



Los Proyectos de Formación en Centros en Competencias Básicas: una oportunidad para el impulso de la autonomía pedagógica

Ignacio Polo Martínez

Director de Formación Permanente. CPR Zaragoza

Sumario: 1. Introducción. 2. Plan de Formación en Centros en Competencias Básicas (Zaragoza). 3. Futuro asociado a la formación en los centros y de centro.

Resumen

El artículo parte de la percepción de que existe una singular resistencia en el profesorado que le impide modificar sus rutinarios hábitos docentes, aunque las circunstancias se modifiquen. En la actual práctica docente, para formar ciudadanos para el s XXI, se hacen presentes metodologías nuevas que brotan de la perspectiva de las Competencias básicas. Pretender ignorarlas es volver la espalda a una realidad incuestionable. Pero la responsabilidad no es solo del profesorado. La administración educativa, los sindicatos, las asociaciones de padres y madres, la inspección, los orientadores y la propia red de formación tienen su cuota de responsabilidad.

Se expone la gestación y puesta en práctica del Proyecto de Formación en Centros en competencias básicas ofertado a los centros de Infantil, Primaria y Secundaria de la provincia de Zaragoza desde el Servicio Provincial de Educación. El proyecto, que supone la formación de una red de asesores técnicamente preparados para asumir los retos actuales del sistema educativo y la coordinación entre los diferentes agentes externos implicados en el asesoramiento a centros, potencia el liderazgo de las Direcciones así como la labor de la Comisión de Coordinación Pedagógica y de los equipos docentes de nivel o ciclo, siempre con la perspectiva de atender las necesidades cotidianas del aula.

Palabras clave: Plan de Formación en Centros en Competencias Básicas, autonomía pedagógica, Red de Formación Permanente del Profesorado, acción en el aula, Comisión de Coordinación Pedagógica, equipo docente de nivel o ciclo, evaluación.

Abstract

The article starts from the perception that there is a peculiar resistance from teachers that prevents them from changing their daily teaching habits, although the circumstances get changed. In the current teaching practice, there are new methodologies which arise from the perspective of key competences to train citizens for the 21st century. Pretending to

ignore them is turning our back on an indisputable reality. But responsibility is not just for teachers. Educational authorities, unions, parents' associations, inspectorate, guidance teachers and the training network itself have their share of responsibility.

It describes the gestation and implementation of the Plan for Training in Key Competences at Schools which has been offered to infant education, primary and secondary schools in the province of Zaragoza by the Provincial Education Service. The plan involves the setting up of a network of advisers technically ready for the current challenges in the educational system and also, for the coordination among the various external actors involved in offering counsel to centers. It strengthens the leadership of School Headships, the work of the Committee for Educational Coordination and that of the stage or year teaching teams, always with the prospect of meeting the daily needs of the classroom.

Keywords: Plan for Training in Key Competences at Schools, pedagogic autonomy, Teachers' Lifelong Learning Network, implementation in the classroom, Committee for Educational Coordination, stage or year teaching team, assessment.

Introducción

Fomentar el aprendizaje a lo largo de toda la vida implica, ante todo, proporcionar a los jóvenes una educación completa, que abarque los conocimientos y *las competencias básicas* que resultan necesarias en la sociedad actual, que les permita desarrollar los valores que sustentan la práctica de la ciudadanía democrática, la vida en común y la cohesión social, que estimule en ellos y ellas el deseo de seguir aprendiendo y la capacidad de aprender por sí mismos (Preámbulo de la LOE 2/2006 de 3 de mayo).

Las competencias básicas tienen un gran valor educativo no sólo porque constituyen aprendizajes imprescindibles sino porque ofrecen unas posibilidades de integración y autonomía pedagógica, que pueden ayudar a la comunidad educativa a superar las limitaciones propias de un diseño curricular tradicionalmente fragmentado y poco participativo.

Algunos docentes han creído ver en las competencias básicas otro cambio legislativo más dentro de nuestra vida profesional y con las mismas consideraciones e implicaciones para nuestra docencia que tuvieron en su día reformas derivadas de la LOGSE.

Esta nueva reforma que propicia la LOE en relación a las competencias básicas, sería interpretada por algunos docentes como aquella ola que rompe en la orilla y que, aunque en principio parece muy potente y asustadiza, finalmente y cuando llega hasta nuestros pies de aula queda lo suficientemente matizada, difuminada u obviada como para que como docentes podamos seguir nuestra labor diaria con mínimos o inexistentes cambios. Seguramente estas matizaciones unilaterales que algunos docentes practican vienen amparadas por la aparente carencia de una supervisión profesional en la que nos movemos diariamente el profesorado en las aulas.

En el ámbito educativo, la implicación de parte del profesorado en ciertas dinámicas claramente útiles para nuestros alumnos (como parece que son la implantación de las competencias básicas), son simplemente un ejercicio de voluntariado. Sí, es incomprensible que medidas formativas, metodológicas, organizativas, etc., como las que a priori promete y a las que compromete la implantación de las competencias básicas (que de manera solvente demuestran que mejoran en cierta manera la vida de los centros, y por lo tanto, el proceso de enseñanza aprendizaje de los alumnos/as), queden a la libertad de querer o no querer llevarlas a cabo por parte del profesorado.

En términos empresariales (contexto que tiene cuestiones interesantes a observar y otras a evitar), sería impensable que una empresa realizara una inversión en una máquina que mejorara la producción y calidad del trabajo de los propios trabajadores, y que esos mismos trabajadores tuvieran la libertad de poder escoger si les apetecía o les venía bien, tener en cuenta las características de la nueva máquina o lo que es peor, permitirse el lujo de ni siquiera utilizarla.

El calendario de implantación de los nuevos diseños curriculares para la enseñanza obligatoria ha significado que desde el curso 2007-2008, el profesorado se encuentre en una fase “sensible” en todos los centros educativos del estado español. El hecho de que, a través de un acuerdo europeo, se haya podido alcanzar el mayor consenso sobre el perfil de una persona educada para el siglo XXI, conlleva una responsabilidad nunca hasta la fecha planteada al profesorado. Según algunos, sin lugar a dudas, el penúltimo tren para engancharse a las actuales y futuras necesidades educativas de nuestro alumnado.

La responsabilidad de que, en ocasiones, se haya tomado esta dirección resistente hacia la “no renovación real de mi práctica docente” a través de la implantación de las competencias básicas, no es de exclusividad del profesorado. La administración educativa, los sindicatos, las asociaciones de padres y madres, la inspección, orientadores y la propia red de formación tienen su cota de responsabilidad.

De responsabilidad absoluta del profesorado sería conocer en profundidad la orden que regula su materia, incidiendo especialmente en aquellos matices significativos (que los hay), que diferencia el anterior currículo del nuevo asociado a las competencias básicas. A partir de aquí, el profesorado deberá comprobar que su programación didáctica se asocia convenientemente a las competencias básicas. Este aspecto no debe llevarnos mucho tiempo puesto que los aspectos normativos que contemplan las competencias básicas ya han sido definidos en las diferentes órdenes y por tanto el profesorado tan sólo debe recogerlas fielmente en el apartado correspondiente de su programación (contribución del área a la adquisición de las competencias básicas, objetivos, contenidos y especialmente los criterios de evaluación). En ocasiones, temerosos de no estar seguros si verdaderamente es suficiente con lo anterior, algunos docentes han querido reflejar en el inicio de sus programaciones (normalmente a través de diversas hojas de registro o rúbricas), diversas relaciones de los objetivos, contenidos y criterios de evaluación con

las competencias básicas. Recordar que la formulación de dichos objetivos, contenidos y criterios de evaluación ya está hecha atendiendo a las competencias básicas, por lo tanto resulta estéril querer adornar excesivamente nuestras programaciones con ese tipo de interrelaciones. En cualquier caso, es una opción que en algunos docentes puede ayudar a comprender la relación coherente que existe entre los diferentes elementos del currículo anteriormente enumerados.

Del acierto en la formulación y la selección de la estructura de tareas dependerá que el alumnado alcance el nivel de competencia.

Aquello que realmente debe ocupar el tiempo y la motivación del profesorado es la adecuada selección de tareas y contexto de su área, de aquellas que promuevan el trabajo interdisciplinar con las otras áreas que se imparten en el Centro y de las posibilidades que tenemos de acercar la escuela a las familias de nuestros alumnos/as. Del acierto en la formulación y selección de la estructura de tareas dependerá que el alumnado alcance el nivel de competencia. Este es el auténtico reto del profesorado y de la comunidad educativa.

Parece oportuno pensar que si la base de las competencias básicas reside en el tratamiento integral y contextualizado del currículo real, cualquier medida de asesoramiento en este campo deberá tener el requisito de integrar real y contextualizadamente las acciones de todos aquellos agentes implicados en el proceso de asesoramiento de las competencias básicas (inspección, orientadores y asesores de formación, al menos).

Plan de Formación en Centros en competencias básicas (Zaragoza)

Bajo este prisma, en la provincia de Zaragoza se ha puesto en marcha en el curso 2008-2009 un plan de actuación formativo en competencias básicas que tiene como objetivo prioritario que los centros (como unidad formativa y de mejora básica del proceso educativo), elaboren un plan de trabajo debidamente secuenciado para la revisión de los proyectos curriculares, de las programaciones didácticas, y la reflexión individual y/o grupal del profesorado sobre la propia práctica docente. Dicho plan ha tenido dentro de sus objetivos potenciar la autonomía pedagógica del centro y su posibilidad de mejora a partir de la detección de sus debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades pedagógicas.

Este plan, avalado por el Servicio Provincial de Educación de Zaragoza, y liderado desde la Red de Formación (Unidad de Programas Educativos y Directores de Formación Permanente), sienta sus bases en la necesaria coordinación entre aquellos agentes externos que interaccionan con los centros y cuyo nexo común es su función asesora a los mismos (Inspección, Equipos de Orientación Psicopedagógica y la propia Red de Formación Permanente del Profesorado).

El Plan de Formación asociado a las competencias básicas de la Provincia de Zaragoza, se apoya en una convocatoria de Proyectos de Formación en Centros (PFC) en competencias básicas que se ha ofertado a todos los centros públicos de infantil, primaria y secundaria de la provincia de Zaragoza. El hecho de escoger esta modalidad formativa (PFC) y no

otra, se justifica por la potencia que dicha modalidad posee al (1) promover compromisos educativos compartidos y duraderos surgidos del acuerdo del propio profesorado del centro y especialmente de sus órganos de gobierno y coordinación, (2) favorece la labor de equipos de profesorado de un mismo centro bajo una misma temática, (3) intentan dar respuesta a las necesidades específicas de cada centro docente de una manera integrada y (4) el asesoramiento a dichos proyectos es más efectivo.

Los centros docentes son las piedras angulares de todo el sistema educativo, porque son el lugar donde se desarrollan las relaciones que conlleva el proceso enseñanza-aprendizaje, auténtica esencia del proceso educativo. Al centro educativo se le reconoce y otorga (LOE 2/2006 de 3 de mayo, título V), una autonomía pedagógica que posibilita emprender proyectos de mejora de su propia realidad.

Así, el centro educativo se convierte en lugar de referencia de la comunidad educativa (padres-madres, profesorado, alumnado, empresas, corporaciones locales, medios de comunicación, etc.). Los procesos que en él se desarrollan afectan de forma global a todos los miembros de esta comunidad y dan respuesta en conjunto a las necesidades, innovaciones y reflexiones que se derivan del trabajo diario en el aula. Es por esta razón por la que, sin menospreciar otras posibilidades formativas, consideramos esencial la formación en centros, en la que participa un equipo de profesionales docentes y que responde en conjunto a necesidades asumidas como comunes.

Hoy resultan más pertinentes las modalidades formativas en grupo, sobre todo aquellas que se realizan por un número importante de profesores del y para el mismo centro. Todos los especialistas en formación del profesorado corroboran que, además del autoaprendizaje, la formación de centro es la mejor modalidad formativa, ya que permite una mejor detección de las necesidades formativas, una mayor implicación de la comunidad educativa, y una mayor estabilidad en las mejoras logradas. Sin lugar a dudas, los proyectos de centro suponen una de las mejores formas de ejercer la autonomía pedagógica que la LOE 2/2006 de 3 de mayo reconoce a los centros de enseñanzas en su título V.

La formación en centros permite una mejor detección de las necesidades, una mayor implicación de la comunidad educativa y una mayor estabilidad en las mejoras logradas.

El plan formativo impulsado por la red de formación en la provincia de Zaragoza entre el año 2008 y 2010, supone un intento de materializar y potenciar dicha autonomía desde el compromiso y la responsabilidad por la mejora continua a la que se deben los centros y su profesorado.

Este proceso innovador (por cuanto ha supuesto formas de actuación significativamente diferentes tanto para la red de formación, como para los centros), se ha concretado en las siguientes fases:

Fase legislativa-normativa

Todo proceso de innovación suele venir precedido de pequeñas reformas que cimentan el buen desarrollo de dicho proceso. El Informe Delors (1996), el informe DeSeCo (2002)

o la propia LOE 2/2006, de 3 de mayo, amparan la legitimidad de la inclusión de las competencias básicas tanto en nuestra actuación docente diaria, como en los planes formativos y de actuación. Su tratamiento en las evaluaciones generales y censales del sistema educativo ha sido la excusa para su consideración prioritaria en la enseñanza actual. Hasta ese momento, y tal y como hemos señalado anteriormente, las competencias básicas tenían un papel secundario en los currículos oficiales (título preliminar, capítulo 3 de la LOE 2/2006 de 3 de mayo) e incierto en la práctica real del aula.

Además, desde la red de formación se ha debido revisar la normativa de la convocatoria tradicional de PFC (que hasta el curso 2008-2009, era una modalidad minoritaria y desapercibida por parte del profesorado). La mayor parte del profesorado estaba habituado a formarse a través de los tradicionales cursos, grupos de trabajo o seminarios, pero no era habitual que desde la dirección de un centro educativo se solicitase participar en un proyecto formativo que tuviera la pretensión de, bajo la autonomía pedagógica de éste, aglutinar los esfuerzos del profesorado del centro en un proyecto común.

Los cursos (modalidad tradicional de formación), suelen tener un alto impacto en el grado de satisfacción del docente que los recibe, pero una escasa transferencia al aula (más aún cuando el curso lo realiza una persona del centro y por lo tanto su capacidad de cambiar la realidad educativa global de su centro son mínimas pues el resto de sus compañeros/as no se ha formado en esa línea de trabajo). Es por ello que los cursos se están quedando relegados a circunstancias muy particulares de la formación (por ejemplo en la implantación de nuevas familias profesionales en Formación Profesional). Los grupos de trabajo (con el objetivo de creación de materiales pedagógicos), y los seminarios (con el objetivo de compartir experiencias con iguales), son modalidades formativas grupales que no llegan tampoco, a pesar de ser colectivas, a las pretensiones de los PFC. Los PFC deben ser avalados por los órganos colegiados y de coordinación de los centros educativos (aspecto que le da gran potencia formativa en cuanto a su posible repercusión global en el centro), cuestión que no es requerida para la constitución de un grupo de trabajo, seminario o curso. Además, teniendo en cuenta que las evaluaciones afectan a todo el profesorado (no sólo a los de los niveles de 4º de Primaria y 2º de la ESO), el proceso formativo no tiene sentido que sea individual (modalidad curso), sino colectivo (modalidad proyecto de centro). Este cúmulo de evidencias técnicas conllevó la necesidad de regular la convocatoria dependiente de los Centros de Profesores y Recursos, para priorizar los proyectos de centro frente a otro tipo de demandas formativas.

En la convocatoria dependiente de los Centros de Profesores y Recursos se han priorizado los proyectos de centro frente a otro tipo de demandas formativas.

Fase de planificación

El tratamiento de las competencias básicas, tal y como venimos argumentando, han sido la excusa para (1) promover un cambio en el modelo de asesoramiento a los centros educativos, (2) integrar proyectos formativos en el centro y de centro, (3) dar sentido a las evaluaciones de diagnóstico a través de planes de mejora asociados a las competencias básicas evaluadas, (4) potenciar los órganos de coordinación didáctica de los centros, y (5) promover un proceso de reflexión y autoevaluación docente.

En *primer lugar* ha sido necesaria una fase de *análisis del contexto* en el que se iba desarrollar el plan de formación del profesorado en competencias básicas. Este aspecto conllevaba tener en cuenta la tipología de los centros a asesorar, la experiencia que dichos centros han tenido con la formación del profesorado a través de la red de formación, la formación que han recibido los propios asesores de formación para su asesoramiento, el impacto que tuvieron las anteriores reformas legislativas en la docencia, etc.

En *segundo lugar* ha sido necesario el asesoramiento de un experto que defina con claridad el contenido del asesoramiento, el rol de los asesores y las dinámicas de asesoramiento a desarrollar en los propios centros educativos (formación de formadores). Esta formación se ha extendido igualmente a los orientadores de los centros y a una representación del servicio de inspección educativa. La labor de este experto ha sido fundamental para el establecimiento de las líneas maestras de intervención (en el caso de Zaragoza, el experto de referencia ha sido D. José Moya Otero).

El programa formativo debía ser presentado a los asesores de formación (y posteriormente a los docentes), como algo útil en sus respectivos contextos de trabajo. Tiene especial relevancia la formación de los asesores de formación en relación al proceso formativo que posteriormente deben acometer con los centros educativos. Este proceso, significativamente distinto al tipo de asesoramiento al que está habituado el asesor/a de formación, conlleva prepararse para el asesoramiento específico, en este caso, para la implementación de las competencias básicas a la práctica docente habitual.

A lo largo de los últimos años el papel del asesor de formación se ha ido derivando más hacia una tarea administrativa-gestora relacionada con la formación del profesorado, que a una labor asesora previamente planificada. Aunque la labor administrativa puede considerarse algo farragoso y poco gratificante desde el punto de vista asesor, ciertamente es una labor más facilitada para el asesor (desde el punto de vista del grado de preparación que se requiere para ello), e igualmente menos útil para la docencia.

Por el contrario, el educar la labor asesora, en este caso hacia el asesoramiento en competencias básicas, requiere un esfuerzo añadido, diferenciado y de mayor motivación para el asesor. La formación de los futuros formadores debe ser llevada a cabo con la suficiente antelación con el fin de asegurar el completo dominio de la materia sobre la que asesorar. Además, es igualmente necesario dejar un espacio de tiempo previo al asesoramiento directo para aplicar, en contextos reducidos (grupos de trabajo entre los propios asesores), los materiales de asesoramiento.

En relación al plan formativo en competencias básicas, la red de formación se ha formado fundamentalmente en tres aspectos: (1) origen y conceptualización de las competencias básicas, y definición de la *zona de mejora*¹ de los centros, (2) diseño de tareas asociadas

¹ A partir de la técnica D.A.F.O. (definición de las dificultades, amenazas, fortalezas y oportunidades que puede conllevar la implicación de un centro educativo en un proyecto formativo integrado).

a las competencias básicas, y (3) la evaluación por competencias básicas. Es en base a estos mismos aspectos sobre los que posteriormente se asesorará a los centros que decidan sumarse a un proyecto integrado.

En esta fase previa de planificación a la intervención en centros es de gran utilidad para el asesor/a formarse no sólo en la materia en cuestión, sino también y no menos importante, en habilidades de comunicación, coordinación de equipos de trabajo y gestión positiva de conflictos.

Esta labor formativa de los asesores no debe plantearse de una manera individual, sino en equipo. En equipo no sólo entre los propios asesores, sino también entre esos otros agentes externos al centro educativo que tienen responsabilidades de asesoramiento (inspectores de educación y orientadores). De labor coordinada de estos equipos depende en gran medida el éxito del asesoramiento planteado. Al servicio de inspección se le otorga tradicionalmente el poder de la autoridad, la supervisión, la evaluación, la información y también el asesoramiento. A los orientadores, su proximidad al centro educativo y por lo tanto el conocimiento de su realidad para igualmente el ejercicio del asesoramiento. La red de formación, dentro de su función asesora y facilitadora, debe aliarse con dichos agentes con el fin de lograr aunar esfuerzos en favor del proyecto, los centros y del alumnado.

La labor formativa de los asesores debe plantearse en equipo con los inspectores y educadores para aunar esfuerzos en favor del centro y del alumnado.

En *tercer lugar* se decidió que si realmente se deseaba fomentar la autonomía pedagógica de los centros y por lo tanto de sus órganos de coordinación pedagógica y sus docentes, el asesoramiento debía realizarse, en primera instancia, en la comisión de coordinación pedagógica (en adelante CCP). No le faltará razón a todo aquel que considere que no es un entorno pedagógico favorable para iniciar un proceso de innovación docente con pretensión de cambiar la docencia en el aula. Sin embargo, consideramos esencial no obviar esta realidad en pro de dar sentido al órgano de coordinación didáctica que prioritariamente tiene la responsabilidad de impulsar cualquier proceso pedagógico de centro.

Si verdaderamente creíamos que el centro debía ser la unidad básica del cambio educativo, debíamos acudir a los órganos que tienen dicha potestad. La CCP integra al Director, Jefe de Estudios, Orientador, y Jefes de Departamento/Ciclo, es decir, a aquellos docentes que tienen la responsabilidad de ejercer e impulsar la autonomía pedagógica del centro. Todo aquello que acontezca pedagógicamente en un centro y que no pase por dicho órgano puede quedarse en un interés particular de un pequeño grupo de docentes que, siendo interesante, puede carecer del impacto suficiente como para que sea asumido por el conjunto significativo del claustro de docentes.

Ciertamente, muchos y buenos son los proyectos que se emprenden en los centros, pero ¿cuántos de ellos dejan de realizarse por depender del interés y la motivación de unos pocos o de uno/a docente? Es aceptable y hasta cierto punto lógico, que cualquier

proyecto de innovación se inicie por parte de alguien (docente), sin embargo si el proyecto queremos que perdure y se consolide en un centro educativo, éste debe estar por encima de los intereses personales, debería ser de interés para el centro y por lo tanto todos sus miembros deberían implicarse en su desarrollo y mantenimiento.

Los centros educativos necesitan un proyecto de centro blindado a la motivación pasajera de una minoría, la movilidad de los profesores o las modas pedagógicas.

Los centros educativos necesitan un proyecto de centro, que esté blindado a la motivación pasajera de una minoría, la movilidad del profesorado o simplemente las modas pedagógicas vigentes. Hoy en día no es asumible que un centro educativo deba, cada 1 de septiembre, rehacer la estructura organizativa, de gestión y pedagógica. Cada curso debe sumar respecto al anterior. Por lo tanto, uno de los objetivos de esta fase era elaborar una estrategia informativa dirigida a los centros, más concretamente a sus directores/as, que razonara la necesidad de establecer un proyecto de centro.

Cualquier proyecto que pretenda ser de centro y que aspire a ser útil para la educación del alumnado, deberá contar con la participación coordinada de dichos agentes, y claro está, con el liderazgo de la dirección del centro, la implicación del profesorado y de la comunidad educativa. Efectivamente, también de la comunidad educativa. Parece lógico que si las competencias básicas acercan la escuela a la vida cotidiana del alumnado, las familias puedan participar de este proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que son parte importante de esa vida cotidiana de nuestros alumnos/as (sus hijos/as).

Fase de diseminación

En esta fase se da a conocer a los docentes el proceso formativo que se quiere plantear. Una opción eficaz para llevar a cabo esta fase (tal y como se planteó en el Plan de Zaragoza), es convocar a todos los directores de centros educativos a una reunión plenaria de carácter informativo.

Quién presenta el plan, cómo, cuándo, dónde, a quién, son preguntas de obligada respuesta en esta fase. En principio, el plan de formación debe informarse en primera instancia a las direcciones de los centros educativos. Todo proyecto que aspire a ser de centro debe tener el respaldo del Director/a del propio centro. Las direcciones de los centros deben hacer suyo el proyecto formativo como parte implícita de su proyecto de gestión y dentro de su autonomía pedagógica fijar los objetivos que a corto, medio y largo plazo debe tener su centro.

Esto conllevará que el Director/a deberá elegir el itinerario formativo que su centro, y por lo tanto sus profesores/as, asumen en ese espacio temporal. De nada sirve a la dirección de un centro educativo que sus docentes se formen si ésta se realiza por separado y con poca o nula repercusión en la vida del centro en la que ejercen. Esta situación es la que, en más ocasiones de las deseadas, se ve reflejada en nuestros centros de enseñanza. Existe una carencia de compromisos conjuntos, de labor de equipo, también de liderazgo en las direcciones de los centros educativos.

La fase de diseminación debe tener como objetivo, que los directores/as de centros se comprometan, lideren un proyecto de centro, y crean en que trabajando de manera conjunta (en este caso en las competencias básicas), algo puede/podemos cambiar en la realidad del aula. Esto último es fundamental. Si no somos capaces de llegar a la realidad del aula, si sólo nos quedamos en los documentos formales o en la formación del profesorado sin transferencia al aula, el proyecto que planteemos será estéril y con toda seguridad fracasará.

Ese compromiso que se le pide a las direcciones de los centros debe ser acotado temporalmente. Hoy en día no es posible comprometer a un grupo de personas en un proyecto si no es a través de objetivos alcanzables a corto plazo. Un grupo específico, como el claustro de profesores de un centro, necesita que aquello que se le propone tenga cotas fácilmente alcanzables y que en ningún caso supongan un ataque a su forma de trabajo habitual. Se trata de que perciban el proyecto como una situación que suma a su práctica habitual y que se apoya en las cuestiones positivas que todo docente realiza con sus alumnos/as.

Tras esta fase de diseminación debemos conseguir que ningún directivo salga indiferente ante nuestra propuesta. Ésta debe incitar, al menos, a la reflexión, y en el mejor de los casos al compromiso. El directivo debe percibir el proyecto como una oportunidad de integrar esfuerzos en su centro para la consecución de un objetivo común. Claro que cada individualidad docente puede tener sus propios objetivos, pero se trata de buscar además uno que nos haga converger al grupo-claustro durante un tiempo determinado. Si por circunstancias concretas no es posible lograr el compromiso del claustro a dicho proyecto, podría ser suficiente la implicación de un grupo significativo² del centro educativo.

El directivo debe percibir el proyecto como una oportunidad de integrar esfuerzos en su centro para la consecución de un objetivo común.

Fase de adopción

Es aquella en la que la dirección del centro educativo, con el visto bueno del claustro de profesores, y del Consejo Escolar, deciden o no poner en práctica los objetivos marcados por el proyecto. Es el momento en el que el centro (sus docentes), valorará tanto el aspecto formal del proyecto planteado (claridad en las fases de formación, grado de utilidad, etc.), como el no formal o currículo oculto (valoración de la capacidad de la red de formación para llevar a cabo el proyecto, etc.).

En esta fase es importante apoyar la labor informativa que realizan los directores/as al Claustro y Consejo Escolar. Así, desde la red de formación (en coordinación con los servicios de orientación e inspección), se debe estar en disposición de acudir a cuantas reuniones sean precisas para clarificar o ampliar las dudas que pueda suscitar el

² Consideramos grupo significativo aquel que lo conforma el 50% del claustro de profesores u órgano de coordinación didáctica (Comisión de Coordinación Pedagógica). En cualquier caso en dicho grupo significativo siempre deberá estar el equipo directivo.

proyecto. El objetivo sería que, independientemente de la decisión que tome el centro, se haya podido disponer de la información más detallada posible.

A lo largo de este documento venimos incidiendo en la necesidad de implicar al claustro. Parece imprescindible, cuando queremos acometer un proyecto colectivo, que el propio colectivo esté motivado por el mismo (es preferible convencer, que imponer). A pesar de las competencias que la LOE asigna a la dirección de centros educativos, siempre es preferible que haya una amplia mayoría que crea y trabaje en un proyecto de mejora conjunta que pretende afectar a la totalidad del centro.

Es en esta fase donde el docente aplica mentalmente la innovación que se le propone a su propia práctica docente y decide si merece la pena embarcarse en dicho proyecto. En algún caso, puede haber docentes que, a pequeña escala, apliquen algo de lo que pretende el proyecto y a la vista de esos resultados preliminares decida continuar con el proceso propuesto.

Tras el apoyo informativo que se propone anteriormente al equipo directivo, Claustro o Consejo Escolar, es preciso igualmente dejar un tiempo para el debate y la reflexión en el centro. A partir de aquí comenzará, en caso de aceptación del proyecto, la fase de implementación.

Fase de implementación

Tras el compromiso del centro a participar en el proyecto, es el momento de comenzar la práctica. En una primera fase, tal y como se señalaba anteriormente, es preciso acudir al órgano de coordinación docente de la comisión de coordinación pedagógica. A partir de aquí, se atenderán las necesidades de los departamentos, ciclos, los docentes y, en su caso, las familias. El número de sesiones que se puede acudir a dicho órgano de coordinación es variable dependiendo del contexto educativo. En cualquier caso no debería ser menor a cinco sesiones (teniendo en cuenta que una se realizará al comienzo del proyecto y otra al finalizar el mismo). Además de las sesiones en presencia de la red de formación, se deben plantear sesiones internas de trabajo autónomo entre los grupos de trabajo definidos en el proyecto (por departamentos, ciclos, nivel, etc.).

Previamente al asesoramiento en dichas reuniones por parte de la red de formación, es precisa la coordinación con el servicio de inspección y de orientación. Estas sesiones de coordinación tendrán como objetivo coordinar las actuaciones referidas a las necesidades formativas del centro educativo. Siempre que sea posible, los tres agentes participarán de dichas sesiones, o al menos, de los objetivos y contenidos de las mismas.

La sesión formativa, aunque responderá al guión preestablecido por el propio Plan Provincial, deberá contextualizarse atendiendo a las necesidades de sus integrantes. Además, entre cada sesión se deberá establecer un contacto próximo con la dirección

del proyecto, con el fin de proporcionar recursos complementarios y ayudar a preparar la siguiente sesión. Será responsabilidad de los docentes integrantes del órgano de coordinación didáctica (CCP), el traslado de información al resto de integrantes del claustro de profesores. En cualquier caso, siempre se podrá contar con la colaboración de la red de formación para labores de apoyo informativo.

Cada intervención de asesoramiento está compuesta por planificación, formación, acción docente y búsqueda de información sobre los resultados de la acción en el aula.

Cada intervención de asesoramiento está compuesta por un círculo de planificación, formación, acción docente y búsqueda de información sobre los resultados de la acción en el aula. Todas las sesiones formativas deben finalizar con propuesta de acción al aula. Es allí donde el docente se encuentra motivado por la propuesta: aprender a saber hacer. En esta línea es interesante resaltar el instrumento que se ha facilitado desde la red de formación a los docentes participantes en el Plan de Zaragoza denominado *Cuaderno de Tareas*, (disponible en www.competenciasbasicas.net), y que ha supuesto una guía didáctica ejemplificada para la realización de tareas asociadas a las competencias básicas.

El proyecto sometido a continua revisión reflexiva y crítica, representa una cierta contrastación de teoría y de planes curriculares, así como una oportunidad para el desarrollo profesional de los propios profesores.

En esta fase se hace necesario impulsar al docente a un proceso de reflexión- conocimiento-acción-evaluación. El objetivo es que el docente reflexione sobre su propia práctica, identificando aquellos aspectos que se pueden considerar más idóneos, aquellos que tienen mayor margen de mejora, y como las competencias básicas y su tratamiento pueden ayudar a dicha mejora.

Este proceso ha de ser compartido. No es suficiente, aunque sí necesario, con que identifiquemos y mejoremos nuestra propia práctica. Esta mejora puede verse incrementada si, posteriormente al proceso de autoevaluación, entramos en un proceso interdisciplinar de mejora docente. Para ello es necesario que desde las direcciones de los centros educativos se habiliten espacios y tiempo para compartir nuestras prácticas educativas y construir proyectos compartidos.

Otro de los órganos de coordinación docente que puede impulsarse desde los centros educativos en un proyecto de centro es el equipo docente de nivel/ciclo. Habitualmente su papel se ve reducido a las juntas de evaluación trimestral, siendo poco operativo como órgano de seguimiento y reflexión docente. Sin embargo, el hecho de compartir un espacio temporal con aquellos docentes que enseñan a nuestros propios alumnos/as, suma en el proceso de posibilitar la mejora del propio proceso de mejora docente. Los problemas y soluciones adoptadas por otros docentes, son un potente referente de soluciones a mis dificultades.

La dirección de los centros, con el asesoramiento del servicio de inspección, los orientadores y la red de formación, potenciarán la utilidad y viabilidad de las reuniones de equipo de nivel/ciclo.

Una vez que se ha hecho un análisis de la propia práctica docente y se han propuesto medidas de mejoras individuales y compartidas con otros docentes, llega el momento de poder ampliar el círculo de interacciones sociales haciendo partícipe a las familias de determinados procesos de enseñanza-aprendizaje.

Fase de evaluación

Un plan de estas características no puede estar exento de un proceso de evaluación inicial, procesual y final. La evaluación inicial se realizó mediante la detección de necesidades que desde la red de formación se realiza todos los últimos trimestres del curso con el fin de valorar las necesidades formativas del profesorado para el curso siguiente (tercer trimestre del curso 2007-2008). A partir de esta detección de necesidades se evidenció la inquietud en los docentes por la entrada en vigor de los diferentes currículos y el tratamiento en relación a las competencias básicas. En principio, la preocupación tenía que ver más a su inclusión en los documentos preceptivos (Proyecto Curricular de Centro y Programación Didáctica), que a su integración real en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, tal y como se ha planteado anteriormente, la llegada de las evaluaciones generales y censales de diagnóstico y su planteamiento a través de las competencias básicas, trasladó la inquietud del papel al aula.

Conocer las pruebas de las evaluaciones internacionales permite al docente entrar en un proceso formativo que mejore su práctica.

El docente, viendo la formulación de preguntas que se realizan en las evaluaciones internacionales y de diagnóstico, viendo los resultados obtenidos y analizando su propia forma de enseñar y evaluar, toma conciencia de la necesidad de entrar en un proceso formativo que atienda a la mejora de su práctica diaria. Dicha mejora no puede quedarse en la modificación de los documentos formales (programación), es necesario ir más allá.

La evaluación procesual se desarrolla a partir del seguimiento que los agentes implicados (los docentes que integran el proyecto, la inspección, orientación y especialmente el asesor/a de formación), realizan de las diferentes sesiones formativas presenciales o de los períodos inter-sesión. Como hemos venido argumentando, la comunicación entre estos agentes es fundamental para la eficacia del proyecto formativo. La evaluación final se realiza a partir de dos aspectos:

1.- La utilidad de los recursos facilitados al docente y su práctica diaria. No hay mejor evidencia de la utilidad del proyecto si el propio docente llega a desarrollar a partir del mismo, mejoras en su práctica docente concretas: materiales elaborados por el docente y exámenes (¿preguntamos y enseñamos atendiendo a las competencias básicas?), libro de texto (¿realizan planteamientos por competencias o simplemente las nombran al comienzo de cada tema?), etc. En el caso del Plan Formativo de la Provincia de Zaragoza, algunos de los mejores recursos pedagógicos están recogidos en la web www.competenciasbasicas.net. Dicha web ha sido elaborada por la propia red de formación y se compone de dos partes: (1) zona interna para los agentes implicados en el asesoramiento (red de formación, orientación e inspección), y (2) zona pública que contiene documentos y experiencias de aula en competencias básicas elaboradas por docentes.

2.- Cuestionario de evaluación on-line en el que se recogen los siguientes aspectos a evaluar.

- a. Valoración general del plan formativo.
- b. Valoración de su estructura temporal.
- c. Valoración de los diferentes agentes implicados en el asesoramiento (inspección, orientación y red de formación).
- d. Valoración de los contenidos específicos tratados.
- e. Conveniencia de la modalidad formativa planteada (Proyecto de Centro).
- f. Conveniencia de continuidad de mi propio centro en un proyecto de centro.
- g. Necesidades formativas para el próximo curso.

Los resultados obtenidos muestran un elevado grado de satisfacción y utilidad por parte de los docentes participantes en los diferentes proyectos formativos. En concreto de los mil cuestionarios contestados, el 91,7% de los docentes considera conveniente mantener la estructura formativa de Proyecto de Centro Integrado como forma de mejorar la realidad de su centro educativo y de su propia práctica docente. Además, la función asesora de la red de formación es considerada como útil y fundamental en el desarrollo de dichos proyectos. Este aspecto apoya la posibilidad de seguir trabajando en la línea descrita. Es decir, (1) formar a una red de asesores técnicamente preparados para asumir los retos que les plantea el sistema educativo actual y la realidad de los centros educativos, y (2) potenciar la coordinación entre los diferentes agentes externos implicados en el asesoramiento a centros.

En relación a las necesidades formativas que manifiestan los docentes participantes en el Plan de Zaragoza, se destaca la necesidad de que éstas tengan relación con la atención a las necesidades concretas del día a día del aula, y que se mantenga la estructura grupal de formación. Se valora de manera muy positiva la potenciación de la Comisión de Coordinación Pedagógica y de los equipos de nivel/ciclo.

Futuro asociado a la formación en los centros y de centro

La legislación vigente y experiencias como las llevadas en la provincia de Zaragoza, argumentan la necesidad de establecer medidas para favorecer estas dinámicas de mejora integral de los centros. Efectivamente la solución no pasa por una única medida. Es necesario, una vez más, el esfuerzo compartido de varios agentes.

En *primer lugar*, desde la administración educativa se debe procurar una política educativa que tienda a orientar a los centros a proyectos integrados (que recojan los planes de mejora y todos los programas en los que el centro participa). Este hecho

requerirá revisar la multitud de convocatorias que se ofrecen a los centros, con el fin de aunar los esfuerzos de los docentes que los integran. Se debería evitar que algunas de las convocatorias ofertadas supongan simplemente un reclamo económico exento de utilidad para el cambio hacia la mejora de la enseñanza del alumnado. En los últimos cursos, desde la red de formación se ha podido detectar un bajo control de la propia Administración Educativa, las direcciones de los centros, los claustros o la Comisión de Coordinación Pedagógica, de la utilidad y eficacia que dichas convocatorias tienen para la mejora del centro. Este hecho provoca que haya centros participando en varios proyectos que dependen exclusivamente del interés particular de un docente (o pequeño grupo de docentes). La dependencia es tal hacia ese docente que si dicha persona decide cambiar de centro, el proyecto suele desaparecer.

Ante esta dinámica se hace difícil que el centro evolucione y mejore sobre su propio proyecto contextualizado. Siempre estará supeditado a “rachas educativas” atendiendo al tipo de docentes que componen el claustro y su posible implicación. Teniendo en cuenta que la propia administración favorece el derecho del funcionario docente a la movilidad, igualmente debería favorecer y garantizar que dicha movilidad no suponga un lastre para la mejora continua de los centros. Un centro no puede redefinirse cada curso empezando de cero.

Una posibilidad de paliar esta situación sería la constitución de proyectos de centro que preservaran, independientemente de la posible movilidad de los docentes del claustro, la mejora del mismo curso tras curso.

Los proyectos de centro deberían ser la modalidad formativa preferente y prioritaria para la administración educativa. Estos deberían tener la cobertura formativa y económica necesaria para ser llevados a cabo con garantías de éxito.

La dirección de los centros educativos debería articular las medidas organizativas, de gestión y pedagógicas necesarias para el correcto desarrollo del proyecto de mejora.

En *segundo lugar*, los equipos directivos deberían integrar en sus proyectos de Dirección, a cuatro años vista, su propio proyecto integrado de formación. Dicho proyecto sería planteado contextualizadamente a partir de las necesidades propias del centro y las líneas prioritarias formativas marcadas desde la administración. En dicho proyecto se debería implicar la totalidad del centro, especialmente a través de sus órganos colegiados y de coordinación docente. La dirección de los centros educativos debería articular las medidas organizativas, de gestión y pedagógicas necesarias para el correcto desarrollo del proyecto de mejora.

Estos objetivos serán asumidos por el claustro de profesores y tendrán como finalidad la mejora de la situación definida por la dirección del centro y el Consejo Escolar.

En *tercer lugar*, la inspección educativa, el servicio de orientación y la red de formación tendrían un papel relevante en el asesoramiento del desarrollo de dicho proyecto. Además, tanto la definición, seguimiento y evaluación del proyecto de mejora por parte

de la dirección de los centros, como la participación activa del profesorado del centro en dicho proyecto, deberían ser supervisados y evaluados por parte de la inspección educativa (tal y como reconoce la LOE 2/2006 de 3 de mayo, título VI).

En cuarto lugar, cualquier proyecto de centro que aspire a ser útil y a propiciar una mejora en la organización, gestión y aspectos pedagógicos del propio centro, debería contar con la participación de la comunidad educativa (especialmente de las familias).

Si realmente se quiere dar sentido a la necesidad y el derecho de autonomía en los centros educativos, deberemos propiciar proyectos que necesiten de dicha autonomía. Los centros educativos, con el apoyo de la Administración, el liderazgo de la Dirección, el apoyo de la Inspección educativa, la Red de Formación y los servicios de orientación, y la implicación de los docentes y las familias, deben ser los protagonistas y dinamizadores de su propia autonomía ■

Breve currículum

Ignacio Polo Martínez es Doctor en Educación Física y Profesor de Enseñanza Secundaria de Educación Física. Ha sido Director de Instituto de Educación Secundaria. En la actualidad es Profesor asociado de la Universidad de Zaragoza y Director de Formación Permanente. A partir del 1 de septiembre de 2010 formará parte del Cuerpo de Inspectores de Aragón.