

Nº27
2007

IDEA 27

CONSEJO ESCOLAR DE NAVARRA

ESCOLAR

Saludo a la comunidad educativa de la enseñanza no universitaria de Navarra

Ángel Urtasun Uriz, Presidente del Consejo Escolar de Navarra

FORMACIÓN DEL PROFESORADO

EDITORIAL

La formación del profesorado

Nicolás Uriz Bidegain, Director del CAP de Pamplona

PERSONAS

La formación del profesorado de Secundaria en la Unión Europea

Jesús M^o Goñi Zabala, Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco

La evaluación de la formación desde la mejora e la práctica educativa del profesorado

Pilar Pineda Herrero, Profesora de Pedagogía Laboral en la Universidad Autónoma de Barcelona

FORO

Presentación de los objetivos y líneas de actuación para el nuevo curso en la Formación del Profesorado

Rafael Rodríguez Natera, Sección de Formación del Profesorado del Departamento de Educación

Evaluaciones externas, planes de mejora y formación

Luís Iza Dorronsoro y Ángel Sanz Moreno, Servicio de Inspección Técnica del Departamento de Educación

El proyecto de formación de centro

Alberto Arriazu Agramonte, Director del IES "Navarro Villoslada" de Pamplona

Conclusiones de las V Jornadas Estatales de Directores de Centros de Formación del Profesorado

Ángel Cuadal Agios, Director del CAP de Tudela

AULA

La mejora de la formación desde la colaboración entre el asesor de referencia del CAP y el profesor responsable de formación en centro

Mari Paz Eizmendi, Asesora del CAP de Pamplona

Bakartxo Garjón, Profesora responsable de formación en el IES "Julio Caro Baroja" de Pamplona

Formación del profesorado y de las familias: algunos puntos de encuentro

Carmen Nieto García, Coordinadora de formación de la Federación Herrikoa

Formación y comunidades de aprendizaje

M^o Asunción Fernández Díaz, Maestra y Orientadora escolar.

La formación vista desde el profesorado

Xabier Sardon Iribarnegarai, Profesor de la Ikastola "San Fermín" de Pamplona

NOTICIAS DE PRENSA

BIBLIOGRAFÍA

RESEÑA DE LEGISLACIÓN



SALUDO A LA COMUNIDAD EDUCATIVA DE LA ENSEÑANZA NO UNIVERSITARIA DE NAVARRA

Ángel Urtasun Uriz
Presidente del Consejo Escolar de Navarra

Como habréis conocido a través de la prensa local, se me ha ofrecido la posibilidad de presidir esta Institución de participación social en la Educación que, creada por Ley Foral en 1997, acaba de cumplir 10 años el pasado 4 de noviembre.

Tras el buen trabajo desarrollado por Guillermo Herrero (1998-2003) y Javier Marcotegui (2003-2007), recojo el relevo para intentar seguir haciendo del Consejo Escolar de Navarra un foro de estudio, discusión y ayuda, para el trabajo que debe desarrollar la Consejería de Educación del Gobierno de Navarra en la aplicación de las leyes educativas vigentes.

El momento es esperanzador, porque si bien los medios de comunicación airean con excesiva alegría algunos de los parámetros que debe corregir nuestro sistema educativo, no es menos cierto que desde el trabajo diario y honesto de nuestros centros de enseñanza, la percepción, más equilibrada, es la de que estamos en el camino de ir mejorando día a día la extensión y la calidad de la formación de las nuevas generaciones de alumnos.

Nunca fue fácil la tarea educativa. Nunca, en la historia pasada, hubo más cosas que enseñar. Siempre resultará un reto ilusionante conseguir que la mayor parte de la población reciba el mayor de los beneficios posibles, a través de una buena formación. Conjugar principios éticos como la autonomía, la justicia, la beneficencia y la no maleficencia, es tarea que a todos nos ocupa y cuyo resultado final no se conoce de inmediato.

Por encima de cualquier otra valoración de la sociedad, os reto a que os sintáis contentos con vuestro trabajo. El alumnado es hoy tan sensible como siempre a la alegría manifestada por sus maestros y profesores en el aula y fuera de ella. Quizás a algunos profesionales de la enseñanza no les agrade ser un referente claro para sus alumnos, pero lo es, lo quiera o no. ¡Ánimo!

También me dirijo a las familias que, entre la confianza por un lado y la inseguridad por otro, siguen apostando por colaborar de manera eficaz con el entorno escolar, en el que se educan sus hijos e hijas, como prolongación de la educación en el hogar.



Ángel Urtasun Uriz

El alumnado, como tercera pata de la mesa del éxito escolar, ha de esforzarse día a día para devolver pronto a la sociedad lo que ésta continúa haciendo por su mejor integración.

La Administración, como poder público, y las entidades privadas, que nunca han faltado a la cita con la educación que la LOE avaló, completan una base de sustentación de un sistema que admite mejoras, pero que se consolida en nuestra Comunidad Foral de Navarra como excelente campo abonado para el éxito.

Todos somos necesarios. Nadie puede hacer el trabajo, en libertad y por tanto responsable, del otro. Eso y no otra cosa es el Consejo Escolar de Navarra. A vuestra disposición.

Os dejo ya con el contenido de la revista. Os aclaro, como ya imagináis, que este número estaba totalmente redactado cuando accedí a la Presidencia del Consejo Escolar, así que se ha editado sin cambio alguno, por respeto al equipo redactor.

Salud, suerte y lo mejor para la nueva legislatura, que espero, eso sí, lo sea sin necesidad de nuevas leyes educativas. Con los Decretos, Órdenes y Resoluciones, Reales o Forales, que desarrollen la LOE tendremos bastante. Eso espero.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Nicolás Uriz Bidegain
Director del CAP de Pamplona

La Formación del Profesorado es el tema que sirve de hilo conductor para todo un conjunto de aportaciones que se presentan en este número de IDEA, que recogen diferentes aspectos apreciados por profesionales que se encuentran, todos ellos, comprometidos con la formación. La Formación del profesorado se propone como la herramienta que el profesional de la educación tiene para afrontar con eficacia los retos que la práctica educativa le plantea.



Nicolás Uriz Bidegain

Por tanto, la encontramos ligada indisolublemente a la profesión docente. Se entiende por profesional docente la persona cuya función básica es la de enseñar de forma que el alumno pueda construir sus aprendizajes. Esta tarea básica que da sentido a la profesión, se encuentra cada vez más ligada a una serie de situaciones que la hacen bastante más compleja que en épocas pasadas.

Inmigración, atención a la diversidad, escolarización obligatoria hasta los dieciséis años, acceso inmediato a la información en cualquier formato y desde el domicilio, pluralidad de modelos familiares... son un ejemplo de ese aumento en la complejidad de la labor docente. Es pues una profesión compleja que necesita de una actualización permanente para conseguir resolver con éxito sus tareas. Tareas que siempre deben concretarse en lo que debe hacer un profesor o profesora en un centro educativo sea de Infantil, Primaria o Secundaria.

Pero hablar de formación del profesorado nos obliga a centrarnos en cuáles son los retos que esta profesión tiene para, de forma efectiva, garantizar el éxito profesional en esas tareas aludidas.

En primer lugar, sobre todo en Secundaria, pero también en Infantil y Primaria, nos encontramos con una formación pedagógica inicial insuficiente para la actividad profesional. Parece que la profesión docente, como ya he apuntado, fundamentalmente en secundaria, no necesitaba de una preparación específica integrada en las propias titulaciones. También las titulaciones de Magisterio (Infantil, Primaria, Lenguas Extranjeras, Formación Musical...) adolecían de una falta de formación específica en la complejidad de tareas que ya se ha expuesto. No obstante, esta previsto que para el curso 2008/09 empiecen

a impartirse nuevos títulos de grado orientados hacia la actividad docente, con los que se persigue reformar la formación inicial tanto en Infantil y Primaria como en Secundaria. Este nuevo modelo de formación universitario tendrá un carácter más flexible combinando la formación con la experiencia. En este sentido se recoge un perfil del profesorado más capacitado para responder a las tareas docentes encomendadas. Así, se identifican una serie de necesidades derivadas de las carencias observadas en la situación actual. El dominio de distintas lenguas, la capacidad de reflexión sobre la práctica educativa, el conocimiento del alumnado y la atención a la diversidad, son un ejemplo de estas necesidades aludidas.

En segundo lugar, en el proceso de formación permanente, también se debe priorizar la formación en competencias docentes, competencias cuyo hilo conductor sea la resolución de tareas a las que el profesorado se enfrenta diariamente en el aula. En ese sentido, la formación se encaminará al saber hacer, al uso de estrategias concretas. Por ello hay que fomentar la presentación de experiencias didácticas, de propuestas organizativas, de comunicación entre profesionales que favorezcan la reflexión y la planificación conjunta de actuaciones. Se necesitan modelos para que, en su práctica, incorporen formas de trabajo, para resolver mejor sus tareas. En definitiva, formación en competencias docentes ligada a la resolución de las tareas propias docentes. Conocimiento del currículo y de la programación, trabajo en equipo, habilidades comunicativas, gestión del aula, atención a la diversidad, evaluación de aprendizajes... son ejemplos del tipo de competencias al que nos referimos.

Por último otro gran reto que, desde las Instituciones que nos dedicamos a la formación continua nos ocupa es la efectividad de la formación para la mejora de la competencia docente. Ello nos obliga a replantearnos la oferta formativa con la perspectiva de su evaluación en relación con la mejora de la competencia docente. No basta con saber si el profesorado valora positivamente la formación que ha recibido sino que hay que dar un paso más, en coherencia con el concepto de profesión docente. Hay que comprobar si la formación recibida ha servido para que el profesional docente incorpore a su práctica estrategias, cambios y nuevas formas de hacer. Se trata de valorar hasta qué punto se incorporan cambios en la práctica educativa habitual, a partir de las actividades formativas a las que se asiste. Esta es una forma de evaluar la formación continua entendiéndola como herramienta dirigida a aumentar la competencia docente para la resolución de las tareas que tiene encomendadas en el aula y en el centro educativo.

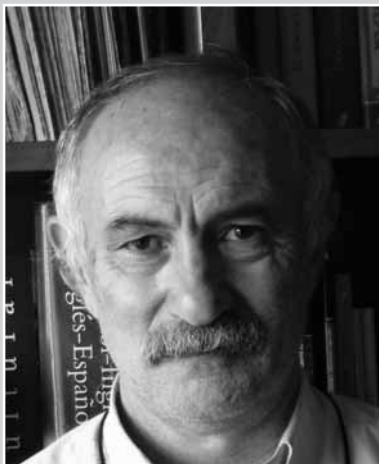
En esta línea aparecen recogidas aportaciones, realizadas por diferentes profesionales: Universidad, Administración Educativa, Familias, Profesorado, Asesorías, desde las que se concretan, matizan y desarrollan otros tantos aspectos que, sobre formación, se presentan en este nuevo número del Consejo Escolar de Navarra. En definitiva intenta ser un testimonio de cómo se plantea el tema en los diferentes colectivos y pretende aportar alguna idea que propicie la reflexión y el debate sobre la profesión docente y su actualización constante.

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE SECUNDARIA EN LA UNIÓN EUROPEA

Jesús M^o Goñi Zabala

Profesor del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad del País Vasco

Europa es para nosotros, en general, un lugar al que miramos para mejorar. Pero Europa es un ente abstracto que no responde a una regla única y que está formada por realidades socio-educativas muy distintas. Esto también ocurre en el campo que nos preocupa en este momento, el de la formación del profesorado. Por tanto, si nos preguntan por el modelo de formación del profesorado en Europa, tendríamos que decir que no existe tal modelo. Incluso si la pregunta fuera más concreta y se centrara en la formación inicial del profesorado, de primaria o de secundaria la respuesta sería la misma: no existe un único modelo.



Jesús M^o Goñi Zabala

Por esta razón conviene que recojamos algunas referencias clave y postulemos las diferencias que existen con nuestro modelo actual de formación del profesorado de Secundaria. Estas claves son parte de un trabajo de investigación financiado por el Gobierno de Navarra que estoy desarrollando en colaboración con la doctora Irene López Goñi de la UPNA.

Alemania, Francia e Inglaterra pueden ser referencias válidas por tratarse de 3 de los países con mayor peso específico tanto por población como por relevancia histórica y social en la construcción europea. Los sistemas de formación en estos tres países son muy distintos, tanto en duración, que oscila desde un mínimo de 3 años en Inglaterra hasta un máximo de 6 a 7 años en Alemania, como en las instituciones que se dedican a la formación del profesorado, porque, aunque en los 3 casos las universidades juegan un rol fundamental la implicación complementaria de la Administración, es diferente variando desde un gran intervencionismo en el caso francés a uno bastante escaso en el caso inglés, así como en los propios currícula formativos que varían de un lugar a otro. A pesar de ello los tres sistemas de formación comparten algunos principios básicos comunes que nos pueden servir de contraste con la estructura actual de la formación de los docentes de Secundaria en España.

En primer lugar el tiempo que se destina en los tres países a la formación profesional, es decir a la formación específica para asumir el rol profesional de docente, es muy superior a la que se dedica en nuestro país en la

actualidad. En la actualidad, el CAP, que es el título que se suele solicitar como requisito que acredita la formación docente, apenas dedica tiempo a la formación profesionalizante, ya que la mayor parte del esfuerzo formativo se centra en los módulos teóricos, aunque éstos hagan referencia a cuestiones pedagógicas y sociológicas. Existen universidades españolas que dan la acreditación del CAP sin exigir ningún tipo de prácticas a los aspirantes a docentes. En los tres países citados se consideran las prácticas como el núcleo de currículo formativo. En Francia ocupan un año entero de los dos destinados a la formación del docente, en Inglaterra ocupan más tiempo que el destinado a los módulos teóricos y éstos se organizan muchas veces como complemento reflexivo de las prácticas y en Alemania ocupan 2 años de formación.

En segundo lugar la Administración juega un papel relevante en los 3 casos aunque los modos de intervención sean diferentes. La Administración ha establecido por ley las finalidades a lograr en los currícula de formación de los docentes y los ha establecido como conjuntos de competencias profesionales a conseguir. En el caso de Francia existe una circular: Circular n^o 97-123 del 23/05/1997 que establece las competencias docentes. En Alemania existe desde finales del año 2004 (resolución de la Conferencia del Ministerio de Cultura del 16.12.2004) una propuesta de estándares de competencias docentes. En Inglaterra disponen de la propuesta denominada "Qualified Teacher Status" que en su versión actual data del 2002. Por medio de la cual se establecen las competencias profesionales deseables. En el caso español no existe ninguna propuesta oficial de este tipo en la actualidad. Existe un borrador de competencias para el futuro postgrado de formación del profesorado de Secundaria pero todavía no es un documento oficial porque la propuesta no lo es.

En los tres casos, aunque especialmente en los modelos francés y alemán, la administración asume la responsabilidad de otorgar a los docentes la posibilidad de ejercer como tales y para ello sujeta a los aspirantes a docentes a pruebas de habilitación propias que son distintas de aquellas que hacen las universidades para otorgar la titulación correspondiente. En el caso de Francia y Alemania la administración controla todo el proceso de las prácticas y asume la evaluación del mismo, de forma que poseer una titulación universitaria es un requisito necesario pero no suficiente. En Inglaterra la administración no asume directamente este control pero sí somete a auditorías y controles a las universidades que otorgan las titulaciones. Las subvenciones dependen de estas auditorías y de la calidad de la formación profesional que aseguran las universidades. Nada de esto sucede en el caso de España donde la Administración a lo que se limita es a exigir los títulos otorgados por las universidades, sin ejercer ningún control sobre las calidades de la formación que se imparte en estos centros.

El estudio comparado de modelos de formación no se hace por el prurito de erudición, por el único placer de saber qué se hace en otros lugares. Estos estudios tienen sentido si nos sirven para hacer propuestas de acción bien fundadas y justificadas en modos de actuar

que han resultado exitosos en otros lugares. Vayamos por lo tanto a intentar sacar algunas conclusiones aplicables a nuestro contexto educativo.

En todo caso estamos en un momento de reforma de nuestro sistema universitario y al hilo de esa Reforma, por la confluencia europea, se ha planteado que la formación de los aspirantes a docentes de Secundaria obligará a estos a cursar un postgrado tras el correspondiente grado. Existe ya un borrador de esa propuesta que propone la realización de un curso (60 créditos ECTS). Sería muy importante que los responsables de llevar adelante esta propuesta (Universidad + Administración) tuvieran en cuenta aquellas cuestiones que parecen ser elementos comunes de las propuestas de formación en Europa, cuestiones que podemos enumerar como las siguientes:

- Organizar el currículo de formación de los aspirantes a docentes desde una visión profesionalizante que enfoque esta formación como la preparación de un profesional de la educación que hace de la práctica educativa y de su análisis reflexivo el corazón de su formación tanto inicial como continua. Hay que dejar de lado el modelo de acumulación de saberes para pasar a un modelo de competencias unidos a los desempeños profesionales. Hay razones para desconfiar que sea éste en realidad el modelo que se va a seguir porque en los borradores que conocemos (hasta ahora han existido dos borradores) parece observarse una tendencia a acumular módulos teóricos y yuxtaponerlos a un módulo de "practicum" que no se convierte en el organizador de los anteriores sino en su conclusión. Es cierto que la libertad con la que van a poder actuar los organizadores finales del currículo, las universidades, puede hacer variar esta apreciación pero hay que decir que el modelo propuesto no lo pide.
- Pedir a la Administración pública un mayor compromiso tanto en la financiación de estos estudios como en el control del acceso a la función docente, que es inexistente en la actualidad. Según se desprende de las interpretaciones que se hacen de las normas actuales la financiación pública de los postgrados está sujeta a negociaciones con los organismos interesados en su desarrollo. Resulta evidente que los principales empleadores de docentes son los Gobiernos de las Comunidades Autónomas, la lógica dice que la universidad tendrá que negociar con ellos la financiación de estos post-grados. Es fácil criticar pero a veces no queda otro remedio que denunciar la realidad. Los gobiernos de las Comunidades autónomas que conozco no han hecho ninguna propuesta pública en esta cuestión y me consta que las negociaciones con la universidad son casi inexistentes. Pero tampoco se observan movimientos que indiquen que las administraciones públicas tengan ninguna intención de arbitrar mecanismos propios de control de acceso a la función docente.

El viento es aire en movimiento. En esta cuestión, aire debe haber porque existen profesores y son reconocidos profesionalmente como tales. Pero viento hay desde luego bien poco.

LA EVALUACIÓN DE LA FORMACIÓN DESDE LA MEJORA DE LA PRÁCTICA EDUCATIVA DEL PROFESORADO

Pilar Pineda Herrero

Profesora de Pedagogía Laboral en la Universidad Autónoma de Barcelona

Vivimos en un entorno cambiante: el cambio es vertiginoso, imprevisto, acelerado y afecta a todos los ámbitos de la sociedad. El mundo laboral es uno de los ámbitos donde los cambios inciden de forma más marcada: desaparecen empleos, determinadas competencias



Pilar Pineda Herrero

quedan obsoletas, aparecen funciones nuevas que modifican los perfiles profesionales y a los profesionales se les exige competencias nuevas para afrontar los retos laborales. Una de las herramientas más importantes con las que cuenta el profesional para responder ante el cambio es la formación continua: la formación permite actualizar conocimientos, adquirir competencias nuevas y desarrollar el propio potencial, como profesional y como persona. La formación continua es la clave del desarrollo personal, profesional y social en una sociedad cambiante como la que tenemos hoy.

En el contexto educativo, la formación permanente juega el mismo rol central. **El profesor necesita formarse constantemente**, ya que los cambios que afectan a la sociedad se reflejan directamente en las aulas: los alumnos son diferentes, los currícula varían, parecen nuevos enfoques metodológicos, el contexto social plantea nuevos retos y exige respuestas nuevas. El profesorado necesita una formación permanente de calidad que le ayude a afrontar su labor educativa y su día a día cambiante.

La formación permanente del profesorado se puede orientar en dos direcciones: hacia el desarrollo personal y profesional del profesor, y hacia la mejora de su práctica educativa. Estas dos direcciones no son incompatibles, sino complementarias; de hecho, toda formación permanente de calidad debería potenciar el desarrollo del profesor y generar mejoras en su trabajo diario. Sin embargo, no siempre es fácil combinar los dos enfoques, y a menudo la formación permanente que se realiza repercute más en el desarrollo del profesor que en la mejora de su ejercicio profesional. Esta situación se debe a varios factores, entre los que destaca la manera como se organiza y se realiza la formación, el rol que juega la formación en cada escuela o instituto, el día a día del profesor que a veces le impide aplicar lo que ha aprendido

Personas

en la formación, etc. Aparecen aquí varias cuestiones importantes: ¿La formación permanente, que en la mayoría de casos se financia con recursos públicos, debe potenciar sólo el desarrollo del profesorado, o debe traducirse también en mejoras en su trabajo diario? ¿Cómo podemos facilitar que la formación permanente se aplique en las aulas? ¿Cómo podemos medir los resultados de dicha formación?

Aquí **la evaluación de la formación puede ayudar**. Por evaluación entendemos un proceso sistemático que permite valorar los resultados obtenidos con la formación y que aporta información valiosa para tomar decisiones sobre como mejorarla. La evaluación se centra en determinar si la formación ha alcanzado los objetivos que perseguía y si ha dado respuesta a las necesidades del profesorado y de los centros educativos. Para ello, la evaluación puede trabajar en seis niveles de complejidad creciente:

1. Satisfacción de la persona que se ha formado.
2. Aprendizajes realizados gracias a la formación.
3. Diseño adecuado y realización correcta de la formación.
4. Transferencia o aplicación en el trabajo de aquello que se ha aprendido.
5. Impacto de la formación en el centro educativo.
6. Efectos económicos de la formación a nivel de coste-beneficio.

En la mayoría de casos se evalúa el primer nivel, la satisfacción del participante, y sólo en algunas experiencias pioneras se empiezan a evaluar los niveles siguientes: los aprendizajes y su aplicación en el trabajo. Si nos limitamos a evaluar la satisfacción de los que se han formado, no sabremos si han aprendido algo o si han aplicado algo nuevo en su trabajo, ni que hay que revisar para mejorar la formación; podemos detectar que los participantes están muy contentos, pero puede que hayan aprendido poco y que no cambien nada su actuación profesional, por lo que la formación habrá sido un fracaso. Evaluar los aprendizajes y su aplicación en el trabajo nos puede aportar mucha información sobre la utilidad de la formación, y nos permite así justificar los recursos públicos que se destinan a la formación permanente y aumentar la eficacia de su uso.

La **evaluación del aprendizaje** está en manos del formador. Al igual que un maestro evalúa los aprendizajes de sus alumnos, un formador, como generador de aprendizaje que es, debe evaluar los aprendizajes de las personas que han participado en su curso o seminario. No hay mucha tradición de evaluación de aprendizajes en la formación permanente; en muchos casos se considera que con la simple asistencia a la formación ya es suficiente, como si ello por sí solo garantizara el aprendizaje. Si queremos que la formación sea efectiva y útil, es necesario que el formador asuma su rol como evaluador de aprendizajes.

La **evaluación de la transferencia o aplicación en el trabajo** la pueden realizar varias personas dentro del centro educativo. En primer lugar, la propia persona que se ha formado nos puede decir qué ha aplicado de lo que ha aprendido, qué no ha aplicado y por qué, y qué dificultades y facilidades ha tenido al aplicar

la formación. Sus compañeros también pueden aportar información relevante, ya que observan los cambios que se han dado en esa persona después de la formación. Pero el agente clave para evaluar la transferencia es el jefe de esa persona: el coordinador del ciclo o el jefe del departamento, y en algunos casos la dirección del centro. En el contexto educativo, el cargo de jefe queda un poco diluido, ya que se trabaja más en equipo que bajo un modelo jerárquico; se trataría de localizar a la persona que supervisa el trabajo del que se ha formado y que se responsabiliza de los resultados de todo el equipo. Este 'jefe' es quien tiene más información sobre los cambios que la persona formada ha introducido en su trabajo, sobre la adecuación de los mismos y, en definitiva, sobre la utilidad de la formación. Además, conoce los efectos que la formación ha tenido en el centro educativo, lo que puede ayudar en la evaluación del impacto de la formación.

La formación permanente que realiza el profesorado en España no facilita que se traduzca en mejoras de la práctica educativa. El estudio que hemos realizado sobre la formación permanente en educación infantil en cuatro comunidades autónomas¹ –una de ellas Navarra-, nos aporta datos sobre cómo se organiza y se gestiona la formación, sobre los motivos que impulsan al profesorado a formarse y sobre la **utilidad que la formación tiene** para ellos. Así, se observa que la mayoría de los centros educativos no tienen una política de formación claramente definida y que sólo en uno de cada diez se evalúa la formación. La iniciativa de realizar la formación proviene en primer lugar del propio maestro, en segundo lugar del claustro o equipo docente, y sólo en casos concretos proviene de la dirección del centro. El hecho de que la iniciativa de formarse sea mayoritariamente individual puede dificultar la aplicación de lo aprendido, ya que el maestro puede no tener el apoyo del equipo o del centro. El estudio muestra que el profesorado se forma principalmente para mejorar su actuación profesional y para adaptarse a los cambios laborales. Además considera que la formación recibida le ha enriquecido y puede aplicarla en su trabajo, lo que significa que todo queda más en buenas intenciones que en hechos concretos. Y como indicábamos antes, si la formación no se aplica, si no repercute en la mejora de la práctica educativa, podemos considerar que no es eficaz y que no se ha hecho un buen uso de los recursos públicos.

Llegados a este punto, podemos afirmar que la formación del profesorado que se ofrece es amplia, variada y de calidad, pero que se evalúa poco, por lo que se desconoce la incidencia real que tiene en la práctica educativa del profesorado y en la mejora de los centros educativos. La clave de una formación eficaz está en su aplicación en las aulas y los centros. Esta aplicación puede potenciarse a través de varias **estrategias**:

- Con una **formación práctica**, cercana a la realidad profesional del profesorado y aplicable a su trabajo. La formación totalmente teórica exige un gran

¹ Pineda, P (2006): 'Evaluación de la Calidad de la Formación Continua en el sector de la Educación Infantil'. Acciones complementarias Fundación Tripartita para la Formación en el Empleo (FTFE). En el estudio se recogieron 1500 cuestionarios de maestros y directores de centros, se realizaron 50 entrevistas y participaron 80 maestros en 10 grupos de discusión.

Personas

esfuerzo al profesor para aplicarla en el día a día. Por ello, se ha de buscar un equilibrio entre la teoría y la práctica de la formación permanente.

- Con un **plan de acción** al acabar la formación y un seguimiento de lo aprendido en las aulas. El plan de acción permite que el profesor identifique lo que ha aprendido y lo que puede aplicar en su trabajo, de manera que ayuda enormemente a que la formación se aplique y sea realmente útil.
- Con un **sistema de incentivos** para estimular que el profesor aplique la formación. Los incentivos pueden ir desde el reconocimiento público de las mejoras, introducidas gracias a la formación, hasta su vinculación con la carrera profesional docente.
- Con un **Plan de Formación de Centro** en el que participe toda la comunidad educativa. Dicho plan debe incluir un análisis de necesidades riguroso y participativo, así como la planificación de aquellas actividades formativas que se realizarán -cursos, seminarios, grupos de trabajo, etc.-, los profesionales destinatarios y los **sistemas de evaluación y seguimiento** de la formación que se aplicarán. Dichos sistemas permitirán evaluar la utilidad de la formación y potenciarán su eficacia.
- Con el conocimiento de las **necesidades de formación reales** de los profesionales que como grupo forman el centro educativo. Estas necesidades se deben identificar entre todos, con el apoyo de los asesores, de manera que sea el claustro y el equipo de

etapa el que solicite la formación. Hay que huir de la tendencia actual de la formación a la carta surgida de la iniciativa individual, que a menudo no responde a las necesidades de formación reales de los profesionales y de los centros. Si el profesor tiene claro a que necesidad -suya y del centro- responde la formación que ha realizado le será más fácil aplicar lo que ha aprendido y buscará el apoyo de su equipo para cubrir dicha necesidad.

- Con la **formación en los centros educativos**, en las modalidades de seminario y especialmente de **grupo de trabajo**. Se ha constatado que éstas son las modalidades más efectivas, ya que conducen a una aplicación real de la formación y aumentan su utilidad para el profesor y para el centro educativo.

La evaluación de la formación permanente no es una tarea fácil. Requiere tiempo, recursos y profesionales preparados. Todo profesional de la educación sabe evaluar; sólo sería necesario que algunos se especializasen en la evaluación de la formación continua. El tiempo y los recursos requieren dinero, por lo que queda en manos de las administraciones educativas y de su voluntad el destinar recursos económicos para evaluar la formación. Por otro lado, evaluar la formación es sinónimo de invertir en calidad, ya que con los resultados obtenidos se pueden introducir mejoras que hagan la formación más eficaz, más útil para todos: para los que la financian y la organizan, para los profesionales que la realizan y, en definitiva, para los niños, niñas y jóvenes que reciben sus beneficios.

Foro

PRESENTACIÓN DE LOS OBJETIVOS Y LÍNEAS DE ACTUACIÓN PARA EL NUEVO CURSO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Rafael Rodríguez Natera
Sección de Formación del Profesorado del Departamento de Educación

El Plan de Formación del Profesorado 2007/2008 ha marcado una serie de objetivos que expresan la concepción del Departamento de Educación sobre los rasgos principales del modelo de intervención que subyace en el conjunto de sus propuestas. Dichos objetivos son los siguientes:



Rafael Rodríguez Natera

- Desarrollar los Sistemas de Gestión de la Calidad en los Centros y Servicios educativos.
- Fomentar la cultura del trabajo en equipo, que favorezca el aprendizaje, la toma de decisiones y acuerdos compartidos y el intercambio de buenas prácticas profesionales.
- Difundir estrategias metodológicas y organizativas, para la intervención y mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las diferentes áreas curriculares y ámbitos formativos, incidiendo de forma especial en las competencias clave.
- Potenciar el diseño y puesta en práctica de planes de centro que permitan un adecuado tratamiento a la diversidad y mejoren la convivencia.
- Impulsar el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares.
- Ofrecer al profesorado una cualificación polivalente y flexible que facilite su adaptación a los contenidos innovadores en el ámbito de la Formación Profesional.
- Establecer procedimientos y estrategias para evaluar los procesos de formación permanente con el fin de contrastar su adecuación y su nivel de transferencia a la práctica educativa del profesorado.

Para el logro de dichos objetivos, se propone una serie de líneas de actuación.

La primera es el **impulso de la autonomía de los centros**, facilitando la aplicación de modelos, sistemas de gestión y programas que posibiliten la planificación, la gestión de recursos humanos y materiales y la evaluación. Permite a sus líderes pedagógicos tomar decisiones fundamentadas y rigurosas. El mencionado impulso se percibe en el refuerzo del programa "Formación para Equipos Directivos", que pretende garantizar a los equipos directivos de los centros los conocimientos, el dominio de las herramientas y las habilidades necesarias para realizar un diagnóstico adecuado de la realidad que vive su centro.

Asimismo se potencia la modalidad semipresencial, que combina la formación a distancia con las sesiones informativo-formativas, el trabajo personal y en colaboración entre iguales. Y se propone el desarrollo de un Proyecto de Dirección, como instrumento práctico de referencia, que sirva como modelo de mejora de la función docente. Finalmente, también se refuerza el trabajo en red del programa para la "Difusión de los Sistemas de Gestión de la Calidad de los Centros".

La segunda línea de actuación es **la atención a las necesidades formativas de los centros y de los Servicios Educativos de la implantación de la LOE**, tanto en los Programas de Etapa como en los Programas Específicos. Además, se siguen promoviendo todas aquellas propuestas de innovación que, procedentes de los centros, pueda dar fruto en su propio beneficio y el de otros. También forma a los Servicios Educativos encargados de atender las demandas de los centros y departamentos didácticos. Por otro lado, se potencia la diversidad, los ajustes curriculares y la prevención de las dificultades de aprendizaje.

La tercera línea de actuación propuesta es **el desarrollo y aplicación de las competencias clave**: la competencia pedagógica, de conocimiento de área y metodológica, de planificación organizativa e interpersonal, valorando los distintos contextos de aplicación.

Se establece la referencia de competencia pertinente para cada una de las actuaciones que se derivan del nuevo currículo, dentro de la referencia europea. Particularmente se aplica este modo de actuar en las acciones relacionadas con las necesidades derivadas de las competencias lectoescritoras del alumnado, las competencias en resolución de problemas, los planes de lectura de centro y el tratamiento integrado de las lenguas.

Y la cuarta y última línea de actuación puesta en marcha para reforzar los objetivos consiste en potenciar **la formación del profesorado para su desarrollo personal y la formación en el entorno familiar**. De manera especial se impulsa la formación en el manejo de estrategias para el desarrollo de la competencia emocional básica para el desarrollo personal y social.

Además, se refuerza la formación en valores a través de una oferta integrada de gestión de la convivencia en los centros. Y se plantean acciones para el desarrollo de la educación vial, la salud y aspectos de la igualdad de género. Sin olvidar actuaciones que incluyen el respecto del medio ambiente en los objetivos educativos generales y la educación, y vincular la elección de itinerarios formativos con la información a las familias.

EVALUACIONES EXTERNAS, PLANES DE MEJORA Y FORMACIÓN

Luis Iza Dorronsoro y Ángel Sanz Moreno
Servicio de Inspección Técnica del Departamento de Educación

El presente trabajo pretende describir la importancia de entender la interrelación de las tres realidades enunciadas en el título, ya que, en muchas ocasiones, las tres han marchado de manera paralela, cuando no de forma contradictoria.

En las dos últimas décadas, una vez que se ha conseguido extender la educación a todos los niños y niñas, se ha producido un desarrollo muy importante de la evaluación externa, de los planes de mejora y de la formación permanente del profesorado, pero como realidades independientes y carentes de conexión. Esta situación ha generado en los centros una sensación de sobrecarga de trabajo y de incremento de tareas por lo que no se perciben como herramientas de mejora, sino como imposición externa de las Administraciones Educativas.

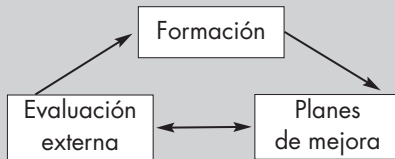
Por lo tanto, en estos momentos se debe engarzar adecuadamente las tres realidades buscando la síntesis que permita encauzar las interrelaciones entre ellas. Así como una palabra se entiende en el contexto de la oración y del texto completo, la evaluación externa y la formación del profesorado deben entenderse en el contexto de los planes de mejora. De otra forma cada una de ellas adquiriría dimensiones y matizaciones que podrían pervertir su sentido, al igual que una palabra fuera de su contexto crea ambigüedades cuando no malentendidos y confusión. Queda por tanto claro que no podemos hacer referencia a una de estas tres realidades sin conectarla con las otras dos. Esto nos lleva a hablar de un ciclo de mejora del sistema educativo:



Luis Iza Dorronsoro



Ángel Sanz Moreno



Así como la palabra adquiere su verdadero sentido cuando se la interpreta en el contexto del discurso, estas tres realidades adquieren nuevas dimensiones y características a la luz de esta interrelación cíclica.

La evaluación externa pretende conocer objetivamente los niveles alcanzados por el alumnado en las competencias previstas. Este conocimiento permitirá a los responsables de la Administración Educativa tomar medidas para la mejora del sistema educativo. Cuando se lleva a cabo del modo adoptado en Navarra, en el que se vincula la evaluación externa con los planes de mejora y con la formación del profesorado, la evaluación externa aporta una información muy valiosa para los centros, complementaria a la obtenida en la evaluación interna. La evaluación externa, objetiva e igual para todo el alumnado de Navarra, contribuye a los planes de mejora de la Comunidad Foral y del centro que potencian las actuaciones individuales del profesorado. Aporta información para diseñar la formación a partir de las necesidades diagnosticadas en el sistema y en el centro, entendida como el desarrollo profesional de los profesores y orientada a apoyar los elementos clave del plan de mejora del centro.

Las características que deben cumplir las tres realidades implicadas en el ciclo de la mejora son las siguientes.

1. De la **evaluación externa**:
 - Debe proporcionar información objetiva de los resultados para definir las medidas de mejora.
 - Ser complementaria de la evaluación interna
 - Válida y fiable.
 - Ser aceptada por el profesorado.
 - Planificada y realizada con conocimiento previo del profesorado.
 - Acompañada de medidas de formación sobre las características técnicas de las evaluaciones externas para evitar interpretaciones inadecuadas.
2. De los **planes de mejora**:
 - Debe obedecer a enfoques prácticos y realistas lejos de objetivos ambiciosos e irrealizables.
 - Deben responder a las necesidades diagnosticadas por las evaluaciones.
 - Deben estar aceptadas por las comunidades educativas, debidamente explicados y justificados.
 - Deben estar definidos de modo concreto y evaluable, con preestablecidos.
3. Algunas características de la **formación**:
 - Debe comprender la formación de los directivos y responsables sobre los planes de mejora y la evaluación.
 - Debe responder claramente a las necesidades del sistema detectadas por la evaluación enfocada a los puntos cruciales de las áreas de mejora, más que a las especialidades de los formadores y ponentes.
 - Debe ser concebida como una medida para mejorar y eficiencia de la formación del profesorado.

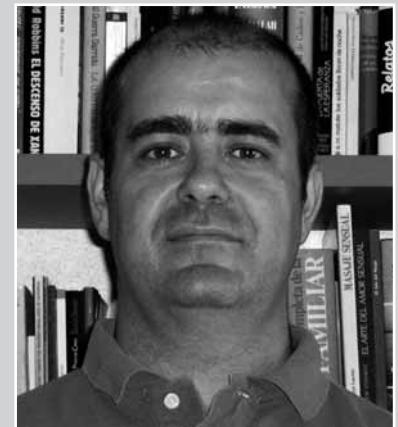
- Debe estar orientada a la necesidad del centro educativo, más que las demandas individuales de los profesores, de modo que responda a las prioridades detectadas en un contexto determinado.

En definitiva, la Administración Educativa y los centros, como organizaciones que aprenden, pueden hacer que una adecuada comprensión e interrelación de la evaluación externa, la formación del profesorado y los planes de mejora redunde en la mejora de la calidad de la educación ofertada a los alumnos. Para ello, es conveniente difundir al profesorado el diseño de las evaluaciones externas, facilitar el conocimiento de las preguntas liberadas y dar criterios para la interpretación de los resultados y análisis de las conclusiones. En lo relativo a los planes de mejora, es prioritaria la definición de puntos fuertes y áreas de mejora partiendo de los datos de la evaluación interna y del análisis de los datos de las evaluaciones externas, impulsar la formación del profesorado entendida como perfeccionamiento en equipo para incidir en la práctica educativa y establecer redes de colaboración de modo que se fundan las mejores prácticas.

EL PROYECTO DE FORMACIÓN DE CENTRO

Alberto Arriazu Agramonte
 Director del IES "Navarro Villoslada" de Pamplona

Poco después de recibir el encargo de escribir este artículo, el Departamento de Educación publicó las instrucciones de comienzo de curso. El apartado que habla sobre este tema dice textualmente: "Cada centro realizará un plan de Formación del profesorado partiendo de la de-



Alberto Arriazu Agramonte

tección de necesidades, del itinerario formativo desarrollado en el centro y de las líneas estratégicas propuestas desde el Departamento de Educación".

Pensando en el desarrollo de la autonomía de los centros, es un avance que se contemple la necesidad de elaborar un Plan de Formación de Centro. No obstante, resulta paradójico que la detección de necesidades se base sólo en el itinerario formativo y en las líneas estratégicas propuestas por el Departamento y no en las líneas estratégicas de cada centro.

Es como si los Centros educativos públicos no existieran como entidades propias con sus propios proyectos capaces de gestionar por sí mismos su propia realidad.

El itinerario formativo del Instituto que yo dirijo, es similar al del resto de Institutos de Navarra. Según las instrucciones de comienzo de curso, los Planes de Formación serán todos similares; pero: ¿tenemos alumnado de similares características?, ¿las mismas instalaciones?, ¿el mismo profesorado?, ¿el mismo número de profesores nuevos?, ¿los mismos objetivos?, ¿la misma historia? En definitiva, ¿las mismas necesidades? Es evidente que no.

Como casi siempre, los Centros públicos vamos por delante de la administración. Llevamos años aprendiendo a gestionar nuestros centros y mejorando nuestras prácticas. Prueba de ello son los numerosos reconocimientos que estamos recibiendo. Lo que realmente necesitamos, es mayor autonomía de gestión y decisión y más confianza por parte de la administración.

No queremos que nuestro Plan de Formación se convierta en un documento que sirva para cubrir el expediente y que su eficacia sea escasa en la realidad diaria de los centros.

Cuando hablamos de formación, los profesores siempre pensamos en nuestras asignaturas. Los cursos que ofrecen los CAPs están orientados fundamentalmente a las distintas áreas. Se realizan fuera de los centros y no se sabe muy bien la eficacia de dicha formación. Siempre hemos oído que una buena formación debe revertir en el aula. Es cierto pero hay que ir un poco más allá.

¿Para que sirve la formación?

Yo creo que ha de servir para favorecer el desarrollo personal del profesorado que trabaja en nuestros centros. La formación puede ayudar a mejorar su trabajo, a sentirse mejor personalmente y a colaborar en la consecución de los objetivos del Centro.

Por otra parte: ¿cuáles son las competencias del profesorado?

Si analizamos el trabajo de un profesor vemos que va mucho más allá de las clases. Un profesor ha de hacer tutoría con padres y alumnos, debe saber orientar al alumnado, ha de utilizar las nuevas tecnologías para su trabajo individual, de departamento y para aplicarlas en el aula, ha de realizar programaciones innovadoras, ha de saber mediar en conflictos y resolverlos, ha de saber trabajar en equipo, ha de saber atender la diversidad de todos los alumnos, ha de integrar al alumnado ex-

tranjero e inmigrante. Además puede ser jefe de departamento, jefe de estudios, director...

Definir las competencias necesarias para ser profesor, tutor, jefe departamento, etc., es fundamental para saber enfocar bien nuestros planes de formación.

Un buen Plan de Formación debe contemplar al menos dos aspectos; por un lado debe servir para que el profesorado mejore sus competencias y por otro debe contribuir a la consecución de los objetivos de centro.

En nuestro instituto, definimos nuestros planes de formación a partir de la detección de necesidades utilizando una herramienta llamada "Matriz de Competencias". En dicha matriz fijamos las competencias que creemos necesarias basándonos en las líneas estratégicas del Centro. El profesorado se autoevalúa frente a las competencias. Con el vaciado de la Matriz de competencias realizamos el Plan de Formación. Como ejemplo, el curso pasado realizamos actividades tan variadas como: *Liderazgo y trabajo en equipo, Metodología 5S, Plan energético del Centro, Resolución de conflictos, Técnicas de dirección de reuniones, Gestión de un aula en red, Cuaderno de profesor informatizado, Acces práctico, Impostación de la voz, autoevaluación EFQM, Pizarra digital, etc*

Este tipo de formación entre iguales es muy satisfactoria y práctica. Además crea vínculos entre las personas que mejoran el clima del centro. Los profesores que han sido ponentes o responsables nunca han solicitado más reconocimiento que el recibido por sus compañeros, lo que habla de su alto grado de implicación y compromiso.

Paralelamente se hace otra formación que no conlleva acreditación pero que es básica. Esta formación va dirigida al profesorado nuevo con reuniones de comienzo de curso y acogida en los departamentos; a los tutores en las reuniones del Departamento de Acción Tutorial y a los jefes de departamento nuevos, a los que se les asigna un jefe de departamento tutor.

No todos los temas planteados han interesado al profesorado. Nos dimos cuenta que los objetivos del Centro se ven lejanos, se ven como objetivos del Equipo Directivo y cuesta identificarlos como propios.

Para cambiar esta realidad y aumentar la participación, la Comisión de Coordinación Pedagógica propuso y realizó un curso sobre liderazgo y trabajo en equipo. Este curso fue posible gracias a la colaboración de la Sección de Formación del profesorado que apoyó esta actividad innovadora. Se definió el propósito de la CCP, que es el de "elaborar y desarrollar los planes a largo y a corto plazo (Misión-PEC, Estrategia, Plan Anual, Proyecto Curricular, etc), por encargo del equipo directivo, actuando de forma participativa en la toma de decisiones y teniendo en cuenta a todas las personas del Centro."

Para este curso, nuestro Plan de Formación se basa en el Plan desarrollado por la CCP. Una de nuestras labores será identificar las competencias del profesorado.

Es importante que el Departamento de Educación asuma los proyectos de los Centros dotándoles de la autonomía y recursos necesarios para llevarlos a cabo, de esta forma tendrán sentido los Planes de Formación de Centro.



CONCLUSIONES DE LAS V JORNADAS ESTATALES DE DIRECTORES DE CENTROS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Ángel Cuadal Agios
Director del CAP de Tudela

Los días 16, 17 y 18 de mayo de 2007 celebramos en Tudela las V Jornadas Estatales de Directores de Centros de Formación del Profesorado. Participaron 46 profesionales de las distintas Comunidades Autónomas (salvo La Rioja y Castilla – León).



Ángel Cuadal Agios

Las Jornadas se estructuraron alrededor de dos ejes temáticos: *Los modelos de intervención de los asesores en los centros* y *La evaluación de la formación*. A partir de sendas ponencias con títulos homónimos, impartidas por Olga Esteve (Universidad Pompeu Fabra de Barcelona) y por Pilar Pineda (Universidad Autónoma de Barcelona) respectivamente, se organizaron cuatro mesas de trabajo en las que se reflexionó y se debatió en torno a estos dos núcleos.

La profesora Esteve centró su intervención en la metodología de la **práctica reflexiva**. En síntesis, el aprendizaje reflexivo pretende explorar la naturaleza de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la observación y su posterior análisis, con la ayuda de técnicas concretas y apropiadas para cada situación, en las aulas donde se desarrollan estos procesos y por los mismos docentes. Argumentó que el aprendizaje reflexivo se basa en las experiencias, los valores, las representaciones y las creencias de los profesores; en la reflexión sobre sí mismos y sobre su propia actuación; en la construcción de conocimiento teórico a partir del análisis de la práctica y en la interacción con otros.

¿Cuáles son las consecuencias para la formación? Concluye que el asesor debe ser un **acompañante** durante todo el proceso, acompañante que ayude a observar la actuación, que haga tomar conciencia de lo positivo y de lo negativo y colabore en la construcción de nuevas alternativas de actuación.

Comenzamos abordando, en las distintas mesas, el perfil que debe tener el asesor de formación. Y consideramos una serie de competencias agrupadas en tres ámbitos: las relaciones personales y la gestión de grupos (dinamizador de procesos y grupos, habilidades sociales, espíritu innovador,...), el uso de las TIC y la didáctica de su área o especialidad (buen conocedor de su área, etapa o especialidad, experiencia en el aula, experiencia en formación e investigación,...). Pos-

teriormente se trabajó sobre la situación actual respecto a la intervención del asesor de formación en los centros en las distintas Comunidades Autónomas, estableciendo los aspectos comunes y los puntos diferenciales. Como conclusión, se considera fundamental la formación en centro, complementaria a la formación individual, la relevancia del asesor de referencia y su intervención en el centro y el mantenimiento, además, del asesoramiento individual.

Después de analizar el concepto, las características y la importancia de la evaluación de la formación, la profesora Pilar Pineda presentó su modelo holístico de evaluación, modelo integral que tiene por finalidad valorar la eficacia de la formación y optimizar la función formativa en su conjunto. Propone seis niveles de evaluación, de complejidad creciente:

1. Satisfacción del participante con la formación.
2. Logro de los objetivos.
3. Adecuación pedagógica del proceso de formación.
4. Transferencia de los aprendizajes a la práctica docente.
5. Impacto de la formación en el centro del participante.
6. Rentabilidad de la formación.

En una primera fase se planteó, en las mesas de trabajo, el estado de la cuestión sobre la evaluación de la formación, analizando sus distintas dimensiones: ¿qué evaluamos?, ¿para qué evaluamos?, ¿quién evalúa? y ¿cuándo evaluamos?. A partir de este análisis se establecen una serie de áreas de mejora. Entre ellas, la creación de instrumentos de evaluación adecuados, promover la coherencia entre el modelo de formación y el modelo de evaluación y avanzar en los niveles de evaluación 2, 3 y 4.

En la segunda fase, y una vez constatado que se evalúa de forma sistemática la satisfacción del participante, nos centramos en la **evaluación de la transferencia**. Evaluar la transferencia supone detectar los cambios producidos en la práctica docente como consecuencia de la formación. Se abordan tres aspectos fundamentales: qué modalidad formativa es la más adecuada para evaluar la transferencia, quién debe ser el agente de esta evaluación y a qué dificultades debemos enfrentarnos. Se concluye que la modalidad formativa más adecuada es aquella que se realiza en el propio centro, demandada por el centro como consecuencia de una necesidad detectada en la práctica docente, y que contempla en su diseño inicial la evaluación de la transferencia mediante indicadores concretos y relevantes. Respecto al segundo aspecto, acordamos que el responsable de la evaluación debe ser el asesor responsable de la actividad. Y se evidencian tres tipos de dificultades: la imposibilidad de generalización a cualquier actividad formativa, las posibles reticencias del profesorado y determinadas carencias formativas de los asesores.

Como colofón a estas Jornadas, el profesor Carlos Marcelo, de la Universidad de Sevilla, presentó la ponencia de clausura: *Perspectivas de la formación permanente*. En ella realizó un profundo análisis sobre la formación permanente del profesorado. Opina que “la

Foro

formación que logra cambiar las prácticas es aquella que promueve un conocimiento profundo de la materia de enseñanza, una mejor comprensión del aprendizaje de los alumnos y una mayor apreciación de las necesidades de los estudiantes, y se centra en torno a las actividades críticas de la enseñanza, como planificación o evaluación del trabajo de los alumnos, en lugar de tratar sobre abstracciones o generalizaciones”.

Aula

LA MEJORA DE LA FORMACIÓN DESDE LA COLABORACIÓN ENTRE EL ASESOR DE REFERENCIA DEL CAP Y EL PROFESOR RESPONSABLE DE FORMACIÓN EN CENTRO

Mari Paz Eizmendi, Asesora del CAP de Pamplona

Bakartxo Garjón, Profesora responsable de formación en el IES “Julio Caro Baroja” de Pamplona



Mari Paz Elizmendi y Bakartxo Garjón

La formación permanente del profesorado no puede estar desconectada de los contextos de trabajo. En la comunidad educativa de Navarra existen dos profesionales: el asesor referente del CAP (Centro de Apoyo al Profesorado) y el profesor responsable de formación de centro que facilitan que la formación permanente esté más relacionada con las verdaderas necesidades detectadas en cada centro escolar.

El centro como contexto de innovación y formación

El aprendizaje del profesorado debe ir dirigido a cómo mejorar lo que se hace, partiendo de un análisis de la situación, en que los propios procesos de trabajo sean en sí mismos generadores de cambios.

“Considerando el centro como contexto de innovación y formación, la mejora que parte desde el centro, consiste en generar cambios en los modos de llevar a cabo la enseñanza y de funcionar los propios centros es-

Concluyo constatando que la valoración de las Jornadas por los asistentes fue muy positiva, y agradeciendo especialmente a quienes creo que más contribuyeron a su éxito: el Equipo Pedagógico y el personal de Administración y Servicios del Centro de Apoyo al Profesorado de Tudela, la directora y los directores de los CAP de Tafalla, Estella, Lekaroz y Pamplona y el Negociado de Centros de Apoyo al Profesorado.

colares y sus unidades organizativas básicas: departamentos didácticos, equipos docentes, comisiones, ciclos” (Antonio Bolívar).

Colaboración entre el asesor referente del CAP y el profesor responsable de formación

Desde mi ubicación en el CAP de Pamplona como asesora, subrayo la necesidad de que el asesor preste atención al contexto. Cada centro educativo es singular.

Un primer paso en el proceso de colaboración puede ser analizar la situación, compartir conocimiento sobre el centro escolar y su cultura. Para ello, es muy valiosa la figura del **profesor responsable de formación**, que sirve de nexo importante con el CAP.

¿Por qué es necesaria la figura del representante de formación?

Porque:

- Favorece el conocimiento por parte del Centro de Apoyo de las necesidades del centro.
- Permite y dinamiza la comunicación entre el Centro de Apoyo al profesorado (CAP) y su centro.
- Practica una colaboración funcional, basada en las necesidades del centro y en la oferta que desde el CAP se puede hacer.
- Refuerza la elaboración de un Plan de Formación de Centro propio y coordinado.
- Facilita la evaluación del impacto que la formación tiene en el centro.
- Se está dentro del Consejo de Formación del CAP.

A nuestro entender, el profesor responsable de formación, debe recibir una preparación que facilite su labor de dinamizador y conocedor de su contexto y disponer de un tiempo que permita llevar adelante su misión de definir, en colaboración con el equipo directivo, con la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica) y éstos con sus respectivos departamentos, cuál es el mejor plan de formación para su centro.

Esta necesidad está recogida en la memoria del Plan de Actuación del CAP 2006/2007 y por ello, se plantea como objetivo inmediato potenciar la formación específica para el profesorado responsable de formación, incorporando en el Plan de formación actividades propias para ellos, en la línea de potenciar proyectos de formación de centro.

El **asesor de referencia** es una figura en desarrollo que:

- Facilita el contacto directo del CAP con los centros, que recoge sus demandas e inquietudes y colabora con el centro en la detección de necesidades formativas, así como en la elaboración y difusión del Plan de Formación General y en la elaboración del plan de formación del propio centro.
- Como asesor de proceso, dinamiza y facilita procesos de reflexión sobre la práctica educativa que desarrolla el profesorado, facilitando instrumentos y herramientas para el diagnóstico de problemas y de necesidades buscando alternativas para resolverlos.

Esta colaboración entre profesor responsable de formación y el asesor referente del CAP, viene desarrollándose en los últimos años con resultados satisfactorios, que nos animan a afirmar que poco a poco los centros educativos van acercando sus planes de formación de centro a las necesidades detectadas en sus propios contextos y se va teniendo una perspectiva de formación necesaria para la organización, y no exclusivamente individualista.

Funciones del responsable de formación en los centros

- Detección de necesidades de formación del profesorado, demanda individual y colectiva.
- Colaboración en la elaboración, seguimiento y evaluación del Plan de formación de centro.
- Transmisión de información de las necesidades de formación y relación con el Asesor referente del CAP.

La detección de las necesidades de formación de centro debe de trabajarse a lo largo de cada curso escolar en la CCP. Los diferentes planes de formación estarán elaborados para Mayo-Junio. Las necesidades de formación se detectan a través de:

- Reuniones de departamentos.
- Plan Estratégico y planes anuales de los centros.
- Revisión del Sistema de Gestión del Centro.

- Informes de auditorias internas y externas.
- Sugerencias, quejas y reclamaciones de clientes y profesorado.
- Informes de no conformidad de procesos y cursos.

Protocolo de colaboración con el asesor

- El asesor de referencia del CAP, en una entrevista en abril, presenta al responsable de formación de centro o dirección, los documentos para la detección de necesidades tanto de carácter individual como colectivo.
- Estos documentos son presentados por el responsable de formación de centro en la CCP para que los Jefes de departamento los analicen en la siguiente reunión de Departamento.
- Los Jefes de Departamento devuelven cumplimentados los documentos para la detección de necesidades de los miembros del departamento en el área correspondiente, así como los de las necesidades de formación en temas generales.
- El responsable de formación elabora un informe con todos los datos recogidos y los envía al asesor de referencia. Los datos están recogidos a primeros de mayo.
- En septiembre el asesor de referencia presenta el Plan de Formación del CAP (folleto) al responsable del centro, y éste a su vez presenta al asesor el plan de formación específico de centro para solicitar ayudas, expertos, experiencias, certificaciones etc.) y se determinan cuáles son las modalidades formativas más adecuadas para cubrir esas necesidades: seminarios, cursos, grupos de trabajo, etc.
- A lo largo del curso académico se hace el seguimiento de las actividades formativas y se evalúan, según está diseñado en el proceso.

Como conclusión, es preciso decir que la formación debe ser útil, adecuada a las necesidades del contexto y que debe conducir a la mejora de las prácticas docentes.



FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y DE LAS FAMILIAS: ALGUNOS PUNTOS DE ENCUENTRO

Carmen Nieto García

Coordinadora de formación de la Federación Herrikoa

En las décadas pasadas la dinámica social educativa estaba presidida habitualmente por un modelo autoritario. La concepción social de la educación se basaba en relaciones de tipo jerárquico y en la disciplina.

Los cambios sociales que hemos vivido durante los últimos años, tales como la prolongación de las jornadas laborales, la influencia de los medios de comunicación, o la sociedad de consumo, han traído como consecuencia que actualmente no exista un referente educativo tan claro. Nos encontramos en un período de búsqueda de nuevos estilos acordes con una realidad social cambiante.

En esta búsqueda los educadores han planteado principalmente dos aproximaciones. En primer lugar, algunos profesores, padres y madres han adoptado un modelo educativo sobreprotector y permisivo, en respuesta al autoritarismo en el que habían sido educados. Este estilo educativo se caracteriza por evitar a los alumnos e hijos las dificultades y conflictos que puedan encontrarse, por no proporcionar pautas de conducta claras y por no exigirles responsabilidades.

Por otro lado, otros educadores se han inclinado por reproducir los esquemas del estilo educativo autoritario, que se caracteriza por la imposición de criterios y por la pretensión de conseguir obediencia a través del miedo.

Pese a que ambas posturas se encuentran muy alejadas en metodología y en actitudes, si preguntásemos a sus sujetos activos cuál es el fin que persiguen, lo más probable es que escucháramos una respuesta muy similar. El objetivo educativo es uno de los principales puntos de encuentro entre el profesorado y los padres y madres, pero además es común a las distintas concepciones del proceso educativo.

Mediante la educación no sólo se persigue que los alumnos o hijos adquieran los conocimientos básicos sino que además crezcan como personas autónomas e independientes, con capacidad crítica y de autocontrol. Que tengan un buen nivel de autoestima y tolerancia a la frustración. Habilidades esenciales para que una persona pueda desenvolverse con soltura en su vida adulta y, en definitiva, fomentar personas felices que puedan vertebrar una sociedad mejor.



Carmen Nieto García

Sin embargo, estos fines no se están cumpliendo de manera satisfactoria mediante el empleo del citado estilo educativo sobreprotector y autoritario. En primer lugar, una educación permisiva trae como consecuencia que los hijos no aprendan comportamientos sociales adecuados. No se fomenta su independencia y no se adquiere las destrezas necesarias para afrontar los propios problemas. En segundo lugar, una educación autoritaria puede generar sentimientos de culpabilidad, de agresividad y baja autoestima en los alumnos e hijos.

Todos los agentes educativos están demandando un cambio en esta situación. Pero ese cambio precisa a su vez de una labor previa de formación de los educadores. Y es aquí donde volvemos a encontrar importantes puntos de encuentro entre el profesorado, padres y madres. La formación necesita ser unidireccional y complementaria, es decir, dirigida a un mismo objetivo desde ámbitos diferenciados de acción.

A través de la formación debemos establecer un nuevo referente educativo común basado en una actitud asertiva y en el fomento de la inteligencia emocional. Una postura asertiva implica la afirmación de lo que uno piensa respetando la postura de los demás. A diferencia del estilo sobreprotector, en el estilo asertivo se fijan con firmeza pautas de conducta y se fomenta la responsabilidad de los sujetos. A diferencia del estilo autoritario, con una postura asertiva no se pretende imponer ideas ni soluciones a los conflictos. Con esto se fomenta la autoridad entendida como la credibilidad de la que goza una persona por su comportamiento coherente y su competencia y calidad. Por su parte, la inteligencia emocional implica el manejo eficaz de las emociones para conseguir una mejor adaptación social, y un manejo de conflictos inteligente y adecuado.

Pero además la formación debe permitir alcanzar un triple objetivo. Por un lado debe permitir llevar a efecto el ideal educativo común que subyace en muchos agentes educadores. En mi experiencia como formadora muchos padres, madres y profesores manifiestan lo importante que es que se refuercen, a través de la formación, aquellas conductas y planteamientos educativos que conocen y consideran de sentido común, pero que no ponen en práctica.

Por otro lado, la formación debe ofrecer a aquéllos educadores que carecen de planteamientos educativos claros un modelo a seguir que convierta el proceso educativo en una tarea creativa, gratificante y satisfactoria.

Por último, a través de la formación podemos racionalizar y replantear la educación que cada uno de nosotros ha recibido e interiorizado para, con un espíritu crítico, fortalecer los contenidos adecuados y modificar los que sean mejorables.

Posiblemente existan en el seno de la Administración medios apropiados para ordenar la formación del profesorado. Pero sería muy conveniente que ésta no se dejase a la voluntad de cada uno de los sujetos si pretendemos un cambio de actitud social. Y en este cambio los padres y madres han de tener también un papel destacado, cobrando una gran relevancia los cauces existentes de participación. La participación de los padres y madres es im-

portante no sólo porque sea necesario tener en cuenta su opinión y deba dárseles cabida como parte de la comunidad escolar, sino porque contribuye a crear una demanda de mayor información y formación para afrontar los retos educativos en el ámbito familiar y escolar.

Entre los cauces de participación destacan el Consejo Escolar, las tutorías y las asociaciones de padres y madres de alumnos, principal medio de formación colectiva y entre iguales.

En cualquier caso se hace necesario un compromiso firme de cambio de actitud de profesores, padres y madres para trabajar en común de forma coordinada, sistemática y respetuosa con los distintos enfoques educativos, pero, por encima de todo, es preciso construir un referente educativo común que nos conduzca al resultado que todos deseamos.

FORMACIÓN Y COMUNIDADES DE APRENDIZAJE

M^a Asunción Fernández Díaz
Maestra y Orientadora escolar

En el preámbulo de la Ley Orgánica de Educación se explicita, entre otros, uno de los objetivos de la Unión Europea: la mejora de la calidad y eficacia de los sistemas de educación y formación. Esto implica el acceso de todas las personas a las tecnologías de la información y la comunicación. Supone construir un entorno de aprendizaje abierto, más atractivo y promocionar la ciudadanía activa, la igualdad de oportunidades y la cohesión social.



M^a Asunción Fernández Díaz

En esta línea, y refiriéndonos a la formación e innovación educativas, destacan los proyectos de Comunidades de Aprendizaje, unos 7000 en el mundo y 38 en España. ¿Qué son y en qué consisten?

Una Comunidad de Aprendizaje es un proyecto de transformación social y cultural de un centro y de su entorno para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios, incluida el aula (Valls 2000 p.8)

Toda Comunidad de Aprendizaje parte de una serie de principios compartidos por los agentes que intervienen en la comunidad: profesorado, familias, alumnado, entidades sociales, voluntariado. Son los siguientes:

- Una organización y ambiente que propicien más posibilidades de aprendizaje buscando formas alternativas al aprendizaje tradicional.
- Finalidades claras y compartidas por toda la comunidad.
- Altas expectativas. Todos los colectivos parten de ellas y las fomentan.
- El trabajo riguroso y reconocido por parte de todos favorece y potencia la autoestima.
- La evaluación es continua y sistemática a través de comisiones y reorienta el trabajo constantemente.
- La participación de la comunidad aumenta considerablemente porque las personas tienen voz y se les escucha.
- El liderazgo es compartido, se crean comisiones de trabajo para coordinar el proceso y se delegan responsabilidades.
- El centro educativo se erige en el núcleo de aprendizaje más allá de lo relativo a las tareas escolares.
- La formación compete a toda la comunidad educativa.

Los proyectos de Comunidades de Aprendizaje tienen su origen y fundamento en experiencias contrastadas de EEUU, Canadá, Corea y Brasil. En nuestro país en un centro de personas adultas "La Verneda-Sant Martí" de Barcelona.

Las bases teóricas de estos proyectos se basan en la pedagogía de Paulo Freire, quien vislumbró el éxito de la perspectiva dialógica.

El diálogo se refiere al establecido entre todos los miembros de la comunidad educativa porque todas las personas integran el entorno del alumnado, y por tanto, deben planificarlo de forma conjunta.

Para lograr el aprendizaje dialógico se siguen los principios que se exponen a continuación:

- El diálogo en igualdad requiere que las diversas aportaciones se consideren en función de la validez de sus argumentos y no por criterios impuestos.
- La inteligencia cultural no se restringe a lo cognitivo sino también a la pluralidad de dimensiones de la relación social.
- Los seres humanos son seres de transformación y no sólo de adaptación (premisa de Freire, 1.977). El aprendizaje ha de estar orientado hacia el cambio, para procurar el progreso del ser humano y de sus relaciones.
- El aprendizaje dialógico abarca tanto lo instrumental como otros aspectos considerados objeto esencial del aprendizaje.
- La creación de sentido parte de que todas las personas crean y participen en lo que se realiza evitando que se imponga una lógica utilitarista sin considerar las identidades individuales y sus interacciones.
- La solidaridad y la lucha contra la exclusión porque a todos nos afecta y todas las personas han de sentirse incluidas en este diálogo igualitario y dialógico.
- La igualdad de diferencias es contraria al principio de diversidad. Se trata de eliminar los elementos excluyentes y sustituir la adaptación por la transformación.

En el ámbito internacional sobresalen tres experiencias con un mayor número de escuelas:

- Programa de Desarrollo Escolar (School Development Program) nacido en 1.968 en la Universidad de Yale.
- Escuelas Aceleradas (Accelerated Schools) iniciadas en 1.986 en la Universidad de Stanford.
- Éxito para todos (Success for All) en 1.987 en Baltimore.

Estas experiencias son evaluadas y contrastadas con altos resultados tanto en evaluación interna como externa. Dichos resultados superan las previsiones y los niveles de su alumnado se hallan por encima del límite superior de la media.

¿Qué es lo que diferencia a un centro introducido en Comunidades de Aprendizaje de un centro "ordinario"?

- En el proyecto de Comunidades todas las personas intervienen en imaginar qué centro desean, posteriormente se decidirá qué es factible a corto, medio y largo plazo.
- El voluntariado interviene junto al profesorado.
- La escuela trasciende a sus muros. Así hay personas del entorno que se brindan a ayudar en horas libres a alumnos que desconocen el idioma o para acompañarles en la lectura.
- Se toman decisiones en equipo o en comisiones. Todas las personas participan.
- Se eliminan los excluidos. Por ejemplo se evita que un niño salga de clase. Se trabaja dentro del aula en equipos procurando que más de una persona colabore con los diferentes equipos del grupo-clase.
- Existe un horario flexible en función de las necesidades.
- Se supera el concepto de compensar y se sustituye por el de acelerar con medidas concretas.
- Se efectúan contratos de aprendizaje en los que intervienen 3 personas.
- Se establecen las interacciones posibles entre el alumnado y las conversaciones son estructuradas.

Para introducirse en un proyecto de Comunidades es necesario seguir un proceso sistematizado en diferentes fases. Estas son:

- Sensibilización
- Toma de decisión
- Sueño
- Selección de prioridades
- Planificación
- Puesta en marcha

Cada una de ellas es realizada de forma rigurosa y con la implicación de toda la comunidad. Por otra parte, se requiere el respaldo de la Administración educativa.

En los últimos tres cursos el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra ha organizado una Formación específica para dar a conocer varias experiencias de Comunidades de Aprendizaje tales como las de "San Antonio" de Etxebarri e "I.E.S. Mungia" de Vizcaya, "Santo Domingo" de Zaragoza, "Ariño-Alloza" de Teruel y "Lucas Mayada" de Huesca.

Estos proyectos son una realidad que está logrando ilusionar a las personas que integran estas comunidades eliminando o aminorando el fracaso escolar, constituyen una de las más fructíferas formas de construir una convivencia cohesionada y por lo tanto de prevención de conflictos (si no la mejor).

mfernand@cfnavarra.es

LA FORMACIÓN VISTA DESDE EL PROFESORADO

Xabier Sardon Iribarnegarai

Profesor de la Ikastola "San Fermín" de Pamplona

El curso pasado me propusieron que escribiera algo sobre la formación y, dado que para mí el encargo era novedoso, he decidido describir la experiencia que he vivido durante este año académico en dicho campo como punto de partida para la reflexión.



Xabier Sardon Iribarnegarai

En el CAP, integré un grupo de profesores que se reunieron con el profesor Ángel Ramírez invitado por Manuel Sada, asesor de Matemáticas. Dentro de la planificación de la formación, nos reunimos alrededor de la "resolución de problemas" como metodología y, posteriormente, continuamos reuniéndonos hasta junio en forma de seminario. Todos teníamos expectativas similares, la mayoría acudíamos con ilusión, y todos buscábamos ayuda.

El método de trabajo que estábamos utilizando no acababa de satisfacerlos, porque no conseguía provocar el deseo de saber de los alumnos. Nuestros estudiantes se refugian en acciones mecánicas y "hacen" matemáticas pero sin llegar a comprenderlas. Nosotros veíamos que era necesario acabar de alguna forma con este inútil proceso.

De este modo, pronto comprendimos la forma de trabajar que planteaba Ángel. El objetivo estaba claro: debíamos reforzar la capacidad para pensar de los alumnos, y lo debíamos conseguir a través de la investigación y de la inducción. Con este planteamiento el estudiante puede constituirse en el dueño del aprendizaje y adquirir la capacidad para extraer conclusiones, y de este modo, ganar confianza en sí mismo y funcionar como elemento de motivación.

Lo que él nos ofreció no era un tipo de marco teórico, ningún "paradigma", sino su propia práctica en el aula, sus objetivos y resultados de sus lecciones, sus dudas y también, por supuesto, aquello sobre lo que tenía seguridad. Entre las explicaciones, subrayó que los estudiantes poseen mucha más capacidad de lo que creemos para controlar sus estudios, para crear conocimientos partiendo de la experiencia. La mayor parte de las veces, lo único que les falta es el hábito de trabajar con este método.

De este modo, fue abriendo un sin número de "ventanas" interiores en el campo de las matemáticas y provocando más y más ideas en nosotros. ¿Voy a llevar esto a clase? ¿Cómo es que no me he dado cuenta de esto antes?

Aula

¿Con qué madurez han respondido los alumnos? ¿Tendrán los míos la misma capacidad? ¡Tendré que "entrenarlos"...!

Algunos de nosotros, los más atrevidos, trataron de inmediato de aplicar alguna de las propuestas que se mencionaron. Trajeron las reacciones y las respuestas que recibieron de sus alumnos.

Pero aquellas tentativas, y los temores que de ellas surgieron, eran las mismas en todos nosotros. ¿Cómo aplicar lo trabajado en el grupo?, ¿cómo llevarlo a la práctica?, ¿cómo trasladar todo aquello a las aulas? ¿Mejorará la situación de mi aula con este nuevo método? ¿Merece la pena el trabajo? ¿Lo entenderán mis compañeros docentes? Si no consigo de inmediato mejores resultados ¿me dejarán seguir? Como dijo alguien: ¿me denunciará alguna madre por arriesgar el futuro académico de su hija al no enseñarle determinadas fórmulas matemáticas? ¿No será mejor y, sobre todo, más fácil seguir como hasta ahora?

Estas dudas nos empujaron conocer y comprender cuál es el núcleo del proceso formativo: el estudiante, el aula, la forma de trabajar en ella, el proceso que se deba aplicar para alcanzar las mayores capacidades del alumno... Esa es la estructura del acto de formación. El motor del proceso debe ser el aula, el concepto sobre el proceso formativo y la organización.

Por todo esto, se deben impulsar dos aspectos en la formación: Por un lado, y tal vez el más clásico, consistente en la preparación o actualización "técnica" del profesorado. Por otro, el que se centra en la propia dinámica didáctica de la clase. Con el primero de ellos no surgen problemas si se asegura la calidad mínima de las acciones formativas. El profesor introduce los nuevos "contenidos" y los incluye en los trabajos diarios.

En cambio, con las actividades orientadas hacia el segundo aspecto surgirán problemas, si no se plantean con sentido de totalidad. La experiencia mencionada al principio, aun siendo tan optimista, creó dudas dado que cuestionaba las relaciones que manteníamos todos los días con los alumnos. De todos modos, ésas son principalmente, las acciones que debemos reforzar y cuidar. Los profesores que participan en ellas tienen ilusión y están dispuestos a investigar sobre las nuevas propuestas en su forma trabajo diario.

Se debe sacar todo el partido al esfuerzo realizado; el sistema no puede permitir que esos esfuerzos se pierdan. Ya se ha dado el primer paso: las intenciones de los formadores han sido "buenas". Los profesores han aportado su tiempo y su experiencia y han planteado todas sus inquietudes. Ahora debe aplicarse el método para cosechar los resultados esperados, y no permitir que, una vez más, todo quede en una experiencia personal más.

Si no se da este paso operativo, todo ese esfuerzo realizado se perderá. Surgirán actitudes pesimistas generadas por la sensación de fracaso y todo el esfuerzo no servirá para nada.

La mayor parte de las acciones formativas comportan una parte práctica. Ahora bien, no siempre resulta fácil trasladar a las aulas todo lo sugerido en estas acciones. A menudo, el cambio requerido es profundo, alcanza a la forma de trabajar y afecta también al currículum.

Para hacer frente a estas cuestiones, es decir, para conseguir que la formación sea eficaz, el profesor necesita tiempo. Por tanto, en la planificación del trabajo anual es preciso computar el tiempo necesario para aplicar las innovaciones surgidas en el proceso de formación.

Los objetivos pretendidos con la formación son claros:

Se debe buscar la práctica. El aula se ha de tener como referencia y debe permitir atender las necesidades ordinarias diarias de los alumnos.

Se han de promover cambios en la relación alumno-profesor en el aula. Se deben impulsar las acciones que refuercen el protagonismo y la mayor implicación del estudiante en el proceso formativo. Los alumnos encontrarán un mayor sentido a su esfuerzo personal.

Dentro del horario del profesor dedicado al centro deben estar especialmente recogidos los tiempos necesarios para el diseño, la planificación y desarrollo de las innovaciones de la metodología educativa analizadas durante el programa de formación de los profesores.

De todas formas, quiero animar al profesorado a que sea innovador, experimente y participe en este tipo de acciones formativas aportando y enriqueciendo el debate y que adecue sus prácticas docentes habituales a las necesidades del alumno a quien debe dársele especial protagonismo en su personal formación.

Noticias de prensa

- "18 institutos reciben reconocimientos por implantar sistemas de control de calidad". Diario de Navarra 12 de mayo de 2007.
- "El 83% de los alumnos que termina la ESO continúa estudios de Bachillerato o F.P. La media nacional de jóvenes en niveles post obligatorios baja al 69%. Diario de Navarra 13 de mayo de 2007.
- "Entregados los Premios extraordinarios de Formación Profesional y Artes Plásticas". Un total de 19 alumnos de toda Navarra fueron premiados por su expediente. Diario de Navarra 16 de mayo de 2007.
- "Los colegios innovadores y que fomentan la lectura recibieron un reconocimiento". Educación concedió ayer galardones a 63 profesores y 35 centros de enseñanza. Diario de Navarra 15 de junio de 2007.
- "CP San Jorge un modelo a seguir". Diario de Noticias 19 de junio de 2007.
- "Cuatro colegios navarros, entre los finalistas al Premio a la Acción Magistral 2007". Diario de Noticias 1 de agosto de 2007"

Bibliografía

- "Innovación educativa: Las competencias en la educación escolar". Revista Aula n° 161. Mayo 2007.
- "Coeducar y prevenir la violencia de género". Temáticos Escuela Española. Mayo 2007.
- "Escuelas que se reinventan a si mismas". Tema del mes. Cuadernos de Pedagogía n° 368. Mayo 2007.
- "Competencias lectoras". Revista Aula n° 162 junio 2007.
- "Evaluación para la inclusión" y "La gestión del tiempo escolar". Revista Aula n° 163 y 164.
- "Competencias básicas". Cuadernos de Pedagogía n° 370 julio-agosto 2007.
- "La gestión del tiempo escolar". Revista Aula n° 163-164 Julio-agosto 2007.

Reseña de legislación

BOE

- Convenio entre el MEC y el Departamento de Educación del Gobierno de Navarra para la mejora de las bibliotecas escolares. (BOE n° 30 de 3 de febrero de 2007).
- VIII convenio colectivo Nacional de Centros de Enseñanza Privada. Resolución 10 de abril de 2006 (BOE n° 99 de 26 abril de 2006).
- V convenio colectivo de empresas de enseñanza privada sostenidas total o parcialmente con fondos públicos. Resolución de 28 de diciembre de 2006. (BOE 17 de enero de 2007).
- X Convenio colectivo de centros de asistencia y educación infantil. Resolución de 25 de mayo de 2007. (BOE n° 136 de 7 de junio de 2007).
- Regulación de la relación laboral de los profesores de religión. RD 696/2007, de 1 de junio. (BOE n° 138 de 9 de junio de 2007).
- VI convenio colectivo de enseñanza y formación no reglada. Res. de 14 de junio de 2007. (BOE n° 156 de 30 de junio de 2007).
- V convenio colectivo estatal para los centros de enseñanzas de peluquería y estética, enseñanzas musicales y artes aplicadas y oficios artísticos. Res. De 15 de junio de 2007. (BOE n° 157 de 2 de julio de 2007).

BON

- Programa experimental de secciones bilingües de inglés para los IES. Res. 328/2007, de 2 de abril. (BON n° 58 de 9 de mayo de 2007).
- Establece el currículo de los niveles básicos e intermedio de las enseñanzas de idiomas de régimen especial de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, para la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 22/2007, de 19 de marzo. (BON n° 56 de 4 de mayo de 2007).
- Establece el currículo de las enseñanzas profesionales de música reguladas por la Ley la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, para la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 21/2007, de 19 de marzo. (BON n° 56 de 4 de mayo de 2007).
- Establece el currículo de las enseñanzas Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 24/2007, de 19 de marzo. (BON n° 64 de 23 de mayo).
- Calendario escolar y horario general para Educación Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, Formación Profesional y Artes Plásticas y Diseño para el curso 2007/2008. Res 433/2007 (BON n° 68 de 1 de junio de 2007).
- Calendario escolar para enseñanzas especializadas de idiomas en la Comunidad Foral de Navarra para

- el curso 2007/2008. Res 432/2007, de 10 de mayo (BON n° 66 de 28 de mayo de 2007).
- Calendario escolar para enseñanzas regladas de música y no regladas de danza en la Comunidad Foral de Navarra para el curso 2007/2008. Res 431/2007, de 10 de mayo (BON n° 66 de 28 de mayo de 2007).
- Calendario escolar y horario general para Educación Infantil primer ciclo para el curso 2007/2008. Res 407/2007 (BON n° 73 de 13 de junio de 2007).
- Instrucciones de organización y funcionamiento de los centros docentes públicos de Educación Infantil, Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato para el curso 2007/2008. Res. 695/2007, de 29 de junio. (BON n° 97 de 8 de agosto de 2007).
- Instrucciones que regulan la organización y funcionamiento del las Escuelas Oficiales de Idiomas de Pamplona y Tudela en el curso 2007-2008. Res. 692/2007, de 29 de junio. (BON n° 97 de 8 de agosto de 2007).
- Instrucciones para la organización y funcionamiento de la Escuela Oficial de idiomas de distancia de Navarra curso 2007/2008. Res. 691/2007, de 29 de junio. (BON n° 97 de 8 de agosto de 2007).
- Instrucciones que regulan la organización y el funcionamiento del Conservatorio profesional de música "Pablo Sarasate", del Conservatorio Superior de Música de Navarra y de la Escuela Específica de danza en el curso 2007/2008. Resolución 696/2007 de 29 de junio. (BON n° 97 de 8 de agosto de 2007).
- Se determina la estructura básica de los Departamentos. DF 57/2007 de 20 de agosto. (BON n° 104 de 22 de agosto de 2007).
- Se establece la estructura departamental de la Administración de la Comunidad Foral de Navarra. DF 12/2007 de 16 de agosto. (BON n° 102 de 17 de agosto de 2007).
- Estructura y horario de las enseñanzas profesionales de música. OF 79/2007 de 29 de junio. (BON n° 101 de 15 de agosto).
- Creación de un fichero informático bajo la denominación "Prevención de Riesgos Laborales-Educación". OF 82/2007, de 3 de julio. (BON n° 99 de 13 de agosto de 2007).
- Acceso a las enseñanzas profesionales de música establecidas por la LO 2/2006 en el ámbito de la Comunidad Foral de Navarra. OF 78/2007, de 29 de junio. (BON n° 95 de 3 de agosto de 2007).
- Estructura y horario de las enseñanzas profesionales de música. OF 79/2007 de 29 de junio. (BON n° 101 de 15 de agosto).

Reseña de legislación

- Instrucciones sobre el desarrollo de las enseñanzas de Nivel I, II y III de la Educación Básica de Personas adultas en régimen de educación presencial y del Nivel III en régimen a distancia para el curso 2007-2008. Res 757/2007, de 20 de julio. (BON nº 107 de 29 de agosto de 2007).

Enseñanzas de segundo ciclo de la Educación Infantil y la Educación Primaria de la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, e instrucciones para la organización de los horarios. Orden Foral 51/2007, de 23 de mayo. (BON nº 74 de 15 de junio de 2007).

Se apuesta decididamente por las lenguas extranjeras implantando tempranamente su aprendizaje y favoreciendo su uso en el aprendizaje de contenidos curriculares de otras áreas impulsando, así, su carácter funcional. La lectura es considerada común factor fundamental para el desarrollo de las competencias básicas en la persona del alumno y se le asigna un período lectivo específico. Finalmente se determina que área denominada Educación para la Ciudadanía se imparta en el quinto curso de la Educación Primaria.

Se fija en 175 el mínimo anual de días lectivos; se permite, previa solicitud, la ampliación del horario escolar

establecido hasta cinco períodos semanales y se ordena que la distribución del horario de las enseñanzas deberá considerar el carácter global e integrador de las enseñanzas y respetar los horarios mínimos establecidos en el RD 1513/2006², de 7 de diciembre.

Los períodos lectivos serán de 50 minutos a excepción de uno de los miércoles que será de 60 y de los períodos de junio y septiembre que también serán de 60 minutos.

Se permite a los centros públicos de Educación Infantil flexibilidad horaria en la organización de las áreas para acomodar los ritmos de aprendizaje.

Se permite a los centros que imparten el modelo D en el segundo ciclo de la Educación infantil el retraso del comienzo de la enseñanza de refuerzo en lengua extranjera.

Las enseñanzas de religión se impartirán conforme lo establecido en la DA 2ª de la LO 2/2006³, de 3 de mayo. Se organizará la atención educativa para quienes no hayan optado por recibir enseñanzas de religión.

Se deroga el Orden Foral 230/1992⁴, de 12 de mayo, y la Orden Foral 366/2002⁵, de 5 de julio y cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan al texto sometido a dictamen.

Períodos semanales por áreas				
Áreas	Educación infantil	Educación Primaria		
		1º y 2º Ciclo	5º curso	6º curso
Conocimiento del Medio natural, social y cultural	7	4	4	4
Conocimiento del entorno	6			
Lenguajes: comunicación y representación	6			
Actividades áreas anteriores (1)	4			
Educación artística (2)		2	2	2
Educación física		2	2	2
Lengua castellana y Literatura		4	4	4
Lectura		1	1	1
Matemáticas		4	4	4
Nuevas tecnología aplicadas/Lengua vasca y Literatura (3)		4	4	4
Lengua extranjera		3	3	3
Refuerzo en lengua extranjera	4	2	1	2
Religión/atención educativa	1	2	2	2
Segunda lengua extranjera (4)				

(1) Los alumnos del modelo D harán estas actividades en castellano y los del modelo A en vascuence.

(2) Uno de los períodos se dedicará a la música.

(3) Para los centros de modelo G/A Los alumnos del modelo G dedicarán todos los períodos a nuevas tecnologías aplicados por mitad a matemáticas y Lengua Castellana. Los del modelo A dedicarán este espacio lectivo a la Lengua y Literatura Vasca.

(4) Referido a los centros que tengan autorizada este área. Se impartirá en el espacio de refuerzo en el caso de centros del modelo G. En los centros de modelo G/A, los alumnos del modelo G extraerán los períodos de los espacios de Nuevas Tecnologías NT en igual proporción del referido a la Matemáticas y Lengua Castellana. Para el modelo A, la Lengua y Literatura Vasca ocupará este espacio y en los espacios de NT

2 Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establece las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (BOE nº 293 de 8 de diciembre de 2006).

3 Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).

4 Orden Foral 230/1992, de 12 de junio, por la que se regula la implantación de las enseñanzas correspondientes a la Educación Primaria y se dan instrucciones sobre desarrollo curricular, aspectos organizativos de Centros públicos y horario para la Educación Primaria en la Comunidad Foral de Navarra. (BON nº 88 de 22 de julio de 1992).

5 Orden Foral 366/2002, de 5 de julio, por la que se modifica el horario correspondiente al 2º ciclo de la Educación Infantil y a la Educación Primaria para los Colegios Públicos de Educación Infantil y Primaria regulados respectivamente en las Órdenes Forales 257/1998, de 16 de julio y 230/1992, de 12 de junio. (BON nº 105 de 30 de agosto de 2002).

Reseña de legislación

Establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo.

(BON nº 65, de 25 de mayo de 2007).

La organización por materias de la ESO es la siguiente:

Materias de la Educación Secundaria Obligatoria			
En 1º, 2º, 3º cursos		Cuarto curso	
Obligatorias en todos los cursos	Obligatoria uno	Obligatoria	Opcionales
Ciencias sociales, geografía e historia		Cienc soc geog hist	
Educación física		Educación física	
Lengua castellana y Literatura		Leng castel Literatur	Latín
Lengua vasca y Literatura		Leng vasca y Literat	
Matemáticas		Matemáticas	
Lengua extranjera		Lengua extranjera	2º Leng extranjero
Ciencias natur. En 3º dividida en Biol y Geol			Biología y Geología Física y Química
	Educación para la ciudadanía	Educación ético-cívica	
Educación plástica y visual			Educación plástica y visual
Música			Música
Tecnología			Tecnología
			Informática
			Una materia

Las enseñanzas de religión están contempladas en el currículo conforme la DA 2ª de la Ley 2/2006⁶, de 3 de mayo. Se establece el principio de voluntariedad para recibir estas enseñanzas. Los centros, conforme con lo que se señale desarrollaran medidas organizativas para los alumnos que opten por las enseñanzas de religión. Se respeta la competencia de la jerarquía eclesiástica y autoridades religiosas pertinentes para definir el currículo de estas enseñanzas. La evaluación de estas enseñanzas será equivalente a la realizada en otras áreas si bien la calificación no computará en las convocatorias en las que se produzca concurrencia de expedientes académicos.

Se deroga el DF 67/1993⁷, de 22 de febrero, el DF 116/1996⁸, de 19 de febrero, el DF 135/1997⁹, de 19 de mayo y el DF 61/2002¹⁰, de 25 de marzo. Ahora bien permite su aplicación hasta la implantación de la nueva ordenación. Deroga también cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan al texto sometido a dictamen.

Implantación de la Educación Secundaria de la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se fija el horario de las mismas. Orden Foral 52/2007, de 23 de mayo (BON nº 74 de 15 de junio de 2007).

Se fija en 175 el número mínimo anual de días lectivos en cada curso; se permite, previa solicitud, la ampliación del horario escolar establecido hasta cinco períodos semanales. Se fija en 30 el número de períodos lectivos semanales de los que uno será para la atención tutorial.

Se dan instrucciones para implantación de la Lengua Vasca y Literatura; para la organización de las Matemáticas en el cuarto curso y de las Ciencias de la Naturaleza en tercero.

Las enseñanzas de religión se impartirán conforme lo establecido en la DA 2ª de Decreto Foral 25/2007¹¹. Se organizará la atención educativa para quienes no hayan optado por recibir enseñanzas de religión.

Se remite a la normativa que aprueba el currículo para ofertar y regular las opciones de cuarto curso y la de las materias optativas¹².

6 Ley 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006).

7 Decreto Foral 67/1993, de 22 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. (BON nº 60 de 14 de mayo de 1993).

8 Decreto Foral 116/1996, de 19 de febrero, por el que se modifica el Decreto Foral 67/1993, de 22 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. (BON de 8 de marzo de 1996).

9 Decreto Foral 135/1997, de 19 de mayo, por el que se dan instrucciones en relación a los aspectos organizativos y curriculares de la educación secundaria obligatoria. (BON de 30 de mayo de 1997).

10 Decreto Foral 61/2002, de 25 de marzo, por el que se modifica el Decreto Foral 67/1993, de 22 de febrero, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. (BON nº 50 de 24 de abril de 2002).

11 Decreto Foral 25/2007, de 19 de marzo, por el que se establece el currículo de las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. (BON nº 65 de 25 de mayo de 2007).

12 OF 53/2007, de 23 de mayo, que aprueba el currículo de materias optativas, se regula la impartición de las mismas, así como las opciones correspondientes a 4º curso de ESO para los centros docentes públicos y privados concertados de la Comunidad Foral de Navarra (BON nº 73 de 13 de junio de 2007).

Reseña de legislación

Se permite la escolarización en uno o dos cursos inferiores al que corresponda por edad a los alumnos con desfases de dos o más años en el nivel de competencia curricular.

Deroga el Orden Foral 514/1994¹³, de 26 de diciembre y cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan al texto sometido a dictamen.

Períodos semanales por materia (1)					
Materias	Cursos				Total
	1º	2º	3º	4º	
Ciencias de la naturaleza	3	3	4	-	10
Ciencias sociales, geografía e historia	3	3	3	3	12
Matemáticas	4	4	4	4	16
Lenguas castellana y literatura	4	4	4	4	16
Lengua y Literatura vasca (sólo modelo D)	3	3	3	4	13
Lengua extranjera	3	3	3	3	12
Educación física	2	2	2	1	7
Tecnología	2	3	-	-	5
Música	3	-	2	-	5
Educación plástica y visual	-	2	2	-	4
Religión/Atención educativa	2	2	1	1	6
Educación ético-cívica	-	.	-	1	1
Educación para la ciudadanía y los derechos humanos	-	-	1	-	1
Optativa	3	3	3	3	12
Opciones curriculares	-	-	-	9	9
Tutoría	1	1	1	1	4

(1) Los alumnos que cursan el modelo D cursarán un período menos en cada una de las siguientes asignaturas: ciencias de la naturaleza en 3º curso, matemáticas en cuarto curso; tecnología en 2º curso, música en 1º curso, optativa en cada uno de los tres primeros cursos, opciones curriculares en tercer curso. Cursarán un período más en la asignatura de gimnasia en 4º curso. En los centros de modelo G/A la lengua y literatura vasca se cursará en el espacio de optatividad.

Currículo de materias optativas y opciones curriculares en cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Orden Foral 53/2007, de 23 de mayo. (BON nº 73 de 13 de junio de 2007).

En la organización de las materias del cuarto curso se definen tres opciones curriculares (Científica, Humanística y Tecnológica). La opción tecnológica está dirigida a formar a los alumnos cuyo itinerario formativo esté orientado a los ciclos formativos de grado medio.

Asignaturas optativas en la ESO (1)				
Cursos			Modelo	
1º	2º	3º	G	D/A
2º Lengua extranjera			3	2
Matemáticas básicas	Ampliación matemáticas	Cultura clásica	3	2
Creación literaria	Habilidades lingüísticas	Diseñada por el centro	3	2

(1) La asignatura optativa en el modelo A, en un centro G/A será lengua y literatura Vasca con carga lectiva de 3 horas.

¹³ Orden Foral 514/1994, de 26 de diciembre, por la que se regula la implantación de las enseñanzas correspondientes a la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria y se fija el horario de la misma en los Centros de la Comunidad Foral de Navarra a partir del curso 1995/1996. (BON de 17 de febrero de 1995)

Reseña de legislación

Opciones curriculares en 4º ESO				
Asignaturas y horas semanales				
Obligatorias	Opcionales			Optativas (modelo G)
			Modelo	
			G D/A	
Opción científica (tres materias)				
Biología y Geología (3 horas) Física y Química (3 horas)	Informática	3	2	
	Segunda lengua extranjera	3	2	Profundización Matemáticas (3 h)
	Educación Plástica y visual	3	2	Profundización Física y Química (3 h)
	Música	3	2	
Opción humanística (tres materias)				
Latín (3 horas) Informática (3 horas)	Segunda lengua extranjera	3	2	Literatura Universal (3 h)
	Educación Plástica y visual	3	2	Geografía económica (3 h)
	Música	3	2	
Opción Tecnológica (3 materias)				
Tecnología Educación Plástica y visual (3 horas)	Informática	3	2	Diseñada por el centro (3 h)
	Segunda lengua extranjera	3	2	Iniciación profesional- transición vida activa (3 h)
	Música	3	2	

(1) La asignatura optativa en el modelo A, en un centro G/A será lengua y literatura Vasca con carga lectiva de 3 horas.

Las asignaturas de la opción curricular estarán formadas por las dos obligatorias vinculadas con la opción y una opcional, de entre las tres también vinculadas con la opción. Además podrá cursar una asignatura entre las optativas.

La elección de esta materia lo será para toda la etapa. No obstante se puede iniciar el estudio de esta materia en cualquier curso si se posee el nivel adecuado para la incorporación. A estos efectos, en determinadas circuns-

tancias, cabe señalar diferentes niveles de contenidos. No obstante, también de modo excepcional, cabe solicitar y ser autorizada, la baja en esta asignatura al término de cualquier curso.

Deroga el Orden Foral 152/2004¹⁴, de 15 de junio, en la medida que se vayan implantando los programas y cuantas disposiciones de igual o inferior rango se opongan al texto sometido a dictamen.

¹⁴ Orden Foral 152/2004, de 15 de junio, por la que se aprueba el currículo de materias optativas correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y se regula la impartición de las enseñanzas de las materias optativas de cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Foral de Navarra. (BON n° 78 de 30 de junio de 2004).