia hasta la reunión del Consejo Escolar que se realizará por la tarde, la comunicación es un factor primordial. Sin contar con ella, ninguna otra actividad podría llevarse a cabo.

Los sistemas de comunicación que los centros ponen en marcha pueden ser incluidos tanto en el sistema

relacional como en la estructura organizativa y de funcionamiento. Nosotros adoptaremos la segunda perspectiva porque en este apartado nos interesa resaltar el componente práctico de la comunicación. En el siguiente dossier profundizaremos en la comunicación desde la perspectiva relacional.

En una primera clasificación, podemos encuadrar la comunicación en dos grandes ámbitos: la informal y la formal.



La comunicación informal abarca todo el conjunto de **interacciones** comunicativas que se producen **de manera espontánea o no planificada** institucionalmente, mientras que la formal tiene su origen en las decisiones organizativas del centro. En este último caso nos referimos al sistema de comunicación del que se ha dotado cada centro para dar respuesta a la multiplicidad de tareas que debe llevar a cabo, desde la gestión (administrativa, económica, etc.), hasta la coordinación y gobierno del centro, la formación o las derivadas de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

En general, las comunicaciones informales no constituyen un motivo para la intervención directiva explícita, aunque sí proporcionan evidencias sobre el clima organizacional, que merecen ser tomadas en consideración. Son un buen *termómetro* del clima que se *respira* en el centro.

Sin embargo, **las comunicaciones formales son parte del trabajo directivo** en varios sentidos. La competencia comunicativa que atañe a todo el centro institucionalmente, como estructura organizativa, es algo que **se construye y se aprende**,

como cualquier otra competencia intra- e inter-personal. Además, la organización de la comunicación requiere que los líderes escolares tomen decisiones sobre los canales y modos en los que circula de información, los soportes que la posibilitan, la gestión de la comunicación y la toma de decisiones, así como criterios e indicadores de logro que se utilicen.

BIBLIOGRAFIA

- Bolívar, A. (2019). Marco español para la dirección escolar e identidad profesional: Contexto, desarrollo e implicaciones. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(114). <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4544>
- Campo, A. y otros, (2002), La convivencia en los centros de Secundaria. Un estudio de casos. ISEI-IVEI. https://isei-ivei.hezkuntza.net/es/detalle-informe-otros-informes?p_id=KAIOAContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet&_KAIOAContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet_idArticulo=966509&_KAIOAContenido_WAR_w24mContenidoWARportlet_idPlantilla=2226984
- Hopkins, D. (2017): Mejora escolar, liderazgo y reforma sistémica: una retrospectiva (págs. 17-70). Mejoramiento y liderazgo en la escuela. Once miradas. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Diego Portales.
- Gairín, J. (2003): Hacia un esquema comprensivo de las organizaciones escolares, "Organización y Gestión de Centros Educativos", Ed. Praxis. Barcelona. <http://guiasjuridicas.wolterskluwer.es/Content/Documento.aspx?params=H4sIAAAAAAEAMtMSbF1jTAAAYMjI0O1stSi4sz8PFsjAwNjA1Mjc5BAZlqlS35ySGVBqm1aYk5xKgB7a56pNQAAAA==WKE>
- Longo, F. (2008): Liderazgo Distribuido, un elemento crítico para promover la innovación, Capital Humano, N° 226. Noviembre 2008. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2737774>
- López Yáñez, J. (2002): Hacia una nueva teoría de los sistemas organizativos. En: J. Gairín (coord.): Organización y gestión de centros educativos.
- Supovitz, J. A.; D'Auria, J., Spillane, J. P. (2019). Meaningful & Sustainable School Improvement with Distributed Leadership. CPRE Research Reports. https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/112
- Pont, B., Nusche, D., Moorman, H. (2009): Mejorar el liderazgo escolar. Volumen 1: Política y práctica. OCDE (2009).
- TALIS 2018, Estudio internacional de la enseñanza y del aprendizaje. Informe español. Ministerio de Educación y Formación Profesional. <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/dam/jcr:047dfc41-acf6-444a-8e4e-4e5916343a88/talis2018-online-20190807.pdf>
- Teixidó, J. (1999), La Comunicación en los centros educativos. Universitat Oberta de Catalunya. http://www.joanteixido.org/doc/comunicacio/comunicacion_centros.pdf



Herramientas y actividades

HERRAMIENTA 1 VALORACIÓN SOBRE LAS ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS Y DE FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS. PRIORIZACIÓN

Con frecuencia, al inicio de su mandato los equipos directivos tienen dificultades para conocer cuáles son los ámbitos de la organización escolar y los modos de funcionamiento que entran dentro la capacidad de decisión de la escuela. Es importante distinguirlos de aquellos cuya responsabilidad corresponde a otras instancias, para que la dirección centre su intervención en aquello que sí puede organizar y cambiar, si lo considerase necesario.

De forma complementaria, es de gran valor que el equipo directivo novel o experimentado pueda disponer de un mapa completo con las diferentes tareas que es preciso desarrollar en su centro, y también que las valore para priorizar su intervención o ajustar aquellas que se han quedado obsoletas. Ya que no es posible abordar a la vez todas las tareas, hay que para darles valor a unas frente a las otras.

Esta Herramienta pretende ayudar a los equipos directivos en esta triple tarea:

- Disponer del mapa completo de tareas y cometidos que hay que desarrollar en el centro.
- Conocer los ámbitos de intervención que son decisión del centro.
- Priorizar aquellas que tienen mayor valor, urgencia, necesidad, etc.

ACTIVIDAD 1: Valoración

Objetivos

- Disponer del mapa completo de tareas y cometidos que hay que desarrollar en el centro y cuáles de estas serán modificadas.
- Conocer los ámbitos de intervención que son decisión del centro.

Temporalización: 45'

Materiales: FICHA 1 y folios en papel

Desarrollo

Esta actividad tiene valor por la reflexión y el debate que lleva asociado. Por ello conviene que sea realizado por parte de todo el claustro del profesorado o incluso en el consejo escolar del centro. Alternativamente, también puede realizarse en otros órganos de coordinación como la comisión pedagógica.

Primeramente, quien coordinada la actividad explica a todo el grupo que va a realizarla el contenido de la FICHA 1

FICHA I: El diagnóstico institucional*

FACTORES EXTERNOS		FACTORES INTERNOS
VARIABLE INSTITUCIONAL	VARIABLE CONTEXTO SOCIAL	VARIABLE DIRECCION / PROFESORADO y OTRO PERSONAL EDUCADOR / ALUMNADO / FAMILIAS / PERSONAL NO DOCENTE
• Legislación • Departamento de Educación y Delegación Territorial • Inspección • Servicios de Apoyo • Otros centros educativos • Ayuntamiento • Empresas y otros elementos del entorno	• Contexto socio-económico • Clima social • Proveedores • Mass Media	• Factores que afectan a todas las tipologías de centro Clima y cultura escolares (valores, ejercicio del poder, toma de decisiones, concepciones sobre el sistema de aprendizaje, etc.) y gestión de los cambios en el centro (planificación-puesta en práctica-evaluación), y microcosmos del equipo directivo. • Factores organizativos en el nivel del centro, según su tipología (Infantil-Primaria, Secundaria-Bachillerato-Formación Profesional, Escuelas de Idiomas, etc.) A.- Coordinaciones <u>Profesorado</u> Elección de las coordinaciones horizontales y verticales: comisiones pedagógicas, de ciclos-departamentos, proyectos de innovación o formación, de atención al alumnado de NEAEs, sesiones de evaluación, claustros, labores de secretaría y de gestión económica, etc. <u>Alumnado</u> Delegados-as de aula, consejo de delegados-as, alumnado ayudante, alumnado mentor, mediador, cibermanagers, etc. <u>Consejo Escolar</u> Comisiones del Consejo: permanente, económica, etc. <u>Otras coordinaciones</u> Personal no docente, personal del comedor y transporte, actividades extraescolares, empresas, ayuntamiento, etc. B.- Recursos humanos Coordinaciones de ciclos y departamentos didácticos, responsables de proyectos, de formación, etc. C.- Recursos temporales, materiales y de uso Horarios generales del centro, espacios y recursos materiales para la enseñanza-aprendizaje y para las coordinaciones del apartado A. Regulación del uso de patios, pasillos, biblioteca, comedor, transporte, actividades complementarias, extraescolares, etc. Provisión de recursos materiales. • Factores organizativos en el nivel de las aulas, según la tipología de centro A.- Coordinaciones Equipos docentes de aula, de nivel, seguimiento del proceso del grupos-clase, del proceso educativo de cada alumno y alumna B.- Recursos humanos, temporales, materiales y de uso Elección de equipos docentes, de tutores y tutoras. Regulación del horario y uso del aula. Provisión de recursos materiales.
Poco controlables. Influenciados a largo plazo	No controlables. No influenciados o influenciados a muy largo plazo	Controlables. Influenciados a corto, medio y largo plazo

*Reformulada a partir de un esquema de M. Álvarez y M. Santos.

A.- De modo individual en 5', señala 4 factores de la Ficha 1 que crees que tienen que ser abordados en tu centro y explica la razón para ello. Ten en cuenta la observación de la fila inferior en relación al grado de control y de influencia sobre la variable elegida:

FACTOR	RAZÓN DE SU INCLUSIÓN (Ej.: tiene una gran importancia y debe mejorarse su gestión / Es prioritaria y no se ha abordado hasta el momento....)
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.

B.- Únete a los 5 compañeros y compañeras que te señale el coordinador de la actividad. Sin excluir ninguno de los factores elegidos por cada persona, se debate y acuerda en el pequeño grupo aquellas que son más importantes y más prioritarias, etc. Disponéis de 30' para ello

FACTOR	ORDEN DE PRIORIDAD Y RAZÓN DE SU INCLUSIÓN (Ej.: tiene una gran importancia y debe mejorarse su gestión / Es prioritaria y no se ha abordado hasta el momento....)
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.
7.	7.
...	...

C.- Entregar el resumen al coordinador /a de la actividad

ACTIVIDAD 2: Priorización

Objetivos

- Priorizar las tareas que tienen mayor valor, urgencia, necesidad, etc

Temporalización: 50-60'

Materiales: Conclusiones escritas de la Actividad 1.

Desarrollo

El equipo directivo parte de los resúmenes de la Actividad 1, a partir de los que realizará la actividad de priorización por medio de alguna técnica conocida. Ver la Herramienta 4.

La actividad también puede realizarse en el consejo escolar, la comisión pedagógica, etc.

En cualquiera de los casos, es preciso devolver las conclusiones de la actividad a los participantes. Es la mejor manera de implicarles en los procesos de mejora que se avecinan.

HERRAMIENTA 2 DIAGNÓSTICO DE LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO

Estructura organizativa y organización escolar son términos similares, aunque el primero de ellos se refiere a la parte más estable y formal de ordenamiento y disposición de personas, actividades, tiempos y materiales en los centros educativos.

Esta segunda actividad puede utilizarse de modo alternativo a la Herramienta 1 y también de modo complementario, a continuación de la misma con el objetivo de afinar en el diagnóstico que el claustro, consejo escolar, comisión pedagógica realiza.

Es una herramienta más simple que la primera cuyo objetivo es listar los aspectos positivos y negativos de la organización del centro.

Objetivos

Poner el acento en los aspectos que facilitan un buen funcionamiento de la organización del centro y también en aquellos que lo dificultan. Se trata de encontrar estrategias que refuercen los primeros y que minimicen los segundos.

Temporalización: 45'

Materiales: FICHA 2

Desarrollo

- 1.- Hacer un único listado, utilizando la numeración para indicar la prioridad
- 2.- En pequeño grupo, explicar el listado a los demás y completar una única lista tomando en consideración las prioridades.
- 3.- Explicar las conclusiones al resto de grupos.

FICHA 2

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
1	-
2	-
3	-
4	-
5	-
...	-
ESTRATEGIAS PARA REFORZAR	ESTRATEGIAS PARA MINIMIZAR
1	-
2	-
3	-
4	-
5	-
...	-

HERRAMIENTA 3 VALORANDO LA COMUNICACIÓN FORMAL EN NUESTRO CENTRO

Para poder abordar con criterio las necesidades comunicativas y realizar los cambios que se precisan para su mejora, conviene que la dirección escolar disponga de una *fotografía* fina sobre cómo está organizada la comunicación en su centro.

Objetivos

Conocer los usos y costumbres formales de la organización, que suelen ser explícitamente trabajos desde la dirección del centro.

La actividad es valorativa, en el sentido que pretende obtener una relación de cuestiones que son positivamente percibidas por los agentes educativos (semáforo verde), otras que suscitan algunas dificultades y problemas (semáforo ámbar) y un tercer grupo de elementos problemáticos (semáforo rojo).

Temporalización: 45'

Materiales: FICHA 3

Desarrollo

La actividad puede realizarse en diferentes órganos de coordinación del profesorado u otros en los que participan diferentes agentes educativos.

Una vez realizada la actividad, es importante suscitar un debate sobre los resultados obtenidos y obtener conclusiones que sirvan para la mejora.

FICHA 3: La organización de la comunicación

	Nivel de desarrollo
	
1.- Canales, modos y direcciones de la información Son los circuitos formalmente constituidos a través de los que fluyen las informaciones y se toman las decisiones: habitualmente las reuniones presenciales o virtuales, pero también puede ser documentalmente. Los modos son variados: reuniones informativas, preparatorias, decisorias, formativas, etc. Las direcciones posibles: horizontal, ascendente y descendente.	
2.- Soportes de la comunicación Son los medios que permiten la circulación de la información y la toma de decisiones: informaciones escritas periódicas, convocatorias generales, anuncios, etc. que se producen por medio del correo electrónico, la página web, whatsapp, procedimientos presenciales, virtuales, etc.	
3.- Gestión de la comunicación y de las decisiones que se toman Naturaleza de las comunicaciones, procedimientos de coordinación y liderazgo, de recogida de acuerdos, toma de decisiones, grado de participación e implicación en las reuniones, gestión de los acuerdos, etc.	
4.- Criterios e indicadores de logro Son los hitos que señalan si se están cumpliendo los objetivos para los que han realizado las actividades. Pueden ser de naturaleza muy diversa, fundamentalmente a partir de los tres apartados anteriores.	



1. Semáforo verde: Señalamos aquellas cuestiones del ámbito de la comunicación que funcionan correctamente, son eficaces y nos sentimos orgullosos porque dan una respuesta positiva a las necesidades de comunicación del centro.



2. Semáforo amarillo: Anotamos aquellas cuestiones (conductas, prácticas y estrategias) que funcionan bastante bien, pero necesitan reconsideración colectiva para mejorarlas con pequeños ajustes, para que sean plenamente eficaces.



3. Semáforo rojo: Señalamos aquellas cuestiones tanto individuales como colectivas de las que no estamos satisfechos, porque están mal orientadas, somos conscientes de que no han producido los resultados que buscábamos.

Elaborado a partir de una propuesta de Teixidó (1999)



FEAE

Es una
red que...

- Establece intercambios bilaterales y multilaterales a nivel autonómico y europeo
- Toma en consideración y potencia el componente personal que une a sus miembros
- Conecta diferentes sensibilidades y perspectivas en el entendimiento de la educación
- Comparte nuevos conocimientos profesionales e informaciones del mundo educativo
- Refuerza las aportaciones de valor de cada una de las personas que lo forman
- Comparte la ilusión por la construcción de una Europa en la que la educación ocupe un importante lugar

Es una federación estatal de foros de 14 comunidades autónomas
Miembro junto con otros 19 países del
**EUROPEAN FORUM ON
EDUCATIONAL ADMINISTRATION**

Para seguir construyendo el FORUM
necesitamos tu valía profesional, tu forma
personal de entender de la educación

**COLABORA EN LA CONSTRUCCIÓN
DE ESTA RED EDUCATIVA Y PARTICIPA
EN ESTE PROYECTO DE PRESENTE
Y DE FUTURO QUE ES EL FORUM**

www.feae.es

