

eman ta zabal zazu



Universidad Euskal Herriko
del País Vasco Unibertsitatea

PROGRAMA DE DOCTORADO
“PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS”

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal

**REVISIÓN Y ADECUACIÓN DEL ESTILO
ASESOR: ESTUDIO SOBRE LA ACTUACIÓN E
INCIDENCIA DEL ASESORAMIENTO EDUCATIVO
EN EL BERRITZEGUNE B06 BASAURI-GALDAKAO**

Autora:

M^a Begoña Garamendi Ibarra

Directora:

Maravillas Díaz Gómez

Bilbao, enero de 2012

eman la zabal zazu



Universidad del País Vasco Euskal Herriko
Unibertsitatea

PROGRAMA DE DOCTORADO
“PSICODIDÁCTICA: PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN
Y DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS”

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y
Corporal

**REVISIÓN Y ADECUACIÓN DEL ESTILO
ASESOR: ESTUDIO SOBRE LA ACTUACIÓN E
INCIDENCIA DEL ASESORAMIENTO EDUCATIVO
EN EL BERRITZEGUNE B06 BASAURI-GALDAKAO**

Autora:
M^a Begoña Garamendi Ibarra

Directora:
Maravillas Díaz Gómez

Bilbao, enero de 2012



Gure amari

Gracias



Gracias por ha-ber-me a-po-ya-do por ha-ber-me a-yu-
da-do to-dos jun-tos a mi sa-do
Lo-su E-li-se no e-J-tas-no - - a mi a-may mis her-
ma-nos - la fa-mi-li-a los a-mi-gos de ver-dad.

Mis mayores agradecimientos a: Maravillas, Jasone, Irene, Compañeros-as
del Berritzegune, Rosalinda, Juan Carlos, Izaskun, Bego, Padierna,
Mari Jose, Mónica, María y los Centros Escolares del Berritzegune B06
Basauri - Galdakao

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	1
SITUACIÓN DE PARTIDA. CONTEXTO (investigaciones y experiencias previas)	6
Capítulo 1. EL DISCENTE EN EL CENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO.....	3
1. EL DISCENTE ANTE UN NUEVO CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN: EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA.....	5
1.1. La educación más allá del sistema educativo: aprendizaje a lo largo de la vida	6
1.2. La educación más allá del sistema educativo: aprendizajes formales, no formales e informales.	9
1.2.1. El centro escolar en relación con la comunidad.....	9
1.2.2. Ante un nuevo concepto de la educación respuestas comunitarias	10
2. EL DISCENTE ANTE SÍ MISMO. EN BUSCA DE UN ALUMNADO COMPETENTE.....	11
2.1. Competencias generales y básicas	12
2.1.1. Competencias generales como nexo entre el ámbito educativo de la enseñanza obligatoria y la educación a lo largo de la vida	12
2.1.2 El concepto de competencia básica.....	14
2.1.3 Competencias básicas como cultura común en la organización del currículo escolar	16
2.1.4. El enfoque por competencias y el mantenimiento de la estructura tradicional por materias: cómo integrarlos	17
2.1.5. Interacción entre contenidos y contextos: qué es ser competente.	19
2.1.6. Estilo de enseñanza: cómo ser alumnos/alumnas competentes ...	21
3. EL LOGRO EDUCATIVO PARA TODO EL ALUMNADO. LA ESCUELA INCLUSIVA.....	23
3.1. El derecho a la educación y la educación como medio para el logro de la cohesión social.....	23
3.2. Determinación de los elementos básicos comunes e irrenunciables para eliminar la exclusión social: qué enseñar, qué aprender.....	28
3.3. Algunas consideraciones desde el centro educativo: la mejora de las prácticas desde la calidad y equidad	30
4. SÍNTESIS	31
Capítulo 2. LOS DOCENTES EN LA VIDA DE LOS CENTROS Y EN LOS PROCESOS DE CAMBIO	39
1. EL DOCENTE ANTE UNA NUEVA REALIDAD SOCIAL	41
1.1 El docente y la sociedad. Justificación del cambio educativo.	42
1.1.1. Los aspectos de carácter económico	42
1.1.2. Los factores de carácter científico-tecnológico	45
1.2. El docente y la comunidad. Aprendizaje en red en el ámbito formal y no formal.....	46

1.2.1. El docente en relación con otros docentes: seminarios y grupos de trabajo intercentros.....	47
1.2.2. El docente en relación con la universidad: proyectos compartidos	49
1.2.3. El docente y la comunidad.....	49
1.2.4. El docente y la institución escolar	51
2. EL DOCENTE ANTE SÍ MISMO	58
2.1. Las competencias profesionales de los docentes	59
2.1.1. Algunas aportaciones teóricas.....	59
2.1.2. Las competencias para el ejercicio de la dirección	61
2.1.3. Complejidad del cambio: la resistencia del profesorado	66
2.1.4. La necesidad de formación y las prácticas asesoras. Cómo generar actitudes positivas ante el cambio.....	67
3. LA MANERA DE HACER DEL DOCENTE (estrategias profesionales)	72
3.1. La capacitación profesional en la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.....	73
3.1.1. El marco legal para el cambio: la actualización profesional del profesorado	74
3.2. Las estrategias de actuación del docente en los diferentes contextos educativos: el aula, el centro y la comunidad educativa.....	76
3.2.1. Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula ...	77
3.2.2. Participación en el funcionamiento y la estructura del centro	88
3.2.3. Trabajo en equipo	88
3.2.4. Participación en la gestión de la escuela: la implicación de toda la comunidad educativa	90
3.2.5. Relación con otros estamentos.....	92
3.2.6. Gestión de su propio aprendizaje a lo largo de la vida: personal y profesional.....	93
4. SÍNTESIS	96
Capítulo 3. EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO Y LOS PROCESOS DE CAMBIO	103
1. LOS CENTROS DE APOYO A LA FORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (BERRITZEGUNE) ANTE UNA NUEVA REALIDAD SOCIAL	105
1.1. Berritzegunes: Centros de Apoyo a la formación e innovación educativa en la Comunidad Autónoma Vasca	106
1.1.1. Los Servicios de apoyo en tránsito	106
1.1.2. Finalidades, funciones y estructura orgánica	108
1.2. Actividades formativas realizadas por el Berritzegune de Basauri-Galdakao B06 desde el curso escolar 2005-2006 hasta el 2010-2011	116
2. EL ASESOR/ASESORA ANTE SÍ MISMO	120
2.1. Modelos de asesoramiento.....	121
2.1.1. Diferentes aportaciones teóricas	122
2.2. Las competencias profesionales del asesor/asesora.....	127
2.2.1. Diferentes aportaciones teóricas	128
3. LA MANERA DE HACER DE LA ASESORÍA (ESTRATEGIAS PROFESIONALES)	130

3.1 La capacitación profesional del asesor/asesora para el desarrollo de la competencia profesional del profesorado.	131
3.1.1. Análisis de la intervención asesora: una nueva relación entre la asesoría y el docente	132
3.2.2. Importancia de los aspectos emocionales en los procesos de asesoramiento.....	137
3.2.3. Modelos de intervención.....	139
3.2.4. Relación entre la asesoría y diferentes agentes comunitarios	142
4. SÍNTESIS	144
Capítulo 4. MÉTODO	149
1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN.....	151
1.1. Modelo de valoración sobre la eficacia del asesoramiento del Centro de Apoyo a la Educación Berritzegune B06 Basauri-Galdakao.....	154
1.1.1. Fundamentación teórica	156
2. FINALIDAD Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN	163
3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS	169
4. PARTICIPANTES.....	174
4.1. Descripción de la muestra de docentes	175
4.2. Descripción de la muestra de directores/directoras	177
5. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA	178
5.1. Director-directora/docente	178
5.2. Perfil docente/director-directora	178
5.3. Nivel educativo	179
5.4. Capacitación profesional	179
5.5. Estabilidad en el cargo (directores/directoras)	179
5.6. Participación	179
5.7. Frecuencia.....	180
5.8. Intervención asesora/directora	180
5.9. Edad	180
5.10. Sexo	180
5.11. Instrumentos de medida.....	180
6. PROCEDIMIENTO.....	181
7. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS	182
Capítulo 5. RESULTADOS	
Para mantener la confidencialidad de los datos, se omite el contenido de este capítulo.	
Capítulo 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	185
1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	188
1.1 Perfil personal	188
1.2. Interacción con el Berritzegune	190
1.2.1. Interacción de los docentes con las asesorías del Berritzegune en función de su perfil	190
1.2.2. Interacción de directores/directoras con el Berritzegune en función de su perfil.....	193

1.2.3. Interacción con el Berritzegune en función de la participación en la formación e innovación: implicación y asesoramiento recibido.....	195
1.3 Estilo asesor	200
2. LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO	203
3. PROPUESTAS DE MEJORA E INVESTIGACIÓN FUTURA	206
3.1. Propuestas de mejora para el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao	206
3.1.1. La persona desde su individualidad	206
3.1.2. La persona y la institución a la que pertenece	209
3.1.3. El estilo asesor	211
3.2. Sugerencias de mejora de los servicios de apoyo de la CAV	213
3.3 Ideas de investigación futura	215
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	219
ANEXOS	241
ANEXO I. CUESTIONARIOS: DOCENTES, DIRECTORES/DIRECTORAS. ...	243
ANEXO II. SEÑAS DE IDENTIDAD DEL BERRITZEGUNE B06 BASAURI-GALDAKAO.....	277
ANEXO III. OBJETIVOS DEL BERRITZEGUNE B06 BASAURI-GALDAKAO	283
ANEXO IV. ORGANIZACIÓN DEL PERSONAL DEL BERRITZEGUNE B06 DE CARA A SU ACTUACIÓN.....	287
ANEXO V. ESQUEMA CONCEPTUAL DE LA TESIS DOCTORAL	291
ANEXO VI. RELACIÓN ENTRE CAPÍTULOS DE LA PARTE TEÓRICA	299
ANEXO VII. RELACIÓN ENTRE PARTE TEÓRICA, ENCUESTA Y ESTUDIO EMPÍRICO	303
NOTAS	307

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1. Algunas de las principales iniciativas tomadas por la Comunidad Europea en el ámbito de la Formación Permanente	7
Tabla 2. Niveles de concreción curricular	55
Tabla 3. Distintas concepciones del aprendizaje: de la enseñanza tradicional al aprendizaje dialógico	73
Tabla 4. Proyecto educativo de centro.....	109
Tabla 5. Relación de actividades formativas realizadas por el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao dirigidas al profesorado de infantil, primaria y secundaria	119
Tabla 6. Participación en nº de personas en actividades formativas realizadas por el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao.....	119
Tabla 7. Frecuencia de las intervenciones de las asesorías en actividades formativas realizadas por el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao.....	120

Tabla 8. Desarrollo de la competencia profesional del profesorado. ROL PASIVO.....	136
Tabla 9. Desarrollo de la competencia profesional del profesorado. ROL ACTIVO	136
Tabla 10. Resumen de las fases y/o categorías de las actuaciones asesoras en un metodología de asesoramiento.....	140
Tabla 11. Estrategias idóneas para ejercer la función asesora.....	162
Tabla 12. Distribución de edad de los participantes.....	176
Tabla 13. Factores facilitadores para desarrollar la profesión.....	190
Tabla 14. Perfil docente en su relación con el Berritzegune	196
Tabla 15. Relación entre categorías del perfil y nivel educativo.....	196
Tabla 16. Relación entre valoraciones y capacitación profesional.....	198
Tabla 17. Relación entre perfil docente y valoración del servicio	199
Tabla 18. Nivel de participación de los docentes en actividades formativas	204
Tabla 19. Idoneidad de las temáticas trabajadas en las actividades formativas	205
Tabla 20. Valoración de la labor de la asesoría de necesidades educativas especiales de referencia	211
Tabla 21. Relación entre la participación de los docentes y la valoración realizada al Berritzegune	213
Tabla 22. Relación entre la frecuencia del asesoramiento y la valoración realizada al Berritzegune	214
Tabla 23. Relación entre la edad y la participación en actividades promovidas por el Berritzegune	214
Tabla 24. Relación entre la variable sexo, participación y valoración sobre el servicio del Berritzegune	215
Tabla 25. Valoración de los coordinadores, coordinadoras de los proyectos sobre el servicio recibido.....	216
Tabla 26. Participación en los seminarios y su influencia sobre la práctica de aula	217
Tabla 27. Valoración docente sobre el asesor/asesora de referencia.....	218
Tabla 28. Factores facilitadores para desarrollar la profesión.....	239
Tabla 29. Perfil de director/directora en su relación con el Berritzegune	243
Tabla 30. Relación entre categorías del perfil y nivel educativo.....	243
Tabla 31. Relación entre perfil de dirección y la estabilidad en el cargo.....	244
Tabla 32. Relación entre perfil de dirección y valoración del servicio	245
Tabla 33. Nivel de conocimiento, participación y adecuación de las ofertas y actividades formativas	249
Tabla 34. Participación e impacto de los seminarios	249

Tabla 35. Grado de comunicación de la oferta formativa, del conocimiento de la información del centro y el nivel de respuesta y la detección de las necesidades	251
Tabla 36. Aportación de la dirección del Berritzegune	253
Tabla 37. Participación adecuada del asesor/asesora de referencia.....	255
Tabla 38. Nivel de participación actual e idóneo del asesor/asesora de referencia respecto a sus funciones	256
Tabla 39. Participación de las direcciones y frecuencia del asesoramiento	258
Tabla 40. Relación entre la frecuencia alta y muy alta y la valoración realizada al Berritzegune.....	259
Tabla 41. Valoración de los coordinadores, coordinadoras de los proyectos sobre el servicio recibido	261
Tabla 42. Participación de las direcciones en los seminarios y su influencia sobre la práctica de aula.....	262
Tabla 43. Valoración de las direcciones sobre el asesor/asesora de referencia en cuanto a participación y relación establecida	262
Tabla 44. Valoración de la estrategia 1.1 de la encuesta apartado D	281
Tabla 45. Valoración de la estrategia 2.1 de la encuesta apartado D	282
Tabla 46. Valoración de la estrategia 3.1y 3.2 de la encuesta apartado D	283
Tabla 47. Valoración de la estrategia 4.1y 4.2 de la encuesta apartado D	285
Tabla 48. Valoración de la estrategia 5.1 de la encuesta apartado D	286
Tabla 49. Valoración de la estrategia 6.2 y 6.3. de la encuesta apartado D	288
Tabla 50. Valoración de la estrategia 8.1. de la encuesta apartado D	289
Tabla 51. Aspectos que inciden en la percepción que tienen los docentes sobre el servicio prestado y el grado de utilización del mismo.....	298
Tabla 52. Síntesis de desplazamiento de tendencias entre 2006-2011: participación y asesoramiento	303
Tabla 53. Síntesis de desplazamiento de tendencias entre 2006-2011: relación asesorías, dirección Berritzegune	305

RELACIÓN DE CUADROS

Cuadro 1. Esquema conceptual del discente	37
Cuadro 2. Causas de los principales errores y dificultades en el aprendizaje del alumnado	80
Cuadro 3. Pautas para introducir las actividades	85
Cuadro 4. Esquema conceptual del docente	101
Cuadro 5. Modelo de intervención de asesoría: Socio-Político.....	126
Cuadro 6. Esquema conceptual del asesor/asesora.....	147

Cuadro 7. Fundamentación del método: ámbitos de indagación.....	153
Cuadro 8. Modelo de valoración de la eficacia del servicio del Berritzegune	154
Cuadro 9. Perfil docente/dirección que interactúa con la asesoría Berritzegune	158
Cuadro 10. Fundamentos sobre los que se sustenta el modo de ejercer la tarea asesora (Berritzegune B06 Basauri-Galdakao).....	161
Cuadro 11. Mejora de los procesos de asesoramiento y formación	299
Cuadro 12. Mejora de los procesos de formación: participación	304

RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1. Aprendizaje a lo largo de la vida.....	7
Figura 2. El cerebro creador	12
Figura 3. Modelo TPACK	87

RELACIÓN DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución por redes de los centros pertenecientes al Berritzegune B06 Basauri-Galdakao.....	176
Gráfico 2. Situación administrativa de los docentes.....	177
Gráfico 3. Formación académica de la muestra de docentes.....	177
Gráfico 4. Distribución por edades de la muestra de directores y directoras	178
Gráfico 5. Capacitación profesional de la muestra de directores y directoras	178
Gráfico 6. Disposición a compartir los intereses educativos.....	191
Gráfico 7. Implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje	191
Gráfico 8. Utilidad de las actividades formativas	192
Gráfico 9. Colaboración con agentes educativos y sociales.....	193
Gráfico 10. Labor educativa	193
Gráfico 11. Participación docente en proyectos de formación e innovación	203
Gráfico 12. Nivel de utilización de los servicios del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao.....	203
Gráfico 13. Frecuencia del asesoramiento en proyectos institucionales	206
Gráfico 14. Asesoramiento recibido en actividades formativas.....	207
Gráfico 15. Nivel de respuesta del Berritzegune ante las demandas.....	209
Gráfico 16. Grado de conocimiento del asesor/ asesora de referencia.....	209
Gráfico 17. Valoración del asesor/asesora de referencia en relación a las variables.....	210
Gráfico 18. Valoración del asesor/asesora de necesidades educativas especiales en relación a las variables.....	212
Gráfico 19. Valoración global media del servicio ofrecido por el Berritzegune.....	212
Gráfico 20. Grado de utilización de los servicios del Berritzegune	221
Gráfico 21. Nivel de conocimiento de la oferta formativa.....	221
Gráfico 22. Grado de participación en cursos	222
Gráfico 23. Grado de participación en jornadas	223
Gráfico 24. Grado de participación en sesiones formativas o de sensibilización.....	223
Gráfico 25. Grado de participación en los seminarios.....	224
Gráfico 26. Grado de idoneidad de las temáticas trabajadas en los cursos	225
Gráfico 27. Grado de idoneidad de las temáticas trabajadas en las jornadas	226
Gráfico 28. Grado de idoneidad de las temáticas trabajadas en las sesiones formativas o de sensibilización.....	227
Gráfico 29. Grado de idoneidad de las temáticas trabajadas en los seminarios	227

Gráfico 30. Impacto de las actividades formativas en la labor diaria.....	228
Gráfico 31. Nivel de respuesta del Berritzegune a las demandas del centro y a la detección de sus necesidades	229
Gráfico 32. Nivel de conocimiento del asesor/asesora de referencia del Berritzegune.....	230
Gráfico 33. Nivel de relación establecida con la asesoría de referencia	230
Gráfico 34. Valoración del asesor/asesora de referencia del Berritzegune	231
Gráfico 35. Grado de realización de la detección temprana, el diagnóstico, la evaluación psicopedagógica y la propuesta de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales	232
Gráfico 36. Grado de asesoramiento en la evaluación contextualizada y de la realización de las adaptaciones curriculares y seguimiento	233
Gráfico 37. Grado de facilitación de orientaciones al profesorado	234
Gráfico 38. Grado de asesoramiento sobre recursos, estrategias e instrumentos para la intervención y seguimiento del alumnado	234
Gráfico 39. Grado de información y orientación a las familias de alumnado con necesidades educativas especiales	235
Gráfico 40. Valoración de los decentes de las asesorías de necesidades educativas especiales	236
Gráfico 41. Valoración de los decentes del servicio prestado por el Berritzegune	236
Gráfico 42. Disposición a compartir los intereses educativos.....	240
Gráfico 43. Implicación en los procesos de enseñanza-aprendizaje	240
Gráfico 44. Utilidad de las actividades formativas.....	241
Gráfico 45. Colaboración con agentes educativos y sociales.....	241
Gráfico 46. Labor educativa	242
Gráfico 47. Participación de las direcciones en proyectos de formación e innovación	248
Gráfico 48. Frecuencia del asesoramiento en los proyectos institucionales.....	250
Gráfico 49. Asesoramiento recibido mediante actividades formativas	251
Gráfico 50. Relación, en cuanto a frecuencia, con la dirección del Berritzegune.....	252
Gráfico 51. Valoración del servicio prestado por la dirección del Berritzegun	254
Gráfico 52. Valoración sobre la participación del asesor/asesora de referencia	254
Gráfico 53. Relación establecida con el asesor/asesora de referencia.....	255
Gráfico 54. Agentes con quienes se relaciona la asesoría de referencia	255
Gráfico 55. Valoraciones del asesor/asesora de referencia en función de las diferentes categorías	258
Gráfico 56. Valoración global que las direcciones otorgan al Berritzegune	258
Gráfico 57. Nivel de conocimiento de la oferta formativa	266

Gráfico 58. Grado de participación en actividades formativas excepto seminarios	266
Gráfico 59. Grado de adecuación de las ofertas y actividades formativas a las necesidades del centro	267
Gráfico 60. Nivel de participación del profesorado en los seminarios desde la percepción de la dirección	268
Gráfico 61. Grado de impacto de los seminarios.....	268
Gráfico 62. Nivel de respuesta del Berritzegune a las demandas del centro y a la detección de sus necesidades desde la percepción de las direcciones de los centros escolares	269
Gráfico 63. Grado de frecuencia en la relación con la dirección del Berritzegune	270
Gráfico 64. Grado de aportación de la dirección del Berritzegune en los trabajos zonales de formación y coordinación	270
Gráfico 65. Nivel de aportación de la dirección del Berritzegune en cuanto al asesoramiento en organización y gestión	271
Gráfico 66. Nivel de aportación de la dirección del Berritzegune en cuanto al asesoramiento en planes de formación e innovación.....	272
Gráfico 67. Nivel de relación con la dirección del Berritzegune	272
Gráfico 68. Valoración sobre el servicio prestado por la dirección del Berritzegune.....	273
Gráfico 69. Valoración real de las direcciones respecto a la participación del asesor/asesora de referencia.....	273
Gráfico 70. Valoración idónea de la participación del asesor/asesora de referencia	274
Gráfico 71. Nivel de relación del asesor/asesora de referencia del Berritzegune en el centro.....	275
Gráfico 72. Nivel de relación del asesor/asesora de referencia con otros agentes del centro	275
Gráfico 73. Nivel de participación actual e idóneo del asesor/asesora de referencia en la formación	276
Gráfico 74. Nivel de participación actual e idóneo del asesor/asesora de referencia en los proyectos, planes y experiencias de innovación y mejora	277
Gráfico 75. Nivel de participación actual e idóneo del asesor/asesora de referencia en otras áreas de actuación	278
Gráfico 76. Valoración del asesor/asesora de referencia del Berritzegune por la dirección del centro escolar	279

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación da respuesta a algunos de los interrogantes y preocupaciones que, en nuestra opinión, han estado presentes en el desarrollo de la tarea asesora a lo largo de estos últimos años. Cuestiones acerca de la finalidad del trabajo de las asesorías en los procesos de formación e innovación de los centros educativos, de nuestra parte de responsabilidad frente al profesorado en su tarea de preparar a la generación de alumnos/alumnas para el mundo del mañana, así como la preocupación por profundizar en una buena fundamentación teórica y conocer nuevos modelos de asesoramiento que posibiliten un trabajo honesto, digno y esperanzador. Es por ello que nos ha parecido necesario poner en cuestión nuestra labor asesora para reflexionar y analizar en profundidad si el trabajo realizado responde a las expectativas y necesidades reales del profesorado y para, en consecuencia, tratar de especificar estrategias sobre cómo hay que asesorar y qué hay que mejorar o modificar en nuestra práctica asesora.

Este planteamiento nos ha conducido a tomar en consideración tres grandes referentes que determinan el desarrollo y la justificación de este proceso de investigación, los documentos legales que establecen las bases del sistema educativo y de la labor asesora, las aportaciones teóricas así como las investigaciones realizadas sobre el tema, y la experiencia asesora de esta doctoranda.

Empezaremos por esta última, señalando su experiencia durante más de 20 años en los Servicios de Apoyo del Gobierno Vasco; 11 años como asesora de música en el Centro de Orientación Pedagógica (COP) de Galdakao y, posteriormente, 10 años como directora del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao donde ejerce su labor actualmente. Los COP, anteriormente, y los Berritzegunes, en la actualidad, son diferentes versiones de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa que el Gobierno Vasco ha puesto a disposición del profesorado de la Comunidad Autónoma a lo largo de estos años. La experiencia asesora de la doctoranda en estos servicios, cuya estructura, funciones y líneas de actuación están ampliamente explicadas en el 3er. capítulo de esta Tesis, le ha ofrecido la oportunidad de mantener durante los 21 años mencionados, una relación muy estrecha con el profesorado de la citada zona de Bizkaia. Una experiencia

asesora centrada en conocer, interpretar, ayudar y formar en función de las necesidades y expectativas de los profesionales de la educación y en impulsar los contactos y las corresponsabilidades entre las distintas instituciones locales y comunitarias.

Esta ha sido nuestra intención, pero ¿estamos consiguiendo los resultados deseados? Para descubrirlo se ha interrogado a docentes y direcciones de todas las instituciones escolares que interactúan con el citado Berritzegune B06. De los resultados obtenidos se han conseguido respuestas que cuestionan la manera de hacer de la labor asesora, no sólo desde la mera descripción de lo que sucede, sino, además, desde el interés en entender por qué sucede lo que aparentemente se observa o se intuye. En esta línea, se han analizado las tareas y estrategias de asesoramiento del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao que pretenden facilitar las prácticas innovadoras en los centros educativos con el objetivo de mejorar los procesos de asesoramiento para que repercuta en una mayor capacitación profesional y, en último caso, en la mejora de los procesos educativos.

Por otro lado, hemos tenido siempre presente los documentos oficiales que nos proporcionan el marco legal en el que se sustenta y regula el sistema educativo: la LOE, los Decretos de Desarrollo Curricular e Informes elaborados por Organismos o Instituciones vinculadas al ámbito educativo. Toda nuestra reflexión parte del planteamiento pedagógico que subyace en ellos.

Finalmente, a la hora de elaborar esta investigación, hemos partido, asimismo, de un planteamiento teórico basado en unos pilares que son los que han dirigido y conformado la práctica de asesoramiento que se refleja en este trabajo y que son los siguientes:

- El concepto de asesoramiento como una posibilidad de formar personas, dotándolas de recursos necesarios para el desenvolvimiento en la vida real y profesional.
- El sentido ético del asesoramiento, que se preocupa de su repercusión en la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y en la calidad de los aprendizajes del alumnado. Éste sería el principal objetivo y el que debiera orientar toda institución educativa. De ahí que en la parte teórica, el ámbito del discente sea el primero en analizar y el referente que guía los dos siguientes relacionados con el docente y la asesoría.

- El sentido crítico del asesoramiento que ayuda a potenciar las buenas prácticas del profesorado e incide en la mejora de toda la comunidad educativa, a través de los procesos de investigación sobre la acción.
- El carácter colaborativo del asesoramiento que fomenta la participación entre instituciones de espectro escolar y comunitario.

Estructura del trabajo

La parte teórica de esta investigación está dividida en tres ámbitos de estudio, el discente, el docente y la asesoría, los cuales están, a su vez organizados con el objetivo de ofrecer una coherencia teórica, mediante una misma estructura argumental:

- El sujeto ante la nueva realidad social;
- las competencias necesarias ante la complejidad de los cambios;
- las maneras de hacer en los distintos contextos o situaciones planteadas.

Este hilo conductor temático se puede observar al finalizar cada capítulo, mediante los esquemas conceptuales correspondientes y, a su vez a través del esquema conceptual general (Anexo V), que aglutina en una estructura común toda la diversidad del contenido propio de los tres capítulos. Asimismo, para explicitar la relación entre los tres capítulos se incorpora, al final, en el Anexo VI la tabla “y”, en la que se identifica la presencia de los contenidos relevantes o ejes temáticos de la parte teórica en cada uno de los ámbitos, es decir desde la perspectiva del discente, del docente o de la asesoría.

En la parte empírica, parte II de este trabajo de investigación, por un lado se ha analizado la figura del docente que interactúa con las asesorías en los procesos de formación e innovación; por otro lado, se ha constatado el nivel de participación del profesorado en proyectos institucionales y actividades formativas promovidas por el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao, la frecuencia del asesoramiento, la relación establecida con las asesorías de referencia y la valoración que el profesorado hace de todo ello; y finalmente, se han valorado las estrategias que utilizan las asesorías del Berritzegune B06 en las intervenciones con los centros escolares.

Como se puede observar, en la parte empírica únicamente se recogen resultados que tienen incidencia en el ámbito del profesorado y de la asesoría. En las condiciones actuales, la participación activa de los servicios de apoyo con el alumnado, salvo en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, es escasa por diferentes

motivos (estructuración de los Berritzegunes, cultura establecida, dificultades de acceso a las aulas...), por lo cual nos resulta más complicado establecer vías de relación con este colectivo. No obstante consideramos necesario conocer en futuras investigaciones la voz del discente en estas cuestiones, puesto que es el referente último de la labor, docente y asesora, de ambos colectivos profesionales y sería muy interesante recoger su punto de vista y su sentir sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La coherencia entre la parte teórica y la empírica se puede visualizar en el Anexo VII mediante la tabla “x”, en la que se reflejan los contenidos comunes a los tres capítulos, el lugar de localización de los mismos en los apartados y subapartados relacionados con los tres ámbitos, el ítem correspondiente a través del cual se ha preguntado esa cuestión en las encuestas, y la relación de las páginas donde se detallan los resultados obtenidos mediante el análisis estadístico realizado.

Asimismo, en el apartado “Notas” seguido de los Anexos, se recogen las referencias que han ido apareciendo en su desarrollo y que relacionan el contenido de la parte teórica con la encuesta y con la parte empírica, para que el lector pueda, de esta manera, tener al mismo tiempo referencias parciales y globales sobre el presente trabajo de investigación.

Finalidad

Así pues, esta Tesis Doctoral pretende aportar a la sociedad, en general, y al ámbito educativo, en particular, la experiencia vivida por esta doctoranda como asesora y directora en los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa del Gobierno Vasco teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- Las reflexiones sistemáticas realizadas sobre la propia práctica de asesoramiento.
- Los contrastes teóricos con los documentos oficiales y las investigaciones y aportaciones publicadas.
- Las iniciativas y los estilos de asesoramiento que se perciben como prometedores mediante buenas prácticas inspiradas en distintas formas de asesorar en los centros educativos.

- Las conclusiones y posibles vías abiertas para futuras investigaciones, con el objetivo de despertar la curiosidad científica en otras personas que pudieran estar interesadas en el tema.

En otro sentido, queremos señalar que durante todo este proceso de investigación se han tomado las precauciones necesarias de cualquier estudio científico. Es sabido que toda estadística requiere de una elección y toda elección es consecuencia de una discriminación subjetiva. A su vez, los datos objetivos adquieren diferentes matices, según el uso que de ellos hagamos los lectores y los autores de los informes. Por ello, se ha reflexionado, seleccionado, organizado y estructurado la información, intentado cuidar al máximo la finalidad que se pretende conseguir: analizar a qué se debe lo que se observa e intuye, intentar interpretarlo de una manera precisa y enriquecida por la reflexión teórica para compartir las vivencias, el análisis y la crítica con la comunidad educativa.

SITUACIÓN DE PARTIDA. CONTEXTO (investigaciones y experiencias previas)

Como hemos señalado en la introducción, nuestro interés por el presente trabajo de investigación surge de la necesidad de cuestionar la práctica asesora del B06 Berritzegune Basauri-Galdakao en los procesos de formación e innovación de los centros educativos. En esta línea, antes de comenzar este proceso de reflexión, indagamos qué estudios e investigaciones se habían desarrollado en torno a los servicios de apoyo a la docencia en la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) desde la creación de los Centros de Apoyo y Recursos (CAR), posteriormente conocidos como Centros de Orientación Pedagógica (COP) y finalmente con los actuales Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegune).

A continuación reseñaremos los diferentes estudios e investigaciones llevados a cabo a lo largo de estos años sobre los servicios de apoyo a la docencia en la CAV.

Por una parte, el Departamento de Educación del Gobierno Vasco ha desarrollado varios procesos de evaluación de estos servicios. En el año 1992 se publicó un estudio solicitado por la Dirección de Renovación Pedagógica del Departamento de Educación del Gobierno Vasco realizado en colaboración con el IBE-CERE (Centro Especializado de Recursos Educativos) y el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Deusto: *La evaluación de los servicios de apoyo externo a la integración*.

En este estudio se recogía la valoración que los equipos directivos, los tutores/tutoras con alumnado de necesidades educativas especiales integrado en el aula y el profesorado de apoyo realizaban sobre los diferentes servicios de apoyo a la integración. Posteriormente, con la implantación de los nuevos Servicios de Apoyo a la Educación (Berritzegune), a través de la Dirección de Innovación Educativa se diseñó una evaluación que se realizó en cuatro fases diferenciadas durante los siguientes cursos escolares:

- 2001-2002: se evaluó la implantación del sistema de los Berritzegunes.
- 2002-2003: se analizaron los perfiles profesionales que intervenían en estos servicios.

- 2003-2004: se evaluó la labor profesional de las personas que trabajaban en estos centros de apoyo respondiendo a dichos perfiles.

El objetivo de este proceso de evaluación consistía en determinar un diseño de evaluación de los servicios de apoyo a la docencia para mantener una gestión más estratégica del sistema educativo vasco.

Esta evaluación fue solicitada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco a través de la Dirección de Innovación Educativa a un grupo de representantes universitarios de la UPV-EHU, Universidad de Deusto y Universidad de Mondragón.

- 2005-2006: se evaluaron los servicios Berritzegune desde el punto de vista de los usuarios.

La evaluación fue solicitada por el Departamento de Educación del Gobierno Vasco mediante el servicio de Innovación Educativa al CIDEC (consultoría estadística). Se realizó a 418 docentes y a 279 directores/directorales de toda la Comunidad Autónoma Vasca, por teléfono al profesorado y por correo a las direcciones. En ella se recogía el nivel de satisfacción del profesorado y las direcciones de los centros respecto a los Berritzegunes de cada zona correspondiente. Esta última evaluación es la que ha servido de punto de partida y ha sustentado parte del presente trabajo de investigación de esta doctoranda.

De los estudios citados únicamente se ha publicado el realizado en 1992, aunque las direcciones de los Berritzegunes dispusieron, como documento interno, de los resultados correspondientes a la evaluación llevada a cabo en el año 2006, como queda recogida en la bibliografía citada.

Por otra parte, en el año 2008, se presentó la tesis realizada por el profesor Javier Monzón relacionada con los perfiles profesionales: *Los Centros de apoyo a la formación e innovación del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma Vasca (Berritzegune). Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de vista de sus profesionales*. En esta investigación, mediante las valoraciones hechas por los propios profesionales, se analizaron las prácticas asesoras teniendo en cuenta las funciones propuestas para su trabajo. En las conclusiones se propusieron cambios para la red de centros de la CAV.

Actualmente, se encuentra en fase de elaboración otra tesis relacionada con la organización y funcionamiento de estos servicios de apoyo, que centra su análisis en la estructura organizativa, coordinación y procedimientos de trabajo. Dicha investigación llevada a cabo por Agurtzane Martínez tiene por título, *Los Servicios de Apoyo como oportunidad para la innovación en el Sistema Educativo. Una propuesta de mejora basada en el análisis del funcionamiento de los Berritzegunes de la CAV 2002-2011*.

Asimismo, algunos trabajos de interés a los que hemos tenido acceso fuera del ámbito educativo de la CAV son las distintas investigaciones realizadas en otros sistemas educativos basados en el impacto de los servicios de apoyo en el desarrollo escolar y de sus profesionales (Ainscow y Howes, 2002; Loucks-Horseley y Crandall, 1986), así como en diferentes investigaciones realizadas en el Estado español (Bolívar, 2000a, 2000b; Escudero, 1990; Escudero y Moreno, 1992; Santos Guerra, 2000; García, 2006).

Recientemente hemos podido disponer de la Tesis Doctoral de María Luna (2011) basada en las prácticas asesoras bajo el título de *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*.

PRIMERA PARTE
MARCO TEÓRICO

Capítulo 1. EL DISCENTE EN EL CENTRO DEL SISTEMA EDUCATIVO

Las líneas maestras del nuevo sistema educativo: nuevas demandas, nuevas respuestas

- 1. El discente ante un nuevo concepto de la educación: el aprendizaje a lo largo de la vida**
- 2. El discente ante sí mismo. En busca de un alumnado competente**
- 3. El logro educativo para todo el alumnado. Hacia una escuela inclusiva**

La finalidad de la educación ha ido evolucionando a lo largo de los años. Esta evolución surgida de la nueva realidad y exigencia social¹ se plasma en la actualidad en las grandes líneas maestras que definen nuestro sistema educativo y que tratan de dar nuevas respuestas a las actuales demandas de la sociedad.

En este primer capítulo, comenzaremos analizando cuáles son estas grandes líneas maestras o ejes sobre los que pivota el sistema educativo actual. Para ello tomaremos como base tanto los documentos que establecen el marco legal en el que se van a desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, como las aportaciones de los teóricos que lo justifican. Y lo hemos centrado en el ámbito del discente porque, finalmente, es el alumno/alumna el sujeto de derecho del sistema educativo y el referente último de la tarea asesora a través de la labor del docente. Este marco legal debe asegurar al alumnado su derecho a la educación y a los beneficios que de ella se derivan para su futura vida personal y profesional.

Al analizar estas grandes líneas maestras que articulan hoy en día la labor educativa, queremos identificar qué, cuándo, cómo, para qué y en que contextos aprende el discente del siglo XXI para situar en los dos siguientes capítulos cuál, es la realidad del docente y la de la asesoría en este nuevo paradigma y cuáles deberían ser sus respuestas.

1. EL DISCENTE ANTE UN NUEVO CONCEPTO DE LA EDUCACIÓN: EL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de 2006 (LOE) define la educación “como un aprendizaje permanente, que se desarrolla a lo largo de toda la vida”². Esta idea del *aprendizaje* se entiende como la posibilidad de formarse en “la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional”³.

En esta cita legal, hay tres conceptos fundamentales que se irán desarrollando a lo largo de los dos primeros apartados de este capítulo: el primero, la idea del aprendizaje a lo largo de la vida (subapartado 1.1); el segundo, el reconocimiento de que no únicamente

se aprende en contextos formales sino también en los no formales e informales⁴ (subapartado 1.2); y el tercero, la adquisición de competencias para el desarrollo personal y profesional como fin último del aprendizaje del alumnado (apartado 2).

La asunción de estos planteamientos educativos (el aprendizaje se produce a lo largo de toda la vida en contextos formales, no formales e informales y que las nuevas exigencias sociales requieren de la adquisición de nuevas competencias en el discente), por parte de los docentes es la que puede asegurar los aprendizajes fundamentales para una continua formación posterior, la cual, está condicionada por las exigencias que se le plantearán al alumnado para hacer frente a las necesidades sociales. Estas demandas requerirán del individuo que ofrezca todas sus potencialidades pero, dirigidas hacia una colectividad con la que también se debe sentir socialmente responsable.

1.1. La educación más allá del sistema educativo: aprendizaje a lo largo de la vida

Como se ha señalado ya, la finalidad de la educación ha ido evolucionando a lo largo de los años. En el pasado, su sentido se limitaba a la infancia y a la adolescencia; actualmente su desarrollo se amplía hasta el final de la vida. El alumnado durante su proceso de aprendizaje en el ámbito correspondiente al sistema educativo desarrollará un bagaje de conocimientos y habilidades que le servirán, no únicamente para esta etapa educativa, sino también para el resto de su existencia, en la que seguirá, a su vez, aprendiendo.

Sin embargo, este planteamiento sobre la educación como posibilidad de aprendizaje a lo largo de la vida que se materializa en la Ley y en su concreción en posteriores Decretos, no es nuevo. Ya en el informe Faure solicitado por la UNESCO (Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) *Aprender a ser*, en el año 1973, treinta y tres años antes de la proclamación de la LOE, se recogía que, según la ciencia contemporánea, el hombre es biológicamente inacabado y "que su existencia es un proceso sin fin de terminación y aprendizaje" (Informe Faure, 1973, p. 238), lo que explica que esté obligado a aprender constantemente para sobrevivir y devenir.

Posteriormente, veintitrés años más tarde, en el informe presidido por Jacques Delors titulado *La educación encierra un tesoro* y publicado por la UNESCO en el año 1996, se destaca asimismo que, la educación es un proceso que abarca toda la vida, desde la infancia hasta la edad adulta.

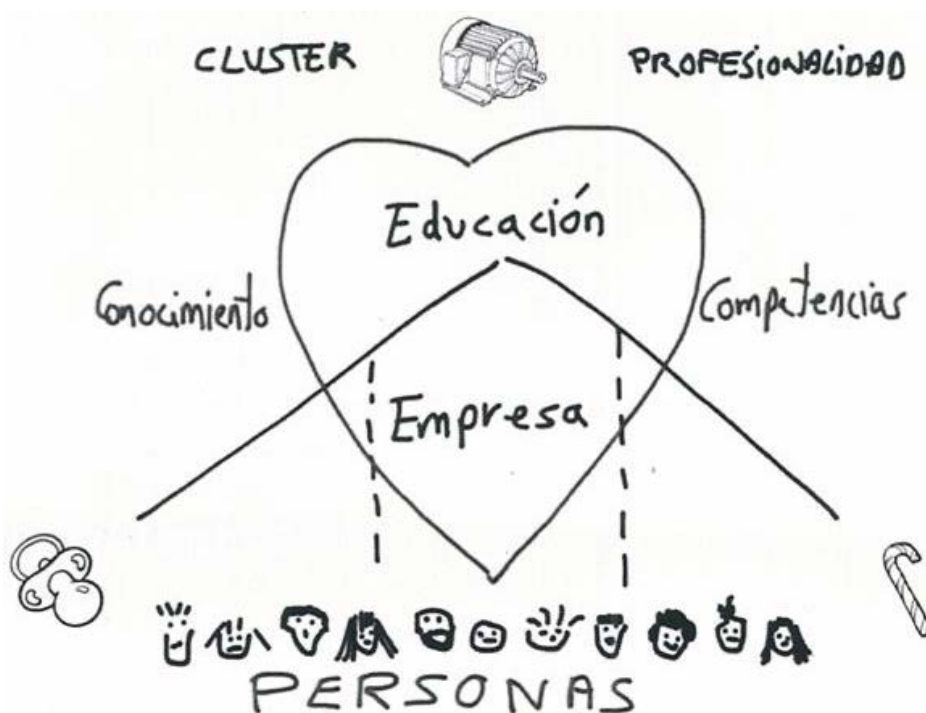


Figura 1. *Aprendizaje a lo largo de la vida* cedida por Jesús Gómez, empresario de una consultoría estratégica de marketing y comunicación digital en Internet. ⁵

Este mismo planteamiento se encuentra recogido en diferentes iniciativas tomadas por la Comunidad Europea, en los últimos años, referidas al ámbito de la formación.

Tabla 1

Algunas de las principales iniciativas tomadas por la Comunidad Europea en el ámbito de la Formación Permanente de Alsina, Díaz, Giráldez e Ibarretxe. “10 Ideas Clave. Aprendizaje Creativo” (2009, pp. 137-138)

Año	Propósito
1996 Año Europeo de la Educación y la Formación Permanente	Objetivo: Sensibilizar el público europeo sobre la importancia de la educación y de la formación permanente
1997 Informe de Ron Dearing para la Secretaría de Estado de Educación y Empleo del Reino Unido	“Las personas deben aprender a gestionar su propio aprendizaje durante toda la vida”

<i>1999 Conferencia Interministerial- Bolonia</i>	Todos los estado (entonces 29 países) se comprometen a coordinar las políticas educativas para conseguir la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior y su promoción mundial
<i>2000 el Consejo Europeo de Lisboa</i>	Se incluye elementos clave como el desarrollo de una educación y formación permanente para todos
<i>2001 Conferencia Interministerial de Praga</i>	Se incorpora una nueva línea de actuación <i>el aprendizaje a lo largo de la vida</i>
<i>2002 Consejo Europeo de Bratislava</i>	Se subraya que la educación permanente tiene que comprender desde la etapa preescolar hasta después de la jubilación, incluyendo todo el espectro del aprendizaje formal, no formal e informal
<i>2003 Conferencia Interministerial de Berlín</i>	Se resalta la importante contribución de la educación superior en hacer del aprendizaje para toda la vida una realidad y urgen a dichas instituciones a alcanzar las posibilidades para un aprendizaje para toda la vida
<i>2004 Propuesta del Parlamento Europeo y del Consejo</i>	Se acuerda las Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida como un marco de referencia europeo
<i>2005 Conferencia Interministerial de Bergen</i>	Se busca asegurar que el marco general de cualificaciones del EEES y el marco de cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de la vida sean complementarios, incluyendo la educación general y la formación profesional
<i>2006 Consejo Europeo de Bruselas</i>	Se insta a los Estados miembros a fomentar la cooperación atendiendo a todas las formas de educación (formal, informal y no formal) y se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente
<i>2007 Conferencia Interministerial de Londres</i>	Se inquiera mejorar la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos, así como en el contexto de aprendizaje a lo largo de la vida
<i>Programa de aprendizaje permanente 2007-2013 Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 15 de noviembre de 2006</i>	El programa pretende estimular el intercambio, la cooperación y la movilidad entre los sistemas de educación y formación dentro de la Comunidad, de modo que se conviertan en una referencia de calidad mundial

Como se plasma en estas iniciativas, este planteamiento sobre la educación como posibilidad de aprendizaje a lo largo de la vida supone, además de adaptarse a los nuevos pensamientos y condiciones sociales, colateralmente, asociar la educación a un proyecto común de toda la sociedad con sus escuelas, sus instituciones y sus servicios sociales, como se desarrollará más ampliamente en el siguiente subapartado.

1.2. La educación más allá del sistema educativo: aprendizajes formales, no formales e informales⁶.

1.2.1. El centro escolar en relación con la comunidad

Es sabido que los conocimientos que adquiere el discente no son exclusivos del ámbito escolar sino que provienen y se enriquecen en distintos contextos sociales. Esto origina un cambio fundamental en la concepción del aprendizaje y provoca que la escuela vaya abriendo sus puertas al entorno y haciendo a éste participe, a su vez, de la vida escolar.

Esta idea, que está íntimamente ligada con la del aprendizaje continuo a lo largo de la vida al que anteriormente se ha hecho alusión, implica necesariamente en la labor educadora no sólo a las Administraciones educativas y a la comunidad escolar sino también, al conjunto de la sociedad⁷. En esta línea, en la LOE⁸ se menciona que “la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo”.

Dando un paso más, Faure señala que si el proceso de aprendizaje se realiza a lo largo de toda una vida, con la implicación que ello supone de los recursos educativos, sociales y económicos, “entonces es preciso ir más allá de la necesaria revisión de los sistemas educativos y pensar en el plano de una ciudad educativa” (Informe Faure, 1973, p.40). En esta misma línea, Subirats (2007) sostiene que la ciudad educadora, a través de los medios de que dispone, debe tener en cuenta cualquier necesidad de aprendizaje, de transmisión de cultura y de participación de todos los ciudadanos, implicando en la colaboración de las necesidades presentadas a todas las personas; bien porque sean expertas en el tema o, porque dispongan de la información requerida desde una franja de edad comprendida entre los más pequeños hasta los más ancianos. Todo este saber se debe vehicular a través de la creación de redes de colaboración de recursos humanos que participen en un plan de trabajo conjunto. Esto es posible en la medida en que las instituciones y asociaciones de ámbito extraescolar cada vez más numerosas y de amplio espectro cultural que se han ido generando, en los últimos tiempos, paralelamente a la estructura escolar, empiecen a establecer vínculos con ella.

1.2.2. Ante un nuevo concepto de la educación respuestas comunitarias

La realidad que se ha descrito está caracterizada por un contexto en el que la escuela, por una parte, se erige ella, más que nunca, en una comunidad educativa en la que la participación de todos sus agentes directos (alumnado, profesorado, familias, personal no docente) es fundamental y, por otra parte, deja de poseer su exclusividad educadora integrándose en la comunidad, entendida como su entorno social a través de, las instituciones locales, las asociaciones culturales, artísticas y los propios organismos municipales a quienes confiere también responsabilidades educativas.

Así pues, ante esta nueva realidad surge la necesidad de proponer respuestas más integradoras por parte de la institución escolar, como recogen algunos teóricos:

- Ante la falta de participación democrática en la vida de los centros (Torres, 2006) por la escasa implicación del alumnado, profesorado y familias, se considera oportuno potenciar esta colaboración, mediante la reflexión colectiva y el consenso, para que desde la participación de todos/todas se puedan fomentar procesos de innovación y de creación, haciendo a todos los colectivos implicados partícipes y responsables de la propia institución escolar.
- Ante los problemas de relación en especial con las familias, debido fundamentalmente a la falta de habilidades sociales del profesorado para lograr la interacción con los padres/madres, se considera necesario potenciar la comunicación, más aún, cuando se debe asumir, por un lado, la gran diversidad cultural y étnica que se presenta en las aulas, y, por otro, la influencia que desempeña el afecto y el apoyo que las familias ofrecen a sus hijos/hijas en el éxito o en el fracaso escolar. A este respecto, la escuela debería conocer las distintas realidades familiares que existen en el centro, para dejar de considerarlas a todas como iguales e incidir especialmente en la interacción con las familias más desfavorecidas apoyando y valorando su participación, para que de esta manera pueda repercutir en la mejora de los aprendizajes de sus hijos/hijas (Torres, 2011). En esta misma línea, se considera oportuno integrar a las familias en la estructura escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje porque se considera necesario crear “contextos que faciliten los dispositivos necesarios para relacionar la información ingente que ya trae a la escuela y que

ha adquirido en casa, en la TV, en la calle, con los amigos, etc., es decir, al margen de la institución escolar” (Martinez, 2005 p. 146).

- Ante la disparidad de valores defendidos y apoyados por el ámbito escolar frente a los promovidos por el ámbito extraescolar, parece necesario armonizar los principios y objetivos de los aprendizajes formales, no formales e informales mediante la participación e implicación de las instituciones locales, de las familias⁹ y de los docentes. En esta línea sería interesante conseguir, como tarea más urgente, la apertura de los centros educativos al entorno y a las familias (Arana y Echevarría, 2011; Berkowitz, 1993; Medrano, Aierbe y Orejudo, 2010; Nucci, 2001; Torres, 2011; Vila, 1998,).

Finalmente, se considera que toda realidad social entra con el profesorado y alumnado a los recintos escolares. Cuando el vínculo entre la escuela y el mundo no formal existe, permite compaginar las experiencias del ámbito escolar con las del contexto exterior, estableciendo relaciones entre los contenidos escolares y la vida real del alumnado que convierten el aprendizaje en una experiencia significativa y eficaz .

2. EL DISCENTE ANTE SÍ MISMO. EN BUSCA DE UN ALUMNADO COMPETENTE

Una vez definido el nuevo entramado educativo en el que se sitúa el discente, nos centraremos en qué necesidades tendrá y qué preparación necesitará este alumnado, teniendo en cuenta las nuevas condiciones sociales, marcadas, significativamente, por los factores económicos y científico-tecnológicos. Ante estas exigencias sociales se considera que el alumno/alumna deberá ser capaz de demostrar su potencial innovador y creativo, caracterizado por la capacidad de “conocernos a nosotros mismos y mostrarnos sin miedos” (Corradini, 2011, p. 57). A su vez, deberá ser una persona autónoma, capaz de dialogar y cooperar en propuestas encaminadas a construir una sociedad más justa y democrática (Torres, 2011), y además deberá disponer de mecanismos de aprendizaje autónomos¹⁰ que conviertan el aprendizaje personal (aprender por uno mismo), en una actividad provechosa y enriquecedora, no sólo en la escuela sino en todos los ámbitos y circunstancias posibles (Martín y Moreno, 2007).

El camino que la LOE y los teóricos que la sustentan nos proponen para conseguirlo es el desarrollo de las competencias básicas a las que dedicaremos el siguiente apartado.

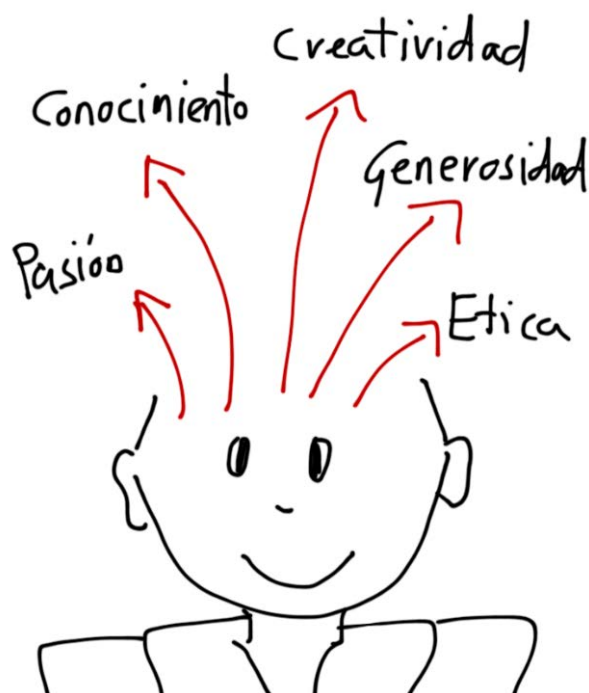


Figura 2. *El cerebro creador cedida por Jesús Gómez empresario de una consultoría estratégica de marketing y comunicación digital en Internet .¹¹*

2.1. Competencias generales y básicas

La finalidad de la educación es alcanzar el máximo grado de desarrollo de las competencias generales y básicas en el alumnado para que sean capaces de intervenir de forma activa y comprometida en todos los ámbitos en los que se desenvuelve la persona como ser individual y social. Así, la adquisición de estas competencias supone, por un lado, el desarrollo de las potencialidades del sujeto de manera individual, y por otro, el grado de contribución e implicación en el desarrollo y mejora de la sociedad.

2.1.1. Competencias generales¹² como nexo entre el ámbito educativo de la enseñanza obligatoria y la educación a lo largo de la vida

Como se ha visto anteriormente, en el preámbulo de la LOE se menciona que el aprendizaje a lo largo de la vida supone proporcionar a los jóvenes una educación basada en conocimientos y en competencias básicas necesarias para responder a las necesidades surgidas por los cambios económicos, sociales y tecnológicos; los cuales

son impredecibles y obligan, necesariamente, a los jóvenes y ciudadanos a ampliar constantemente su formación.

Este carácter continuo del aprendizaje se refleja en el currículo de la Educación Básica de la CAV (Decreto 175/2007) mediante la definición de competencias generales entendidas como “grandes ejes referenciales para la educación integral tanto básica como permanente para toda la vida, que se aprenden en todos los contextos educativos, tanto formales como informales”¹³.

No obstante, esta organización del currículo, considerando a las competencias generales los pilares sobre los que se organizan los objetivos de la educación obligatoria, no aparece definida en la LOE. Se trata, pues, de una aportación que se especifica en el Decreto 175/2007 de la CAV, para lo cual se han tenido en cuenta las siguientes referencias:

- El informe Faure, en cuya presentación se recoge que:

Nuestro postulado es que la educación, para formar a este hombre completo cuyo advenimiento se hace más necesario a medida que restricciones cada día más duras fragmentan y atomizan en forma creciente al individuo, sólo puede ser global y permanente. Ya no se trata de adquirir, aisladamente, conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar, a lo largo de toda la vida, un saber en constante evolución y de “aprender a ser” (Informe Faure, 1973, pp.16-17).
- El informe Eurydice (2002) en el que se concretan así las competencias generales: la comunicación, la resolución de problemas, el razonamiento, el liderazgo, la creatividad, la motivación, el trabajo en equipo y la capacidad de aprender.
- El informe del Consejo de Educación de la Comisión Europea (2002) en donde se definen las competencias de la siguiente manera: la comunicación en lengua materna, la comunicación en lenguas extranjeras, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, el cálculo y las competencias en matemáticas, ciencia y tecnología, el espíritu empresarial, las competencias interpersonales y cívicas, el aprender a aprender y la cultura general.

- El Proyecto Tuning en el que se distribuyen las competencias en tres categorías: instrumentales, interpersonales y sistemáticas.
- Y, de manera especial, el informe Delors (1996) en el que se plantea que el objetivo de los sistemas de enseñanza no es lograr la adquisición de conocimientos entendidos como un todo definitivo, sino conseguir que los individuos aprendan a renovar y crear constantemente, a lo largo de la vida mediante el aprendizaje de los cuatro pilares de la educación, que se definen como aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Se puede afirmar que es el informe Delors la referencia básica en la elaboración del currículo de la CAV (Gobierno Vasco, 2005), en lo que a las competencias generales se refiere, y así aparecen definidas las competencias generales en el Decreto 175/2007 de la CAV: aprender a vivir responsablemente, aprender a aprender y a pensar, aprender a comunicarse, aprender a vivir juntos, aprender a desarrollarse como persona y aprender a hacer y emprender.

2.1.2 El concepto de competencia básica

Aunque el concepto de competencia básica, así expresado en una Ley educativa, es relativamente nuevo, tiene, sin embargo, una larga tradición de uso en el ámbito laboral que, en alguna medida, influye o puede contaminar el enfoque educativo actual.

La interpretación conductista del concepto de competencia más ligado al mundo laboral, entendía éstas como habilidades que respondían a las necesidades sociales y económicas de aquella época. En ese contexto, las conductas complejas se debían fragmentar en tareas más simples (microconductas), que se podían aprender y reproducir cuantas veces se necesitara hacerlo. Se potenciaba una concepción mecanicista y lineal de las microconductas trasladable a cualquier situación. De este modo, la previsión siempre estaba asegurada y se suponía que la suma de microconductas generaba la formación de comportamientos más complejos (Pérez Gómez, 2008).

Esta manera de entender el concepto de competencia también tuvo su incidencia en la educación y se materializó en el desarrollo de la pedagogía por objetivos, donde se ignoraban las relaciones existentes entre las tareas, la conexión con los contextos en los que se actuaba y la implicación de las capacidades cognitivas y actitudinales (Gimeno, 2008). Actualmente, la dificultad radica en que este término usado con anterioridad y

cargado de matices economicistas pueda llegar a identificar la competencia como únicamente la suma de tareas o habilidades y pueda desvirtuar otros conceptos posteriores de competencia.

La aportación de la Ley actual (LOE) al concepto de competencia en el ámbito educativo, a través de las competencias básicas, es precisamente, desvinculándose de concepciones anteriores, entender que éstas intervienen en el desarrollo del individuo de manera integral y que inciden en el alumnado en sus distintos ámbitos: personal, familiar, sociocultural, académico y profesional.

Este cambio, en un inicio, está provocado fundamentalmente por la presión económica recibida por los distintos gobiernos que veían que sus sistemas educativos no respondían a las exigencias de la economía de mercado y desemboca en una necesaria evolución de los enfoques curriculares del último cuarto del siglo pasado que replantean el concepto de competencia básica en este nuevo escenario laboral.

Estas nuevas concepciones se reflejan en el informe DeSeCo, que fue el principal referente para los distintos gobiernos pertenecientes a la OCDE a la hora de definir las competencias básicas en sus sistemas educativos. Este informe propone a todos los países de la OCDE definir las finalidades de los sistemas educativos en término de competencias llave (Key competencies) y, apuesta por un concepto distinto del que se asociaba con el mundo laboral, es decir, ya no se entiende como una suma de habilidades sino como la capacidad de responder a demandas complejas de forma adecuada.

Siguiendo estas directrices, en el currículum actual de la CAV, se refleja el concepto de competencia básica como “la combinación integrada de conocimientos, destrezas y habilidades, actitudes y valores adecuados al contexto, que precisa todo el alumnado que cursa la Educación Básica y que debe alcanzar para su realización y desarrollo personal, así como para la ciudadanía activa y la integración social”¹⁴, y se definen las siguientes competencias: competencia en cultura científica, tecnológica y de la salud, competencia para aprender a aprender, competencia matemática, competencia en comunicación lingüística, competencia en el tratamiento de la información y

competencia digital, competencia social y ciudadana, competencia en cultura humanística y artística y competencia para la autonomía e iniciativa personal.

Cabe reseñar, que son competencias no únicamente basadas en la adquisición de habilidades sino también, cargadas de funciones educativas en distintas dimensiones: físicas, comunicativas, sociales y afectivas. Esta organización está diseñada para responder por un lado, a las necesidades sociales que se derivan del escenario socio-económico, político y cultural y por otro lado, para asumir la responsabilidad de unos aprendizajes que hasta época reciente, eran realizadas por otras instituciones y asociaciones como la familia, iglesia, agrupaciones culturales y sindicatos (Coll, 2006; Torres, 2011).

2.1.3 Competencias básicas como cultura común en la organización del currículo escolar

Como se ha visto anteriormente, el marco legal establece unas competencias generales y básicas a conseguir por todo el alumnado. Pero, para que se produzca el cambio de paradigma que exige este planteamiento, es necesario que el profesorado de los centros analice y debata sobre estas nuevas exigencias curriculares. Esto obliga, necesariamente, a mantener un contacto permanentemente con las demandas a las que el alumnado se deberá enfrentar y a organizar los procesos educativos en función de ellas para conseguir realmente que los alumnos/alumnas:

Sean capaces de movilizar recursos, tomar decisiones, escuchar otras opiniones, valorar diferentes opciones, ser conocedores de sí mismos y del mundo en el que viven, ser ciudadanos participativos, futuros profesionales hábiles para enfrentarse con éxito a tareas diversas en contextos diversos y, también, personas capaces de expresar y regular sus propias emociones (Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado, 2009 p. 15).

Esto implicaría desprenderse de los contenidos fundamentados únicamente en la adquisición de conocimientos y dejar que las competencias básicas sean el eje referencial que guíen los proyectos y las prácticas educativas (Marco, 2008), lo que supone una nueva selección y organización de los contenidos, el uso de una metodología apropiada y una organización más flexible del espacio y del tiempo. En definitiva, requiere propiciar el debate curricular que subyace en todos los cambios y

reformas educativas propuestas, mediante el análisis sobre las necesidades de cambio¹⁵ y la justificación que aparece en las fuentes y en la teoría que se defiende para tomar decisiones en la práctica cotidiana de los centros escolares y en sus aulas (Escamilla, 2010).

En la misma línea, Habermas (Gimeno Sacristán, 2008, p. 29) afirma que se requiere el diálogo y el consenso entre los diferentes profesionales de la educación para interpretar las competencias, definir las metodologías a utilizar y determinar los criterios que concretan el logro de las mismas, y Alvarez añade la necesidad de incorporar también la formación y la reflexión teórica en estos procesos “haciendo alusiones a la historia y a las experiencias pedagógicas anteriores, a los resultados de la investigación socioeducativa, a los autores que han ido “creando escuela” de pensamientos” (Alvarez, 2008, p. 211).

Así, en la actualidad, nos parece oportuno que los docentes reflexionen sobre las siguientes cuestiones sin olvidar que es necesario buscar un equilibrio entre las actuales demandas sociales y el tipo de persona que se desea promover desde el sistema educativo: ¿cómo integrar las competencias con un currículum estructurado en materias?, ¿qué fines educativos se propician cuando se fomenta el aprendizaje de una enseñanza basada en la adquisición de competencias o, en la de conocimientos establecidos y cerrados?, ¿los criterios metodológicos del centro qué tipo de respuesta están creando en el alumnado?, ¿propician una forma propia y crítica de entendimiento del mundo, o por el contrario imposibilitan la creación de actitudes indagadoras? Por último, ¿se crean en el alumnado actitudes de indagación, de creación, de ilusión por la innovación o, únicamente se desarrollan cerebros que absorben lo que se les ofrece y cumplen lo exigido sin analizar los porqués?

En los siguientes subapartados iremos desarrollando estos aspectos.

2.1.4. El enfoque por competencias y el mantenimiento de la estructura tradicional por materias: cómo integrarlos

El enfoque por competencias que subyace en el currículum recogido en la LOE entra en contradicción con una organización curricular asentada en la estructura tradicional de

áreas o materias disciplinares. Ésta es la primera dificultad con la que se encuentran los centros al enfrentarse al actual currículum.

Esta organización en ámbitos paralelos (competencias/materias) queda claramente reflejada en el currículum de desarrollo de la LOE¹⁶, cuando trata de integrar estos dos conceptos expresando que:

Con las áreas y materias del currículum se pretende que todos los alumnos y alumnas alcancen los objetivos educativos y, consecuentemente, también que adquieran las competencias básicas. Sin embargo, no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. Cada una de las áreas contribuye al desarrollo de diferentes competencias y, a su vez, cada una de las competencias básicas se alcanzará como consecuencia del trabajo en varias área o materias (LOE, anexo I, p.685).

Este intento de integrar competencias y materias en un planteamiento curricular que, sin embargo, sigue basado fundamentalmente en la disciplina, recuerda a la época LOGSE, cuando se intentaba integrar las también llamadas líneas transversales y se planteaba y justificaba la aportación de cada materia al desarrollo de las mismas. Consideramos que, esta organización dificulta su grado de implementación y desvía la intención del sistema educativo de considerar a las competencias el eje organizador del currículum.

En esta misma línea, Garamendi y González (2010) subrayan la dificultad que supone el mantenimiento de la estructura tradicional por materias, si se quiere tener en cuenta el carácter integrado de las competencias, ya que no se trata de una suma de habilidades proporcionadas por las diferentes áreas y disciplinas, sino de una manera de interpretar la realidad que integra las demandas externas con las capacidades individuales (conocimientos, procedimientos y actitudes) y las características de los contextos. El desarrollo de las competencias requiere no dissociar los contenidos que se considera necesario adquirir de las tareas que se proponen y los contextos en que se van a aplicar. La interacción entre conocimientos y contextos es la que provoca la transformación del conocimiento en competencia.

Así pues, para adoptar un enfoque por competencias, es necesario un trabajo más interdisciplinar (una misma competencia se adquiere por el trabajo conjunto de varias

disciplinas), superar los conocimientos fragmentados por la organización curricular en materias, que impide abordar los problemas globales y fundamentales (Morín, 1999), al tiempo que se debe flexibilizar los contenidos de los currículos oficiales, entendidos éstos como propuesta y no como prescripción.

2.1.5. Interacción entre contenidos y contextos: qué es ser competente

Se ha señalado que la interacción entre los contenidos y el contexto es lo que produce la transformación de conocimientos en competencias. Los saberes movilizados son, en parte, transformados y transferidos. Por eso, ser competente no es solamente poseer recursos, sino ser capaz de ponerlos en práctica para resolver una tarea, o como señalan Arnau y Zabala (2007) la competencia es “la intervención eficaz en los diferentes ámbitos de la vida, mediante acciones en las que se movilizan, al mismo tiempo y de manera interrelacionada, componentes actitudinales, procedimentales y conceptuales” (p.31). En definitiva, la competencia se manifiesta plenamente cuando el sujeto afronta con éxito una situación nueva y compleja.

En este sentido, Cano (2007) matiza que:

Lo que denominamos competencias son más bien habilidades, capacidades, mientras que la competencia sólo se revela sí se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática. Por lo tanto, como docentes no podemos saber si nuestros alumnos y alumnas poseen o no una competencia. Tan sólo podemos tener las competencias como referentes últimos hacia los que tender (p. 21).

Y en esta misma línea, Habermas en Gimeno Sacristán (2008) añade que las competencias se van consiguiendo en constante proceso, por lo que no son estados acabados. De ahí que sea tan importante, como señala Jonnaert que ya no se trate “de enseñar contenidos disciplinarios descontextualizados, sino de definir situaciones en las cuales los alumnos puedan construir, modificar o refutar conocimientos y competencias [...] El contenido disciplinario no es un fin en sí mismo, es un medio al servicio del abordaje de las situaciones” (Jonnaert, 2002, p. 76).

En relación a los contenidos, Torres (2008, 2011) menciona que el profesorado debe prestar atención a los contenidos culturales que se ofrecen al alumnado, porque si

realmente se quiere formar personas con espíritu crítico, que sean responsables y socialmente implicados, es necesario que dispongan de información y contenidos significativos y útiles. Por el contrario, presentarles únicamente contenidos que en ocasiones responden a la lógica disciplinar de la materia pero que, probablemente, estén totalmente descontextualizados sería incidir en la idea de que la función de la educación, en muchos casos, es la de repetir a cada generación el saber que ya disponía de sus antepasados, constituyendo un sistema cerrado que trata de consolidar las estructuras existentes, o incidir en la idea de Faure, que “la educación es conservadora por naturaleza”(Informe Faure, 1973, p. 117).

En este sentido, en el informe realizado sobre Comunidades de Aprendizaje (Gobierno Vasco, 2003a) se menciona respecto a los contenidos que:

No tiene pues sentido emplear el tiempo de escolarización obligatoria en acumular la información que necesitarán a lo largo de toda la vida. A esto hay que añadir que nadie puede saber hoy la información que necesitará dentro de 20 años un alumno o alumna que actualmente tiene 10 años. Sí tiene sentido, en cambio, el desarrollo de las capacidades que les permitirán seleccionar y procesar la información que sea relevante en cada uno de los momentos y situaciones de sus vidas (p. 22).

No obstante, la realidad educativa nos revela que los contenidos con los que el alumnado realiza sus procesos de aprendizaje son mayoritariamente los que se explicitan en los libros de texto y la mayor parte de ellos son descontextualizados y de poco interés para el discente. A su vez, si incidimos en el grado de movilización de los mismos y su aplicación en las distintas situaciones, se constata que los procesos de aprendizaje que se desarrollan en las aulas, en la mayoría de los casos, se solucionan con una respuesta teórica, o mediante una fórmula física, o un planteamiento matemático. Es decir, no se le exige al alumnado que lo aplique, ni que observe qué sucede al convertirlo en acción, ni tampoco que se percate de si es capaz de resolverlo satisfactoriamente o no.

Cabe concluir, pues, que además de revisar en profundidad los contenidos a trabajar se le deben plantear situaciones de aprendizaje en las que pueda aplicar lo aprendido,

puesto que la aplicación en contextos concretos es imprescindible para el desarrollo de las competencias y, además permiten poner en juego, no sólo su capacidad intelectual, sino también otros aspectos que tienen relación con su autoconcepto, con la capacidad de hacer frente a situaciones diferentes y con sus inseguridades, es decir, con cuestiones más relacionadas con los sentimientos, afectos y expectativas (Torres, 2006).

La clave está, por lo tanto, en diseñar situaciones de aprendizaje fundamentadas en principios pedagógicos que fomenten la adquisición de las competencias en el alumnado y en enseñar al discente a poner en práctica sus conocimientos. El profesorado debe ofrecerle contextos en los que desarrolle este tipo de capacidades, y en los que pueda poner en ejecución las habilidades cognitivas y las de ámbito emocional, así como distintos entornos sociales y culturales en los que se estimule su aprendizaje y se favorezca la capacidad de afrontar las distintas realidades que se le van a presentar a lo largo de su vida escolar y profesional.

En definitiva, se pone énfasis, por un lado, en la idea de la acción, para que las capacidades adquiridas las utilice para resolver situaciones, y por otro lado, en las distintas situaciones que se le ofrezcan al alumnado, para que estén relacionadas con los distintos ámbitos a los que se va a enfrentar en su vida profesional y personal.

2.1.6. Estilo de enseñanza: cómo ser alumnos/alumnas competentes

En este subapartado, y al hilo de lo mencionado anteriormente, se considera necesario definir el objetivo del proceso de aprendizaje en función del cual se va a organizar la tarea educativa. Este objetivo centra su atención en el alumnado, el cual debe transformarse de objeto a sujeto del proceso, entendido éste como “un proceso del ser, que a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y a devenir cada vez más él mismo” (informe Faure, 1973, p. 220).

En esta línea, se considera adecuado el impulso de la creatividad porque es donde el alumnado se desarrolla en todas las capacidades del ser. Para impulsarla, es necesario indagar en los ámbitos de la innovación, de la creación y de la confrontación de diferentes modelos (Thorne, 2008). El profesorado debe ofrecer “entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes” (LOE, p. 17160) para que el alumnado pueda, en situación, desarrollar y comprobar sus capacidades.

Este proceso sobre la acción y mediante la reflexión puede favorecer la expresión de sus aptitudes propias y su pasión por mejorar lo propio de cada ser (de lo que es). Así pues, es la enseñanza la que debe adaptarse al discente y no éste quien debe someterse al adoctrinamiento de las reglas preestablecidas de la enseñanza. En este sentido, Delors (1996) manifiesta que “la enseñanza en general deber ser, por tanto, un proceso de formación del juicio” (p.31). Si esto es así, estamos incidiendo en el terreno de los esquemas de pensamiento, de actitudes, de formas de comportamiento y de sentimientos (Gardner, 2001; Goleman, 2002).

Sin embargo, es adecuado que el profesorado llegue a ser consciente del cambio que supone este planteamiento. Este nuevo enfoque conlleva un cambio de actitudes, de creencias, de cultura de centro y de prácticas educativas.¹⁷ En consecuencia, no vale cualquier tipo de enseñanza, sino aquella que fomente la confianza en sí mismos, que alimente la imaginación del alumnado, que le ayude a expresarse y que a su vez le proteja (Thorne, 2008).

Se considera necesario que cuando se planifiquen las prácticas educativas se tenga como referencia el objetivo de la educación, que es garantizar que el alumnado llegue a adquirir conocimientos, procedimientos y valores para actuar de forma responsable, crítica y creativa en un mundo caracterizado por la constante movilidad e incertidumbre. Este contexto obliga en los jóvenes, a desarrollar todo su potencial innovador y creativo, para lo cual se hace imprescindible el desarrollo de tareas que puedan motivarles, requisito imprescindible en todo proceso de creación y comprensión del conocimiento.

En esta línea, consideramos importante añadir que la experiencia que posee el alumnado ampliada con información, facilitada por referencias teóricas y guías del enseñante, es esencial, y que este conocer se transforma en comprensión por medio de la construcción de conocimiento (se trataría de desarrollar las estructuras conceptuales sistemáticas que Vygotsky, 1987, denominaba “científicas”), pero para ello es necesario ampliarlo y reinterpretarlo por medio del “conocer colaborativo” (Wells, 2001), porque, de este modo, las interpretaciones individuales se cuestionan y se van clarificando en los contextos de discusión pública en el intento de construir un “conocimiento común” (Edwards y Mercer, 1994).

Este enfoque educativo debe ser el que guie las prácticas educativas, sin embargo, la realidad de las aulas es muy distinta, el profesorado se encuentra inmerso en un mundo caracterizado por la aceleración del tiempo, en el que se priman “ los objetivos a corto plazo, la presión sobre los resultados o el currículo basado en programas y pruebas estándares, con un énfasis sobredimensionado sobre las áreas lingüísticas y matemáticas” (Doménech, 2009, p. 17). Esto conlleva a la pérdida de la creatividad y al empobrecimiento de los resultados a medio y largo plazo. En definitiva, a una deshumanización de la educación.

3. EL LOGRO EDUCATIVO PARA TODO EL ALUMNADO. LA ESCUELA INCLUSIVA

En anteriores apartados se han desarrollado las grandes líneas del sistema educativo que orientan los procesos de enseñanza-aprendizaje y que deben asegurar el derecho del alumnado a la educación. La consecución de este derecho para todo el alumnado nos lleva a reflexionar sobre la función que debe desempeñar la educación en el logro de la cohesión social. Este aspecto será el que nos ocupe en el siguiente apartado.

3.1. El derecho a la educación y la educación como medio para el logro de la cohesión social

En la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) se menciona que:

Toda persona tiene derecho a la educación y que [...] la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales, favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos (artículo 26, 1-2).

Esta idea del derecho a una educación integradora presente en la Declaración se recoge en la mayoría de los documentos referentes al ámbito educativo suscritos por las organizaciones internacionales en estos últimos años, y se concreta en frases como: la educación debe ponerse al alcance de todos (Declaración Mundial sobre la Educación para Todos¹⁸), la educación para todos los ciudadanos y todas las sociedades (Foro Mundial sobre Educación, Dakar, 2000), la educación de calidad es una educación

incluyente (Conferencia Internacional de Educación, Ginebra, 2004¹⁹), la necesidad de combinar calidad y equidad en los planteamientos educativos (47ª Conferencia Internacional de Educación, UNESCO, 2004).

Este doble aspecto de equidad y calidad, que es el que aseguraría una educación para todos/todas, ha sido tratado también por los ministros de educación de los países de la OCDE en las reuniones de Dublín (2004) y en Atenas (2006). La síntesis elaborada “diez pasos hacia la equidad en la educación”, indica que la educación determina cómo va a vivir el ciudadano en la edad adulta y afirma que “un mayor nivel de educación significa que se tendrán ingresos más altos, una mejor salud y una vida más larga [...] Así que un sistema justo e incluyente que permita que todos dispongan de las ventajas de la educación es una de las palancas más eficaces para que la sociedad sea más equitativa”²⁰. Para afrontar este reto que supone la equidad en la educación, la OCDE propone trabajar en dos dimensiones: la imparcialidad y la inclusión. La primera significa asegurar que las características personales como el sexo y las condiciones socioeconómicas no sean impedimento para el desarrollo educativo y la segunda, supone garantizar unos mínimos básicos para todos los ciudadanos.

En esta misma línea, el sistema educativo español, desde principios del siglo XXI, ha optado por mejorar la calidad de la educación sin exclusión, siendo la calidad y la equidad los dos principios inseparables que van unidos en cualquier planteamiento educativo (Santos Rego, 2009).

Sobre esta necesidad de equilibrar la calidad y equidad, el Ministerio de Educación y Ciencia, en septiembre de 2004, publicó un documento para estimular el debate social ante la nueva Ley educativa (LOE) titulado Una educación de calidad para todos y todas, con el fin de recoger las distintas contribuciones realizadas sobre el tema desde distintas organizaciones, colectivos y asociaciones (asociaciones representadas en el Consejo Escolar del Estado, por universidades, asociaciones profesionales de la educación, entidades y organizaciones sociales, sindicatos, y ONGs). Entre las aportaciones recogidas en el citado documento de debate, y al hilo de lo mencionado en los párrafos anteriores, destacan las que proponen un nuevo modelo de centro que dé respuesta a las necesidades de la población, sin ningún tipo de exclusión social, para garantizar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Pero, a pesar de que en los documentos oficiales (internacionales, europeos y nacionales) parece determinante el papel de la educación en el desarrollo de las potencialidades del alumnado durante sus proceso de escolarización y durante su desarrollo personal y profesional a lo largo de su vida, y a pesar de que en los países más desarrollados del planeta el acceso a la enseñanza infantil, primaria y secundaria obligatoria es prácticamente universal, así como las cotas de participación en la educación postobligatoria han aumentado y los niveles de la enseñanza universitaria son de calidad, sin embargo, se puede afirmar que actualmente no está garantizada una enseñanza de calidad y equitativa redistribuida por igual (Escudero, 2005).

En el informe elaborado por la OCDE (2006), por ejemplo, se constata que en todos los países que integran la misma, casi uno de cada tres adultos sólo dispone de la educación primaria o secundaria, lo cual supone una gran desventaja en cuanto al acceso al empleo y a poder optar a las distintas oportunidades que se le van a ofrecer en su vida.

Asimismo, en el caso concreto de España, y a pesar de que el informe PISA 2009, elaborado por el Ministerio de Educación desde la Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, menciona que los resultados ponen de manifiesto que el sistema educativo español es, después del finlandés, el que presenta mayor equidad entre los países seleccionados, sin embargo, en un trabajo de investigación llevado a cabo por el Centro de Investigación y Documentación Educativa (Ministerio de Educación y Ciencia) y la Fundación Bosch i Gimpera de la Universidad de Barcelona realizado en el 2007²¹, se concluye que los principales problemas del sistema educativo español son debidos precisamente, en gran medida, a problemas de equidad y que el sistema educativo español, sigue reproduciendo las diferencias originadas por las desigualdades socioeconómicas y culturales de las familias, en contra de lo que parece deducirse del informe Pisa.

Llegados a este punto la gran pregunta es: ¿cómo se puede garantizar, entonces, que el sistema educativo sea un medio que facilite realmente la cohesión social?, ¿qué medidas sería necesario adoptar para conseguir esa educación equitativa y de calidad que asegure el éxito de todo el alumnado?

En este sentido, el Consejo Escolar del Estado, a través del informe elaborado sobre el Estado y situación del sistema educativo 2007-2008, hace algunas propuestas concretas en esta línea, entre las que destacan las siguientes: mejorar la tasa de escolarización en educación infantil, reducir el abandono escolar prematuro, aumentar las tasas de titulados en educación secundaria obligatoria, potenciar el incremento de la tasa de varones de 20-24 años titulados en educación secundaria post-obligatoria, impulsar la tasa del alumnado titulado en educación secundaria superior, incrementar el porcentaje de graduados en formación profesional superior, aumentar el número de graduados en los estudios científicos y técnicos e impulsar el aumento de la participación de las personas adultas en la formación a lo largo de la vida.

Pero, para que todo esto resulte realmente eficaz, hay que habilitar en el ámbito escolar “maneras de hacer” que permitan que la diversidad que se deriva de “el acceso en igualdad a la escolarización” sea tratada de forma que produzca resultados eficaces en todo el alumnado, asegurando realmente “un acceso en igualdad a la educación”. En esta línea, Escudero (2005) afirma que no es suficiente con poseer la posibilidad de acceder a la educación, sino que se le debe ofrecer al alumnado aprendizajes necesarios y valiosos para la vida. Así pues, no se debe confundir la democratización de la educación con únicamente el acceso amplio a la misma. En este contexto, se entiende que la igualdad de acceso a la educación, no es condición suficiente para lograr la igualdad de oportunidades en el sentido de lograr el éxito educativo para todo el alumnado.

En opinión de Díaz y Druker se contribuiría realmente a la democratización escolar “a través de la ampliación del concepto de diversidad y sus posibilidades de aplicación en la relación pedagógica” (Díaz y Druker, 2007, p. 63) poniendo atención a aquellos que por sus condiciones socio-económicas y culturales corren riesgo de quedarse excluidos. En opinión de estos autores, (Díaz y Druker, 2007) la diversidad debería ser el eje estructurador de las distintas situaciones de aprendizaje y de la relación pedagógica entre el profesorado y alumnado, generando un determinado clima que ayude al logro del aprendizaje de los contenidos curriculares.

No se trata, por tanto, de homogeneizar las diferencias, en aras de garantizar un mismo trato a todos/todas, ya que esto no hace sino perpetuarlas, sino de ofrecer a cada

individuo una enseñanza ajustada a sus necesidades que le ayude en su proceso de formación y desarrollo personal y profesional; y esto pasa por un replanteamiento de la manera de enseñar que articule las medidas organizativas y curriculares pertinentes (LOE²²) para garantizar el respeto a la heterogeneidad del alumnado, es decir, por un planteamiento serio del tratamiento de la diversidad en las aulas.

Pero nos parece adecuado remarcar que la educación, además de respetar la pluralidad existente entre el alumnado (diversidad sexual, cultural, socio-económica e intelectual) debe abordar al discente en su integridad, requisito imprescindible para que todo individuo pueda desarrollarse plenamente y para que a su vez ese desarrollo satisfactorio, pueda repercutir en los demás. Por consiguiente, la educación debe potenciar y formar en distintos saberes, actitudes y valores necesarios para el desarrollo equilibrado de todos los aspectos que configuran la personalidad del individuo, que abarca aspectos diversos relacionados con lo intelectual, lo afectivo, la estética, comunicativa, artística, física y ética la relación interpersonal e intrapersonal, es decir, los que responden a las "inteligencias múltiples" establecidas por Gardner (Gardner, 2001).

Así pues, para respetar esta integridad humana resulta imprescindible considerar al discente como un individuo definido por un conglomerado de datos biológicos, culturales, económicos, familiares y sociales, así como por sus diferentes capacidades intelectuales. Todo ellos debería condicionar los objetivos, contenidos y metodologías de enseñanza-aprendizaje, ya que la articulación de estos elementos curriculares es distinta en función de cada realidad humana por lo que la consideración de personas diferentes conduce inevitablemente a la organización de prácticas educativas diferenciadas.

En consecuencia, sería interesante que los docentes a través del proyecto educativo de centro (LOE, artículo 121) piensen y reflexionen sobre el tipo de escuela y alumnado que quieren construir. Una escuela en la que se caracterice porque se potencia "los intereses compartidos, libertad en la interacción, participación y relaciones sociales" (Apple y Beane, 2005). Y a través del proyecto curricular de centro definan los contenidos curriculares adecuados y las estrategias metodológicas que van a utilizar

para responder de manera eficaz a la diversidad del alumnado en el aula y promover una verdadera democratización de la educación, una escuela para todos y todas.

3.2. Determinación de los elementos básicos comunes e irrenunciables para eliminar la exclusión social: qué enseñar, qué aprender

Llegados a este punto, por lo tanto, sería interesante impulsar en los contextos educativos procesos de reflexión sobre qué enseñar y qué aprender en una escuela inclusiva, una escuela para todos y todas. Habría que establecer cuáles son los aprendizajes básicos que aseguran al alumnado su derecho a una educación en igualdad, para lo cual acudiremos a los documentos oficiales y a las reflexiones de los teóricos de la educación sobre este tema que nos pueden servir de guía.

En la Declaración Mundial sobre Educación para Todos²³ se definen así las satisfacciones básicas de aprendizaje: “Estas necesidades abarcan las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes)” para poder desarrollar plenamente las capacidades, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. Asimismo, en el foro educativo Educación para Todos, marco de acción²⁴ se consideran la lectura, escritura, aritmética como prácticas esenciales.

Coll (2006) da un paso más y considera oportuno distinguir los contenidos básicos imprescindibles y los básicos deseables, entendiendo por básicos imprescindibles los aprendizajes que no habiendo sido desarrollados, dificultan negativamente el desarrollo personal del alumnado, conduciéndole a una situación de exclusión social, y por básicos deseable los aprendizajes que no habiéndose logrado en el curso de la escolarización obligatoria, pueden ser adquiridos posteriormente.

Escudero (2005) menciona que una igualdad debe producir oportunidades adecuadas y diferenciales para que cada alumno/alumna, partiendo de su situación inicial, de las demandas y circunstancias pueda conseguir los aprendizajes esenciales y no tan sólo los mínimos. Y el mismo, Escudero (2005) considera que la educación obligatoria es el tramo de la escolarización donde debe garantizarse una educación justa y equitativa, una

educación de base y no de mínimos donde se asegure el posterior desarrollo del aprendizaje y el desarrollo de la vida personal y social del individuo.

No obstante, Torres (2006) afirma que:

En el análisis de la selección cultural que la Administración realiza para imponer [...] contenidos obligatorios a los centros de enseñanza es fácil detectar que determinados grupos sociales salen mejor parados que otros, que son los artefactos culturales, tecnológicos y científicos producidos por los grupos más elitistas los que se consideran más importantes (p.65).

Por ello, en esta decisión sobre los mínimos Torres (2006) considera que se debería implicar a la mayoría de los colectivos sociales, puesto que su definición afecta no sólo a los aspectos educativos sino también a los aspectos relacionados con la ciudadanía. De hecho, señala que hay ejemplos diversos de colaboración de diferentes organismos internacionales (UNESCO, OCDE, ONU) en decisiones sobre la educación del futuro, y considera importante que se logre el mayor consenso posible entre diferentes colectivos del ámbito cultural, social, empresarial, del entorno de las ONG, científico y sindical. A su vez, también estima que se debe promover la participación e implicación del alumnado. En definitiva, se trataría de abrir las aulas al mundo y organizar y vertebrar las actividades formales, no formales e informales.

En esta misma línea, Guarro (2005) señala que un currículum básico que dé respuesta adecuada a la diversidad debe contener una propuesta cultural consensuada y coherente con unos principios éticos de bondad, justicia y solidaridad, a la vez que debe ser útil, práctico y realizable para todo el alumnado. Pero no olvida las dificultades que puede acarrear su puesta en práctica por la confrontación que esto supone con la cultura escolar dominante.

En definitiva, se considera que estos aprendizajes básicos, preferentemente consensuados por los diferentes agentes educativos, deberían proporcionar al alumnado los recursos que le posibiliten el aprovechamiento de todas las ofertas que se le van a ir presentado en su desarrollo personal y profesional. Y estos aprendizajes básicos no deben suponer, además, una acumulación curricular excesiva, puesto que las aportaciones extraescolares junto con las que proporciona la enseñanza formal, deben

contribuir al desarrollo intelectual y personal del alumno en sus distintos ámbitos: familiar, sociocultural, académico, profesional y personal.

3.3. Algunas consideraciones desde el centro educativo: la mejora de las prácticas desde la calidad y equidad

Hasta ahora se han mencionado distintos referentes legales, acuerdos entre naciones, afirmaciones de distintos expertos e investigaciones que aportan tendencias, ideas o consejos a favor del reconocimiento del derecho a la educación sin exclusión y de sus beneficios para el discente y para la sociedad en general. Sin embargo, los cambios que las nuevas realidades culturales y sociales demandan, en detrimento de modelos educativos tradicionales, no están siendo admitidos e integrados en el contexto escolar de una manera normalizada a través de la organización, el funcionamiento y los planteamientos curriculares y didácticos. Por ello, para finalizar este apartado, nos parece necesario recoger algunas consideraciones desde la realidad del centro educativo que, en algunos casos se han ido ya desgranado a lo largo del capítulo, que ayuden al profesorado a desarrollar nuevas buenas prácticas que se adecuen a esta nueva realidad del discente.

En esta línea, se considera oportuno potenciar el diálogo en los centros sobre qué creencias, ideas y tendencias existen entre el profesorado en relación al modelo de escuela inclusiva existente en el centro, para que se puedan recomponer los planteamientos teóricos y las maneras de actuar articulando las medidas organizativas y curriculares pertinentes (LOE) para garantizar el respeto a la diversidad del alumnado. Para ello es necesario cuestionar la respuesta que se está ofreciendo al alumnado a través de la cultura existente así como la oferta curricular que se haya establecido en el centro (PEC, PCC), con especial atención a los aspectos metodológicos (relación profesorado-alumnado, organización de espacio y tiempo, agrupamientos del discente, organización de los contenidos, tipos de actividades y planteamiento de la evaluación).

En la misma línea, parece evidente que dentro de un marco inclusivo la atención a la diversidad y concretamente a los alumnos/alumnas más vulnerables, debería ser un aspecto prioritario de responsabilidad del colectivo del centro. En un primer momento, será a través de la prevención donde se intente ajustar los desequilibrios y

posteriormente, cuando ésta no haya sido suficiente, se deberán adoptar respuestas y medidas concretas que puedan compensar los riesgos de exclusión educativa.

Siempre desde la asesoría de educación especial de los Centros de Apoyo a la Educación (Berritzegunes) se intentará incidir en los criterios existentes (LOE, artículo 71, 72, 73, 74 y 75) para derivar hacia medidas especiales y asesorar en aspectos curriculares, pedagógicos y organizativos (DECRETO 118/1998, ORDEN de 24 de Julio de 1998, ORDEN de 30 Julio de 1998), para “reducir las barreras que buena parte del alumnado, sea por razones culturales, lingüísticas, problemas de aprendizaje, trastornos emocionales y del desarrollo o discapacidad, entre otras, tiene en sus centros para aprender y para participar del grupo; en definitiva, incrementar las oportunidades para aprender y participar” (Giné, 2005, p. 91). Asimismo, se deberá cuidar desde los centros, la dignidad humana que cualquier individuo se merece antes de que se le etiquete como alumna/alumno de educación especial o de refuerzo educativo.

Para terminar, en este camino del logro del éxito para todo el alumnado, no se deberían olvidar reflexiones como la aportada por Díaz y Druker (2007) cuando señalan que:

La discriminación, aunque silenciosa, sigue siendo uno de los elementos que define el espacio escolar y que impide la democratización de las aulas, puesto que las prácticas discriminatorias se siguen aplicando a niños que presentan rasgos conductuales, creencias, lenguajes o maneras de pensar que son producto de sus previas construcciones de mundo cuando éstas no coinciden con aquellas que han sido validadas desde la cultura dominante (pp. 68-69).

4. SÍNTESIS

En el primer apartado de este capítulo, El discente ante un nuevo concepto de la educación: aprendizaje a lo largo de la vida, se presenta un nuevo planteamiento sobre el aprendizaje al no aparecer limitado únicamente al periodo de la escolarización educativa. Este nuevo paradigma abre el escenario a otros actores que, no teniendo la etiqueta propia de profesionales de la educación, se sabe que son importantes en los procesos de aprendizaje del alumnado. Estos son los agentes comunitarios que comparten responsabilidades educativas para desarrollar en el discente las

potencialidades que no son únicamente de espectro escolar sino que mantienen relación con la propia realidad en la que el alumnado vive.

Esta realidad social le obliga al discente a disponer de capacidades, habilidades y estrategias para responder en situaciones, que como anteriormente se ha mencionado van a estar marcadas por la incertidumbre y lo inesperado. El discente debe ser competente para enfrentarse con éxito a distintas tareas en contextos muy diversos. Este aspecto es el que se desarrolla en el segundo apartado llamado El discente ante sí mismo: en busca de un alumnado competente. En él se reflexiona sobre las competencias básicas diseñadas para ir desarrollando en el alumnado la capacidad de conocerse a sí mismo, de que pueda tomar decisiones escuchando y valorando otras opiniones, de que sepa movilizar los conocimientos en las situaciones que se requieran y que sea hábil regulando sus propios sentimientos y emociones. En definitiva, estas competencias promueven el desarrollo integral de la persona. No obstante, esta adquisición no se produce per se, no es innata, sino que al discente se le deberán ofrecer distintos entornos educativos, sociales y culturales, a través de redes de colaboración entre la enseñanza formal, no formal e informal, para que estimule su aprendizaje y favorezca la capacidad de afrontar las distintas realidades que se le van a presentar a lo largo de su vida escolar y profesional.

Unido a este aspecto se enlaza el tercer apartado, El logro educativo para todo el alumnado. Hacia una escuela inclusiva, donde se recoge las aportaciones que el sistema educativo debe ofrecer para asegurar una educación de calidad, como base para la construcción de una sociedad incluyente y participativa, que adopte respuestas y medidas que puedan compensar los riesgos de exclusión educativa.

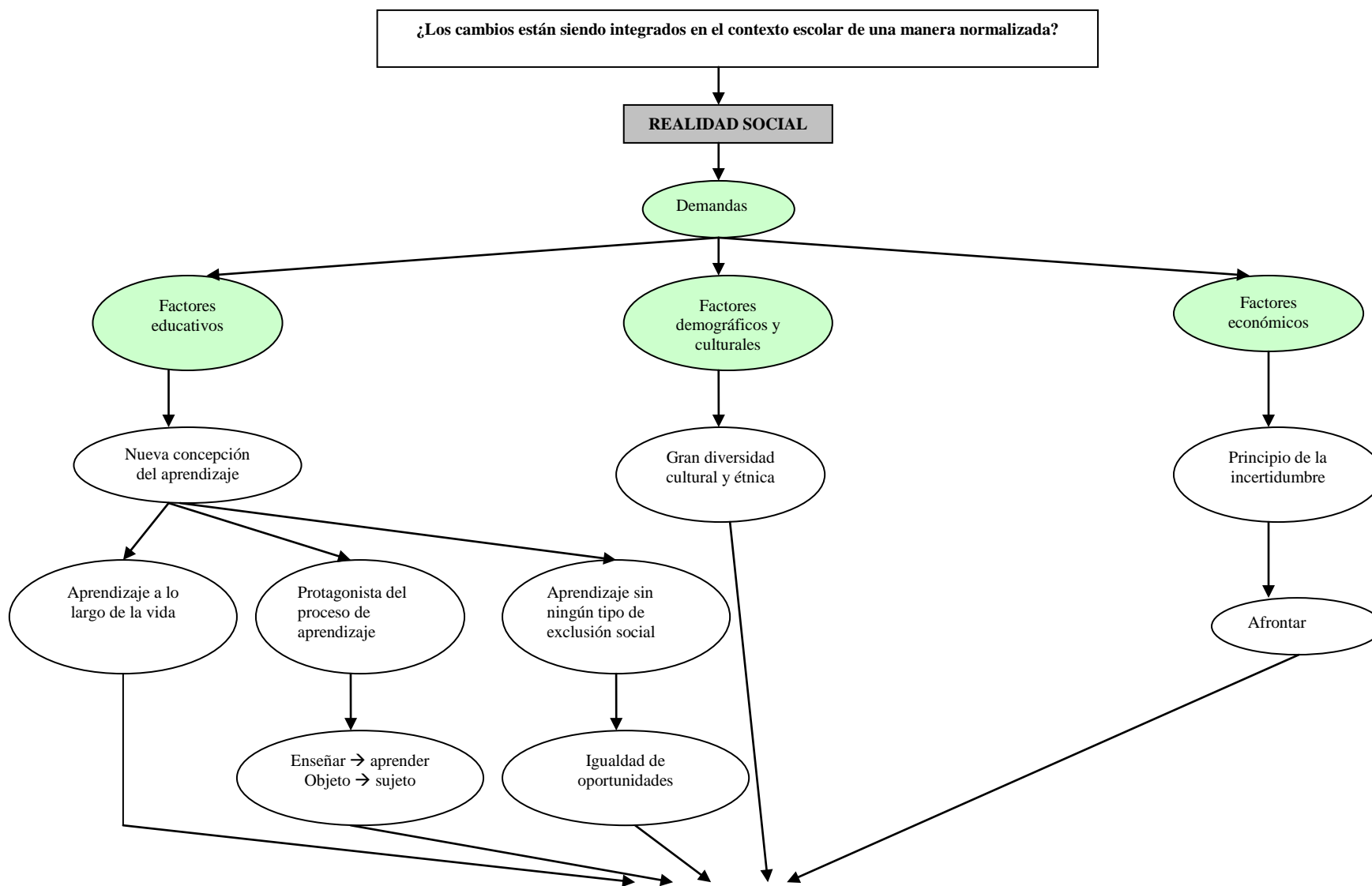
En este contexto nos surgen algunas cuestiones importantes: ¿el alumnado conseguirá el equilibrio entre las exigencias que se le imponen desde la realidad social y el tipo de persona que se desea promover desde el sistema educativo?, ¿cómo se puede adecuar el contexto escolar a las demandas sociales?, ¿cómo conseguir un sistema educativo realmente equitativo y de calidad?

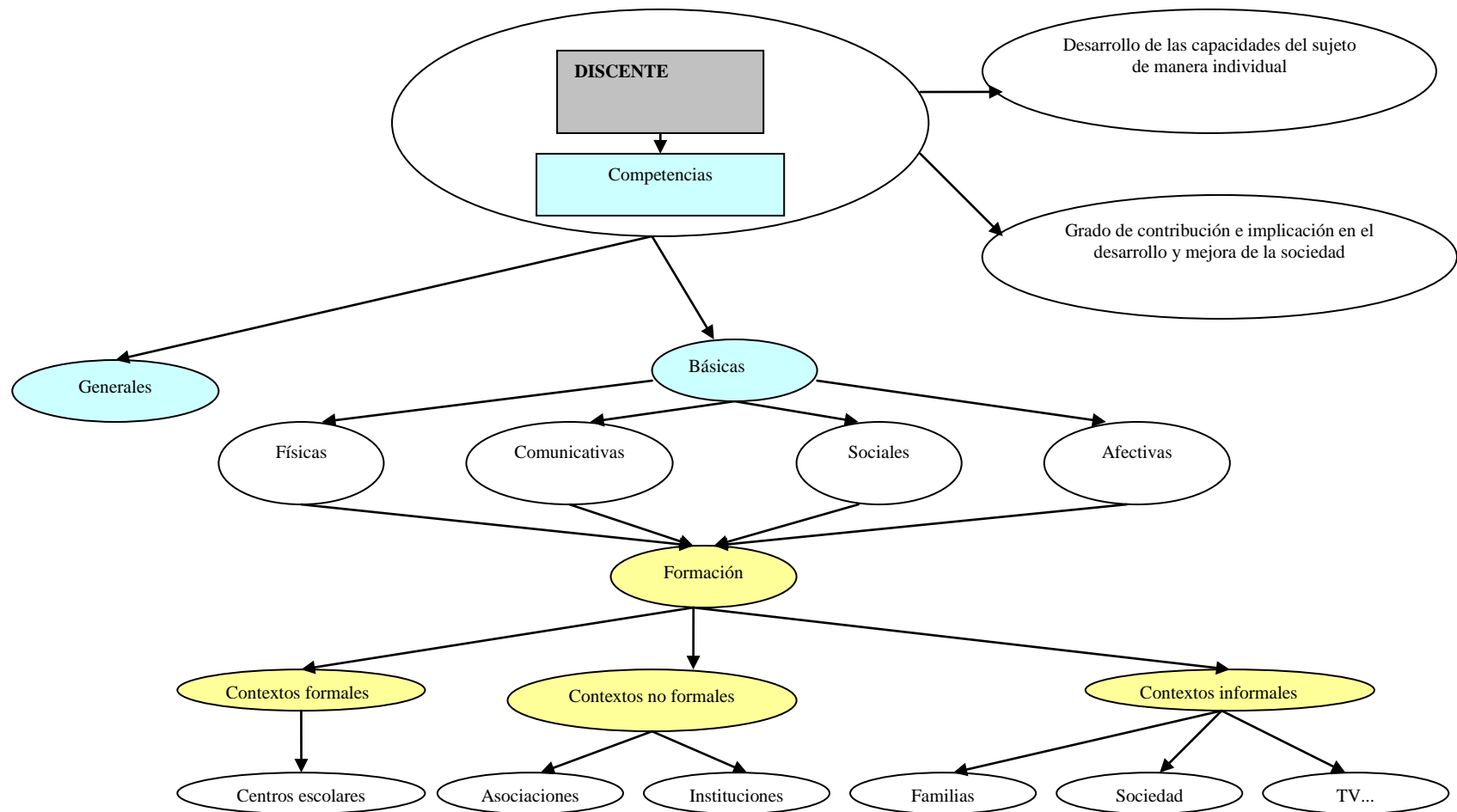
Los dos siguientes capítulos nos pueden ayudar a resolver estas preguntas enfocando el problema desde la perspectiva del docente y de la asesoría.

Ideas clave: el discente protagonista del sistema educativo, aprendizaje a lo largo de la vida, aprendizaje sin ningún tipo de exclusión social, relación escuela y comunidad educativa, alumnado competente, formación a través de redes de colaboración: enseñanza formal, no formal e informal, cohesión social e igualdad de oportunidades.

ESQUEMA CONCEPTUAL

Resumen del 1er. capítulo





Cuadro 1. *Esquema conceptual del discente. (Elaboración propia).*

Capítulo 2. LOS DOCENTES EN LA VIDA DE LOS CENTROS Y EN LOS PROCESOS DE CAMBIO

- 1. El docente ante una nueva realidad social**
- 2. El docente ante sí mismo**
- 3. La manera de hacer del docente (estrategias profesionales)**
- 4. Síntesis**

En el primer capítulo de esta tesis, centrado en el discente, se han analizado las líneas maestras del sistema educativo que tratan de garantizar una educación equitativa y de calidad para todo el alumnado que le asegure el éxito profesional y personal, su participación activa en la vida social y su capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida. Pero, como se ha observado, parece que estos planteamientos no resultan fáciles de integrar con normalidad en los centros escolares. Para que esto se produzca es indispensable la tarea del docente. Es por ello que este segundo capítulo se centrará en analizar la nueva realidad del docente del siglo XXI: los diferentes cambios sociales, su repercusión en el ámbito educativo y, la mejora y actualización de las prácticas del profesorado dentro de un contexto comunitario, donde se impulsa la acción colectiva en colaboración con diferentes organismos e instituciones locales.

1. EL DOCENTE ANTE UNA NUEVA REALIDAD SOCIAL

En la última década del siglo XX y comienzos del XXI, las sociedades occidentales han realizado grandes cambios en aspectos económicos, tecnológicos y medioambientales. En el contexto actual, se ha producido un nuevo paradigma en el que la apuesta se hace por las personas y los sistemas, con el objetivo de encontrar nuevas soluciones a los problemas que se plantean de una manera innovadora y creativa. El fomento de las capacidades de las personas se consigue mediante el desarrollo de la comunidad, donde se potencian y aúnan la imaginación y la creatividad de los profesionales que pertenecen a la misma.

En el caso concreto de la escuela, se trata de una institución ubicada en un contexto del que forma parte y que dispone de diferentes instituciones y organismos configurados en ámbitos de actuación distintos, como el sanitario, judicial, administrativo y cultural.

En la década de los años 70 o 80 se entendía que estos ámbitos de actuación eran exclusivos de cada institución u organismo. En lo que se refiere al ámbito educativo no es de extrañar, por tanto, que los procesos de aprendizaje estuvieran únicamente relegados a la institución escolar. Actualmente, como ya se ha señalado en el 1er. capítulo, se considera necesario fomentar los cauces y las conexiones entre los diferentes organismos porque se sabe que el aprendizaje no se limita sólo al ámbito educativo formal sino que el propio entorno es también fuente de oportunidades en lo que respecta a la educación no formal e informal.

La cuestión radica en el aprovechamiento de estas posibilidades de aprendizaje y en la buena gestión de las relaciones que se generan, cuando los profesionales de las distintas instituciones deben implicarse y compartir el mismo objetivo. En estos casos, se considera adecuado, como dice Ainscow (2001, 2011), generar un ambiente en el que todos los profesionales se sientan valorados y reconocidos, que crean en la escuela, se comprometan con ella y, que trabajen de manera colaborativa para hacerla cada vez más comprometida, evitando los conflictos de poder o de reparto de responsabilidades.

1.1 El docente y la sociedad. Justificación del cambio educativo.

Los cambios sociales condicionan el reto y los objetivos de los sistemas educativos porque, como se ha mencionado anteriormente, la escuela también forma parte de ese contexto social. Este panorama social está organizado por una enorme red en la que están interconectados distintos factores de carácter económico, político, tecnológico y cultural (Barreal, 2008).

A lo largo de este apartado se van a desarrollar preferentemente los de carácter económico y tecnológico, en la medida en que repercuten significativamente en el sistema educativo y obviamente también en el profesorado.

1.1.1. Los aspectos de carácter económico

Los aspectos de carácter económico que influyen en el sistema educativo son principalmente los relacionados con los cambios que se han producido en el mundo laboral. Estos cambios exigen educar en unas determinadas competencias para poder adaptarse permanentemente a los procesos dinámicos que las nuevas necesidades profesionales están demandando a la sociedad (Calero, Escardíbul, Mediavilla, Quiroga y Waisgrais, 2008).

Más concretamente, los cambios que se han producido en el mercado laboral y que tienen repercusión en el ámbito educativo están relacionados con las modificaciones que se han incorporado en los sistemas de producción. Hay un nuevo ordenamiento económico surgido de los procesos de globalización de bienes, de mano de obra, de conocimientos y de ideas que afectan a todos los países. Esta globalización se caracteriza por la internalización de los mercados, donde el trabajo y el capital son secundarios mientras que el conocimiento, entendido como la capacidad para convertir

datos e información en acciones efectivas y la innovación son los aspectos prioritarios en la nueva configuración del mercado laboral.

Al mundo educativo, por tanto, se le exigen recursos muy diferentes de los tradicionales, que estén basados en el conocimiento y en la innovación para poder lograr una mayor competitividad y dinamismo económico. Por ello es necesario, pasar de desarrollar estrategias basadas en costes y precios a fomentar ideas, productos específicos y servicios a medida. En esta economía del conocimiento se requieren personas que apuesten por la investigación, desarrollo e innovación ya que las ideas, el conocimiento, la tecnología y la innovación se encuentran en la base del crecimiento actual y el crecimiento futuro, por lo que un entorno favorable a la generación y difusión de ideas y de innovaciones es una prioridad para alcanzar un crecimiento sostenido de la actividad económica y del empleo.

En este nuevo ordenamiento económico que se caracteriza por estar sometido a constantes y profundos cambios, ya no tiene sentido el reproducir de manera repetitiva. Los procesos deben ser mucho más personalizados, debe primar la iniciativa personal, la planificación con imaginación y el fomento de la curiosidad para poder afrontar los acontecimientos e imprevistos de manera adecuada y eficaz. No se trata de vivir únicamente las situaciones de conflicto sino de enfrentarse a ellas, analizando los aspectos que provocan esa incidencia de manera crítica y creativa.

Así, esta realidad está provocando un cambio, incluso, en la propia finalidad tradicional de la escuela. El profesorado tenía el monopolio del saber y su profesionalidad se basaba en aspectos meramente académicos y técnicos. Sin embargo en estos momentos, el aprendizaje no depende de asimilar la mayor cantidad de información sino de entenderla, seleccionarla, organizarla y de transformarla en conocimiento. Este aprendizaje debe centrarse en la indagación, en la creatividad y en la crítica (Pérez Gomez, 2008) porque hay una gran saturación de información y el alumnado deberá enfrentarse de manera crítica a la gran magnitud de información existente en Internet. Asimismo, deberá interpretarla y desechar toda la que sea engañosa y peligrosa.

A su vez, esta nueva realidad económica también está caracterizada por la movilidad interna en la propia empresa o entre distintas empresas, debido a la internalización de

los mercados. Esta característica exige en las personas una “inteligencia interpersonal” (Jones, 1990; Gardner, 2001) y un equilibrio entre la conciencia de las emociones y el conocimiento intelectual del mundo (Goleman, 2002; Ryback, 1998) para trabajar conjuntamente en distintos proyectos en común. De esta manera, cobra importancia el sistema relacional del equipo humano para mejorar el rendimiento de las organizaciones (Saratxaga, 2007). En general, este nuevo ordenamiento económico impone también una nueva organización del trabajo que dé énfasis a la calidad de las coordinaciones y al intercambio de información, para lo que es especialmente necesario disponer de unas buenas aptitudes y actitudes para las relaciones sociales.

En esta misma línea, esta nueva configuración del mercado laboral añade al trabajo, no sólo el concepto de producción, sino también el de servicio, y esta nueva idea exige también habilidades fundamentalmente relacionales, entre ellas: potenciar actitudes y valores orientados hacia los demás como son la capacidad de escuchar, comprender y ponerse en el lugar del otro, adoptar una tendencia orientada hacia los demás, más aún, cuando en las estructuras organizativas se ha producido una serie de transformaciones en beneficio de una organización que funciona más a un nivel de estructura horizontal, en red y en torno a proyectos de trabajo. En consecuencia, el mundo de la empresa está exigiendo al trabajador que lo que antes pertenecía a la esfera personal se integre también en el ámbito laboral (Saratxaga, 2007).

Así pues, nos parece necesario que el profesorado revise sus prácticas educativas para ir adecuándolas a esta nueva realidad económica. Todos estos cambios económicos exigen en el ámbito educativo un replanteamiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje basados únicamente en la adquisición de conocimientos a favor de otros centrados en situaciones de aprendizaje fundamentadas en la indagación, la crítica y la creatividad²⁵. Y esto lleva consigo, además, un planteamiento de trabajo basado en el desarrollo de competencias que permitan adaptarse a estos nuevos procesos más dinámicos y flexibles, entre ellas las relacionadas con el desarrollo personal y social, que, por otra parte, ya recoge la LOE en su planteamiento curricular: la competencia para aprender a aprender, la competencia social y ciudadana y la competencia para la autonomía e iniciativa personal.

1.1.2. Los factores de carácter científico-tecnológico

Junto a los factores económicos anteriormente mencionados, destacan los factores científico-tecnológicos por las demandas y exigencias que estos requieren del mundo educativo (Jarman y McClune, 2010). Se sabe que el avance de la ciencia y de la tecnología ha facilitado la investigación y el desarrollo del conocimiento porque las tecnologías de la información e investigación y la construcción de instrumentos y distintos equipamientos en el terreno de la experimentación han proporcionado recursos e información que hasta hace poco eran impensables (Castells, 1997; Torres, 2008, 2011).

Cabe destacar que estas tecnologías, tanto en el ámbito profesional como en el educativo, han cambiado las formas de comunicación y de gestión de la información. Las distancias y el tiempo no son impedimento para recibir o emitir cualquier tipo de mensaje o información. Internet y los nuevos soportes digitales (libros virtuales) facilitan el acceso a una cantidad ilimitada de documentación. Los nuevos medios de comunicación como los sms, los chats y los foros permiten la comunicación desde cualquier lugar y a cualquier hora del día. La posibilidad de utilizar los hipervínculos o las referencias cruzadas facilitan acceder a multitud de información y de documentación de una manera muy sencilla. Todo parece estar al alcance de la mano sin mayor dificultad. Y, por último, la irrupción y generalización del uso de la Web 2.0 en nuestra vida social ahonda en la democratización de la gestión de la información y la comunicación, cambiando el foco del técnico informático o web master al usuario básico que puede, actualmente, no sólo recibir sino también editar y gestionar información en la red (blogs, wikis,...).

Todo este panorama tecnológico exige unas habilidades y destrezas que en el ámbito educativo se canalizan a través de la explicitación en el currículo de una competencia específica para ello, la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital (LOE). Esta competencia está relacionada, por un lado, con la búsqueda, análisis y selección de la información (“función transmisora”) y por otro, con la aplicación de estos conocimientos en diferentes tipos de situaciones y contextos (“función generadora”) (Decreto 175/2007). Finalmente, se pretende que el alumnado responda de manera autónoma, crítica y responsable ante la utilización de la información y de las distintas herramientas tecnológicas.

Si esto es así, sería necesario que el centro escolar, dentro de su capacidad de acción, se cuestionara si está desarrollando esta competencia y eliminando las desigualdades de inicio que existen entre el alumnado en cuanto a su posibilidad de acceso a las nuevas tecnologías y, por tanto, a la información, así como las que existen en cuanto a su capacidad de procesamiento de la misma. No hay que olvidar que estas nuevas tecnologías de la información y de la comunicación han modificado estilos y formas de trabajo tanto a niveles económicos como educativos, por lo que “las personas que no poseen estas competencias, quedan excluidas” (Gobierno Vasco, 2003a, p.17), inevitablemente, del juego social.

En definitiva, como apuntábamos en relación a los cambios socio-económicos, en este caso también parece adecuado cuestionar si el ámbito escolar está respondiendo realmente a la transformación social que supone el desarrollo de las nuevas tecnologías de una manera justa, equitativa y democrática. En el último apartado de este capítulo se abordará este aspecto al analizar las estrategias de los docentes.

1.2. El docente y la comunidad. Aprendizaje en red en el ámbito formal y no formal

Para que el docente sea capaz de moverse y responder adecuadamente en este escenario que se ha descrito es necesario articular procesos de formación que le ayuden a buscar su nuevo rol y nuevas maneras de actuar. Pero, como se ha dicho anteriormente, al inicio de este capítulo, hoy, más que nunca, el aprendizaje, así como el mundo laboral, se concibe en comunidad. La idea del trabajo en red, del aprendizaje colaborativo es una constante en nuestra sociedad y forma parte también del nuevo panorama social en el que el docente ha de desarrollar su tarea profesional. Como apunta Fullan, cuando el profesorado experimenta la necesidad de contacto con sus paralelos o con profesionales de otros centros podemos decir que el comienzo de un proceso de cambio, condición imprescindible para conseguir el desarrollo profesional, ya está en nosotros mismos (Fullan 2002b).

Así pues, nos parece interesante, en este apartado, profundizar en los distintos ámbitos, formales y no formales, en los que se promueve e impulsa la formación y el aprendizaje del docente con otros profesionales y con la comunidad. El docente debe también aprender a aprender en nuevos contextos y de nuevas maneras de hacer.

1.2.1. El docente en relación con otros docentes: seminarios y grupos de trabajo intercentros

Una línea de colaboración muy interesante es la que se plantea entre docentes de diferentes centros educativos. El intercambio de experiencias intercentros es un potente motor para el aprendizaje. En este sentido, una de las iniciativas prioritarias de las asesorías de los servicios de apoyo (Berritzegunes) es crear redes de colaboración entre profesores/profesoras experimentados en procesos de innovación, ya sea a través de seminarios o de proyectos en red (Comunidades de aprendizaje, Amaraberri, Calidad,...). En esta colaboración entre los docentes, el profesorado puede disponer de propuestas posibles y reales, es decir de maneras de hacer que le ayuden a planificar la práctica de aula.

Este proceso de formación basado en la apertura hacia nuevas realidades educativas y sustentado en el análisis de la práctica de aula, en el Berritzegune de Basauri-Galdakao, se articula fundamentalmente a través de la actividad formativa llamada seminario²⁶. Anualmente, una vez consensuado con las direcciones de los centros escolares de la zona, se establece una oferta amplia y diversa de seminarios relacionados con diferentes áreas o ámbitos de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos de ellos, asociados, a su vez, a proyectos oficiales del Departamento (Normalización Lingüística, Convivencia, Refuerzo Lingüístico, Eskola 2.0, ...) o a procesos de trabajo vinculados a la Universidad (Seminario de Aprendizaje Cooperativo), como se verá más adelante.

En estos seminarios se construye el conocimiento mediante el potencial innovador y creativo del profesorado ubicado en las diferentes escuelas del ámbito zonal, ya que se explica y analiza, entre otros aspectos, cómo se desarrollan las experiencias en el aula, qué estrategias y respuestas se utilizan ante las situaciones de incertidumbre, cómo se organiza el docente ante las distintas realidades y cómo se van resolviendo las creencias y prejuicios del profesorado que trabaja en equipo (Kahane, 2004). La frecuencia, sistematización y buena estructuración (objetivos, tareas, metodología, y roles) de las sesiones son factores fundamentales para que este intercambio se produzca de forma eficaz y sea enriquecedor para todos/todas.

En este sentido, Michael Fielding en Ainscow y West (2008) define cuatro niveles de trabajo colaborativo en la relación intercentros, en función del tipo de interacción que se produce entre ellos: la asociación, cooperación, colaboración y colegialidad. En el nivel de asociación las interrelaciones que existen entre los centros son únicamente debidos a reuniones esporádicas y de formación permanente. En el nivel de cooperación hay un mayor vínculo debido a la exposición de experiencias que se realizan a través de diferentes reuniones y distintas actividades, ocasionalmente puede producirse alguna transferencia de conocimientos. En el nivel de colaboración se produce la transferencia de conocimientos y de recursos porque los centros trabajan juntos para afrontar distintas dificultades o retos, sin embargo, no hay una colaboración equitativa entre los participantes ya que intervienen los más fuertes y los más débiles. Por último, en el nivel de colegialidad se produce una relación más profunda en cuanto a la responsabilidad compartida. En este nivel se cuenta con una previsión temporal a más largo plazo entre las escuelas y entre los docentes.

La experiencia asesora nos confirma que el grado de colaboración e implicación de los docentes así como la repercusión que tienen las actividades formativas en el centro es muy variado²⁷, y está condicionado por las personas que comparten el grupo y por las expectativas y objetivos marcados para tal fin. En el caso de nuestro Berritzegune se puede afirmar que, aunque se desarrollan diferentes tipos de seminarios con diferentes niveles de interacción entre los centros, nuestro objetivo es que estos se conviertan en foros en los que el profesorado realmente tenga la oportunidad de reflexionar, ofrecer, compartir y contrastar con otros docentes sobre su práctica en niveles, si no de colegialidad, al menos de colaboración.

En cualquier caso, lo que no es tan claro es que todo ello tenga, posteriormente, una repercusión directa en la modificación de las prácticas de aula. Esta es una cuestión que nos preocupa ya que una formación debería implicar, en alguna medida, un proceso de cambio por muy pequeño que fuera. En este sentido, en las encuestas, se ha incluido un ítem específico sobre el impacto que los seminarios tienen en el centro con el fin de determinar la eficacia de las actividades formativas de esta naturaleza²⁸.

1.2.2. El docente en relación con la universidad: proyectos compartidos

Otro ámbito interesante de colaboración es el que se produce con la Universidad.

Desde la Dirección de Innovación Educativa y las universidades se proponen al profesorado procesos de formación encaminados a la mejora cualitativa de la enseñanza, mediante la participación en procesos de investigación.

Los docentes tienen la posibilidad de realizar proyectos de investigación a través de diferentes convocatorias periódicas dirigidas a centros educativos no universitarios y financiadas por las diferentes Comunidades Autónomas del Estado. Las oportunidades que poseen los centros para realizar investigaciones han aumentado en los últimos años, con lo que se ha consolidado una tendencia al alza iniciada en la década de los noventa (CIDE, 2000 y 2005).

Otra vía de trabajo compartido entre centros escolares y universidades es la de participar en procesos de investigación liderados por la Universidad que necesitan de los centros escolares para la puesta en práctica de determinados procesos de cambio que revierten en la propia investigación (didáctica de las diferentes áreas, aspectos metodológicos y de evaluación). En estos casos, el trabajo se vehicula, a través de seminarios o grupos intercentros, como ya se ha señalado en el caso del seminario de Trabajo Cooperativo de nuestro Berritzegune, en los que el profesorado comparte su proceso de innovación con otros compañeros/compañeras y con las personas expertas. Se trata de una colaboración muy interesante para ambas partes, en la que el trabajo conjunto resulta imprescindible: el saber académico se enriquece con la experiencia directa y el profesorado de aula adquiere formación en contextos reales de aplicación.

1.2.3. El docente y la comunidad

El entorno ofrece también multitud de posibilidades de aprendizaje porque impulsa relaciones y vínculos entre las distintas profesiones del ámbito social. En este sentido la comunidad facilita los nexos de la enseñanza formal con la no formal.²⁹

De hecho, actualmente, en las escuelas existen diferentes niveles de participación con instituciones comunitarias. En concreto, en el ámbito de actuación del Berritzegune B06, se establecen redes de colaboración con las Áreas de Bienestar, Trabajo, Igualdad, Educación y Medio Ambiente de los Ayuntamientos, a veces en proyectos oficiales

establecidos, como Agenda 21, los Proyectos de Normalización Lingüística o Proyectos de Salud, y en otras ocasiones en colaboraciones puntuales (reuniones conjuntas y ofertas formativas). Asimismo, se producen relaciones con asociaciones deportivas y culturales.

Pero, según Serra (2008), esta práctica, que está sustentada en la actuación colectiva de instituciones, agentes, servicios y entidades provenientes de la educación formal y no formal, debe suponer el cambio de una simple coordinación de actividades y tareas a la corresponsabilidad y a la colaboración en la toma de decisiones. Ello conduce a que en todas estas distintas situaciones de aprendizaje se desarrollen proyectos en los que se impulse la acción colaboradora y coordinada de distintos colectivos y personas para el desarrollo comunitario. Aramendi define este desarrollo comunitario como “una acción coordinada y sistemática para responder a las necesidades y demandas sociales. Trata de organizar el proceso de crecimiento de una comunidad territorial específica mediante la implicación de los interesados” (Aramendi, 2004, p. 16).

Este nuevo planteamiento de aprendizaje con un léxico muy específico, enseñanza formal, no formal, trabajar de forma creativa y colaborativa, corresponsabilidad y colaboración en la toma de decisiones, reclama un ajuste en las creencias que tiene el profesorado sobre la manera de concebir la educación³⁰ y, sobre la participación de la escuela en la comunidad, entendida la escuela como parte de la misma y siempre que esta comunidad se comprometa con el centro escolar: “en las escuelas y en sus comunidades locales hay habilidades, conocimientos y lo más importante, creatividad, que pueden movilizarse para mejorar la provisión educativa” (Ainscow y West, 2008, p. 176).

En esta línea y desde nuestro trabajo asesor, consideramos que sería interesante que el profesorado se cuestionara sobre si es capaz de aceptar que lo que ocurre en la comunidad también repercute en su trabajo, y sobre si considera necesaria la implicación y el compromiso de todos los agentes educativos y comunitarios para el logro de un bien común, la mejora de la escuela. En ese caso, ¿estaríamos dispuestos a abrir al entorno las puertas del aprendizaje?³¹, cuestión que se pregunta en el formulario enviado a docentes y direcciones del presente trabajo de investigación.

En definitiva, se debe aprovechar la creatividad que emana de la comunidad para la mejora de la escuela trabajando de forma innovadora y colaborativa en la consecución del progreso satisfactorio de todo el alumnado. La experiencia de todos y de todas en torno a una finalidad común es el objetivo a lograr entre el centro escolar y la comunidad.

1.2.4. El docente y la institución escolar

Este es el último aspecto a tratar en el apartado el docente ante una nueva realidad social. Anteriormente se ha reflexionado sobre la relación que mantiene el docente con docentes de otros centros, con la universidad, con la comunidad y finalmente con la institución escolar a la que pertenece. Es posible que las otras modalidades sean, hasta cierto punto, optativas; el docente puede decidir o no implicarse en ellas. Sin embargo el centro escolar es el contexto natural y obligado en el que éste desarrolla su tarea, lo que lo hace especialmente relevante.

Podemos decir que el docente crece en la institución escolar en la medida en la que los profesionales que pertenecen a ella aprenden en grupo, comparten y generan conocimiento (Muchinsky, 1990), Senge (1992), Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Roth, y Smith (1999) lo definen como “la organización que aprende”. Este tipo de organización debe estar, por un lado, en contacto con las demandas y exigencias sociales, debido a los rápidos cambios económicos, tecnológicos, culturales y demográficos que están sucediéndose, y por otro, en consonancia con las necesidades surgidas desde la propia institución, institución que está caracterizada por unas estructuras, unos recursos y un sistema relacional que va conformando su vida propia y su propia cultura de centro.

Este constante aprendizaje o “aprendizaje permanente” (Bolívar, 2000a) se debe realizar sobre la acción educativa, impulsando la formación compartida y colaborativa entre todos los docentes del centro³², organizados en estructuras que faciliten y promuevan la interconexión para superar el aislamiento social e intelectual del grupo. Esta incomunicación se produce cuando el docente no puede contrastar su propia práctica con la de los otros profesionales, limitando su acceso a nuevas vías de información y al conocimiento de nuevas posibilidades de intervención pedagógica. La falta de contacto y contraste entre los diferentes docentes reduce la posibilidad de las distintas interacciones, que en ocasiones queda restringida únicamente a las realizadas con el

alumnado, produciéndose de esta manera lo que denomina Torres la “infantilización del adulto” (Torres, 2008).

Sin embargo, hay muchos niveles o modalidades de trabajo colaborativo en un centro, en función del grado de implicación y de su repercusión en el aula. A este respecto, en el proyecto *Newsrom* recogido en Jarman y McClune (2010) se establecen cuatro enfoques distintos del trabajo en grupo: el enfoque consultivo, el enfoque cooperativo, el enfoque coordinado y el enfoque coincidente. El enfoque consultivo es el que presenta el menor grado de colaboración por el contrario, el coincidente representa el mayor nivel de implicación. En el enfoque consultivo la colaboración consiste en compartir el conocimiento experto del profesorado de un centro. Los participantes deben disponer de actitudes favorables ante ese conocimiento ofrecido para aprender desde la apertura a nuevas ideas y enfoques. En el enfoque cooperativo además de compartir la información que ofrece el experto, el profesorado desarrolla materiales curriculares pero no se asegura su repercusión en el aula, cada profesional realiza su actuación de manera independiente. En el trabajo coordinado se planifica la actuación de aula teniendo en cuenta el desarrollo interdisciplinar con el mismo grupo de alumnos y alumnas por lo que la incidencia en la práctica está asegurada. Finalmente, es en el enfoque coincidente donde se desarrolla el nivel más elevado de colaboración y de menos independencia, porque se ejecuta el proyecto integrado de las materias lo cual, requiere un esfuerzo muy grande de planificación y de implicación en detrimento de la libertad profesional.

Así pues, la formación compartida y colaborativa entre todos los docentes del centro, en sus diferentes niveles, debe promover la apertura no sólo a nuevas vías de información, sino también a nuevas formas de intervención pedagógica. Dicha formación nutre la capacidad potencial de cada uno de los docentes y de la propia institución y, conduce al desarrollo de la innovación mediante la capacidad de generar ideas y de la puesta en marcha de distintos proyectos innovadores.

Pero, como menciona Gairín (2008), hay también otros mecanismos que inciden y pueden ayudar a generar y desarrollar estos procesos de innovación. Estos mecanismos o requisitos hacen referencia, por un lado, a la organización y al desarrollo que promueve el sistema educativo para impulsar estos procesos, y por otro lado, a las

condiciones que han de darse tanto en el inicio como en el desarrollo de la innovación³³. En cuanto a las iniciativas del sistema educativo para generar los procesos de innovación en los centros, se han de tener en cuenta los siguientes requisitos:

- Las convocatorias impulsadas desde la Viceconsejería de Educación deben favorecer que los centros introduzcan dinámicas de formación e innovación en su funcionamiento ordinario.
- Las propuestas y orientaciones del Departamento de Educación deben apuntar hacia formas de trabajo en colaboración, en la que participen los centros educativos, los Berritzegunes y otras instituciones públicas y de iniciativa social.
- Los incentivos económicos que ofrece el Departamento de Educación a los centros que innovan deben ser suficientes para su puesta en marcha y su seguimiento.
- Los recursos humanos que ofrece el Departamento de Educación a los centros que innovan deben ser adecuadas para llevarlos a cabo.

Estos condicionantes están relacionados con el compromiso que debe adoptar la Administración educativa en cuanto a la dotación de recursos económicos y humanos, que es fundamental en el mantenimiento de los procesos de innovación porque se sabe que, “el cambio en la educación es fácil de proponer, complicado de llevar a la práctica y extraordinariamente difícil de sostener” (Hargreaves y Fink, 2008, p. 15).

En relación al inicio de un proceso de innovación en un centro, es necesario que se den las siguientes condiciones:

- El docente debe tener conciencia de la necesidad del cambio, le debe encontrar sentido y utilidad.
- Los cambios deben estar fundamentados en procesos marcados por un componente ético que es conseguir el bien del alumnado.
- Tanto el equipo directivo como el profesorado deben tomar la iniciativa de la participación en los procesos de formación e innovación.
- Se debe apreciar un ánimo colectivo y una pasión pedagógica. Los docentes deben estar ilusionados con la realización de estos proyectos educativos.

Están condiciones están relacionadas con la conciencia del cambio y con el sentido de la innovación para la institución escolar, porque se conoce como dice Álvarez, que “el cambio sostenido y susceptible de producir mejoras consistentes es un proceso complejo, lento, impredecible y muy frágil” (Álvarez, 2008, p. 260).

Y en cuanto al desarrollo de la innovación en los centros educativos se han de tener en cuenta los siguientes aspectos:

- Los procesos de formación e innovación que se generen deben tener efecto sobre la dinámica ordinaria del centro.
- Estos procesos deben movilizar la práctica de las aulas.
- El centro debe estar preparado para llevar a cabo un proceso de innovación institucionalizado, sistemático y promovido colectivamente.
- La participación de la comunidad educativa en los procesos de innovación debe determinar su consolidación en el centro.

Todas estas condiciones están relacionadas con procesos complejos e integrados en el centro. La innovación, como señala Bolívar (2008):

Es un proceso complejo, no dependiente sólo de voluntades individuales ni de alteraciones estructurales, tampoco un suceso puntual, es resultado de un largo proceso en que el conjunto de actores se van implicando en dinámicas de trabajo que capacitan al centro para autorrenovarse y, cuando logran institucionalizarse, llegan a formar parte, entonces, de modo sostenible de la cultura organizativa del centro (p. 292).

Parece claro, por tanto, que mantener los procesos de innovación hasta conseguir que formen parte de la cultura del centro es largo y complejo. En este camino, los documentos oficiales del centro, al margen de su carácter burocrático, pueden cumplir una función relevante de consenso y sistematización de las prácticas innovadoras de la institución escolar. En ellos se van materializando las metas a lograr, las acciones a conseguir y los criterios que regirán el funcionamiento del centro y la práctica educativa siempre dentro de un proceso compartido por todos los agentes que intervienen en el ámbito escolar.

En muchos casos, el propio Departamento de Educación del Gobierno Vasco impulsa proyectos encaminados a la elaboración de estos documentos, en la creencia de que son facilitadores de la creación de una cultura común de centro. Es interesante reseñar cuáles son los principales documentos de los que todo centro educativo debería disponer para su buen funcionamiento y la articulación de sus procesos de innovación, sin obviar como se observa en la tabla 2 los tres niveles de concreción curricular donde se deben asentar todos los procesos educativos:

Tabla 2

Niveles de concreción curricular (elaboración propia)

Niveles	Instrumentos de planificación y ordenación	Responsabilidad
1er. nivel de concreción	Decretos de desarrollo curricular. Orientaciones educativas	Administración educativa
2º nivel de concreción	Proyectos institucionales del centro	Comunidad educativa
3er. nivel de concreción	Programaciones de aula	Profesorado

Así pues, en relación con el segundo nivel de concreción y más concretamente en lo que se refiere a los proyectos institucionales de centro destacamos los siguientes:

- El proyecto educativo de centro³⁴ (PEC) es un documento que recoge de manera integral y de forma coherente todos los procesos de intervención educativa que se realizan en el centro. Según la Ley de la Escuela Pública Vasca, en su artículo 46, el PEC se define como un proyecto que “expresa la opción educacional asumida por los sectores de la comunidad escolar, que identificará los valores y objetivos básicos a cuyo logro estarán vinculadas las actividades del centro”.

En este documento (Gobierno Vasco, 1997a) se explicitan:

1. Las señas de identidad del centro: la consecución de determinados valores, la utilización de las lenguas oficiales, la modalidad de gestión institucional, la respuesta a la diversidad y los principios metodológicos generales.
2. Los objetivos generales: las metas a lograr, las orientaciones a tener en cuenta en función de la práctica institucional realizada y de la organización del centro.

3. La oferta escolar y línea pedagógica: los objetivos educativos y de aprendizaje y los objetivos de carácter metodológico.
 4. Y por último, la estructura organizativa: los órganos de gobierno, los equipos de profesores y profesoras, servicios, los cargos de coordinación y dirección de los equipos y los órganos de participación de la comunidad escolar
- El proyecto curricular de centro (PCC³⁵) incide en los aspectos curriculares que tienen relación con el qué, cómo y cuándo enseñar y el qué, cómo y cuándo evaluar. En él se definen, por ciclos, en el caso de la educación primaria y por niveles, en el de la educación secundaria, los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las áreas y materias. Junto a esta concreción curricular se especifica, teniendo como referencia la línea pedagógica definida en el proyecto educativo, por un lado, la propuesta metodológica que orientará los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por otro lado, los aspectos relacionados con las estrategias y procedimientos de evaluación. (Del Carmen, Mauri, Solé y Zabala, 1990; De Pablo, Ruiz, Sánchez y Sanz, 1992; Gobierno Vasco, 1997b, c, d).
 - El plan anual de centro (PAC) es un instrumento en el que se determinan los objetivos concretos del centro para un curso escolar. En él se definen las necesidades e intenciones de la comunidad educativa, se explicitan los objetivos a conseguir, se establecen los agentes y la temporalización, así como la organización y el funcionamiento requerido. Para su elaboración, se tiene en cuenta, a su vez, los distintos proyectos e informes desarrollados por el centro, como son el PEC, PCC, ROF, plan de convivencia y el plan de mejora (Gobierno Vasco, 2011).
 - La memoria anual es un instrumento que tiene un carácter evaluativo pero a su vez también prospectivo. En la memoria anual, desde un aspecto evaluativo, se valora el grado de consecución de los objetivos propuestos en el PAC y la evaluación de los procesos de enseñanza del alumnado, y, desde el ámbito proyectivo, los objetivos de mejora para el próximo curso escolar y las estrategias de intervención necesarias (Gobierno Vasco, 2011).
 - El Plan de Convivencia tiene como objetivo proponer estrategias e iniciativas que impulsen la convivencia en el centro, la igualdad entre hombre y mujeres y

la resolución de los conflictos. Para elaborar el plan de convivencia se considera necesario desarrollar cuatro fases:

1. Fase de sensibilización para consensuar un código común.
 2. Fase de diagnóstico para analizar la realidad y detectar los puntos fuertes y los aspectos a mejorar .
 3. Fase de planificación para determinar la intervención y prevención de los conflictos.
 4. Fase de seguimiento y evaluación para ofrecer propuestas de mejora y continuidad.
- El Proyecto Lingüístico de Centro³⁶: es el documento elaborado a través del acuerdo de la comunidad educativa que garantiza el logro de los objetivos lingüísticos especificados en la Ley de la Escuela Pública Vasca y definidos con mayor precisión en el Decreto 175/2007, artículo 18: “se entiende por Proyecto Lingüístico de Centro la planificación de todos aquellos aspectos relacionados con la enseñanza y el uso de las lenguas que cada centro educativo elabora para llevarlo a cabo en su propio ámbito”. El Proyecto Lingüístico, por un lado, recoge y desarrolla los criterios establecidos en el centro a través del Proyecto Educativo para la enseñanza y utilización de las lenguas en el proceso de aprendizaje, y por otro lado, determina el tratamiento de las lenguas en el Proyecto Curricular. Asimismo los criterios recogidos en él tendrán influencia directa también en otros documentos del centro (reglamento interno, planificación anual, principios que regulen las relaciones internas y externas, etc.), a través de los cuales se concretan todas las decisiones referidas a las lenguas.
 - El Reglamento de Organización y Funcionamiento³⁷ (Gobierno Vasco, 1993) es un documento en el que se especifica la ordenación de la práctica, la normativa respecto al funcionamiento de las distintas estructuras del centro escolar y los recursos humanos y materiales que se ponen en marcha para el logro de los objetivos educativos. Este instrumento establece la concreción en la práctica de las competencias de los órganos unipersonales y colegiados; y, los canales de comunicación entre las diferentes estructuras del centro.

Todos estos documentos son los pilares y los soportes básicos que regulan la institución escolar. Es interesante señalar que para su elaboración, además de tener en cuenta los

aspectos concretos relativos a cada proyecto, es necesario comprender los factores personales que afectan de manera notable en la configuración de los mismos; al fin y al cabo en el proceso de confección de estos documentos hay un grupo más o menos numeroso y más o menos cohesionado de personas que debe reflexionar, debatir, consensuar y tomar decisiones, con las dificultades que todo ello conlleva. Debido a ello, los factores personales son condicionantes en esta tarea. Estos factores tienen vinculación con el sistema relacional en cuanto a la motivación, la participación, el trabajo en equipo y la toma de decisiones; con la gestión del centro en relación a la dirección, el liderazgo compartido, la delegación de tareas, distribución y coordinación de actividades; con los factores relacionados con su crecimiento en cuanto a la innovación, formación y autonomía; y finalmente, con la dimensión cultural en relación con el conflicto y el clima (Aramendi 2004).

Por lo tanto, se puede asegurar que la influencia de los componentes afectivos, de adquisición de roles y de estructura organizativa son aspectos muy relevantes en los procesos de la institución escolar, y no sólo en la elaboración de los documentos oficiales sino también en el desarrollo de los procesos formativos e innovadores a los que nos hemos referido a lo largo de este subapartado. En este sentido, desde nuestra experiencia asesora, hemos comprobado que la cultura creada en cada centro escolar, en cuanto a las formas de participación e implicación es diferente, de ahí que cada estilo de trabajo y de asunción de compromisos esté arraigado a una realidad educativa-cultural propia, que no es idéntica a ningún otro entorno educativo. Por eso, el camino a recorrer en los procesos de formación y cambio lo debe realizar cada centro desde su propio punto de partida aprovechando sus propias potencialidades personales desde una perspectiva inclusiva.

2. EL DOCENTE ANTE SÍ MISMO

Debido a la globalidad, el mundo está cambiando rápidamente con lo que la formación inicial recibida por el docente, hoy más y más rápidamente que nunca, va quedando obsoleta y es necesario el refresco intelectual, mediante la actualización de los conocimientos y el perfeccionamiento de las metodologías. Junto a estos procesos de mejora es aconsejable, también, el desarrollo de cualidades éticas y afectivas que den sentido a la formación y que generen en los docentes ilusión y pasión por lo que hacen.

El docente debe liberar en el alumnado el talento y las habilidades propias para que puedan definir su propia identidad y la elección de su destino.

En este sentido Fullan (2002c) afirma que:

La capacidad del profesorado para enfrentarse al cambio, aprender de él, y desde él ayudar a los alumnos será esencial para el futuro desarrollo de las sociedades. Ahora no están en posición de desempeñar este vital papel. Necesitamos una nueva mentalidad que permita a los educadores convertirse en agentes, y no en víctimas, del cambio (p.9).

2.1. Las competencias profesionales de los docentes

Anteriormente hemos señalado que el profesorado requiere de una actualización pedagógica planteada desde una finalidad ética y afectiva. Esto exige la adquisición y el desarrollo de unas determinadas competencias profesionales, Pero ¿cuáles son esas competencias que el docente necesita en el siglo XXI? Veamos algunas aportaciones teóricas sobre ello desde distintos planteamientos; algunos hacen referencia únicamente a los aspectos personales y otros abarcan además factores interpersonales y profesionales.

2.1.1. Algunas aportaciones teóricas

Por una parte, desde los documentos oficiales se ponen las bases para establecer las competencias profesionales de los docentes. En la propuesta que se recoge en el informe Delors, por ejemplo, en el capítulo séptimo, sobre el personal docente en busca de nuevas perspectivas, se considera que el profesorado debe estar motivado, disponer de la formación necesaria, poseer habilidades profesionales y ser competente en su profesión y subraya los siguientes aspectos:

- La contribución del profesional de la enseñanza en la preparación del alumnado³⁸ para protegerse ante la globalización y trabajar por la cohesión social.
- La capacidad para generar ilusión fomentando actitudes de indagación y curiosidad ante el estudio.
- La responsabilidad ante la formación del carácter del alumnado y la adquisición de conocimientos en los estudiantes.

En el informe elaborado por la UNESCO (2002) se mencionan también diferentes aspectos relacionados con el personal docente. Concretamente, en el noveno punto hace

referencia a la mejora de la condición social y a la competencia profesional de los docentes. Asimismo, se menciona el papel que desempeñan para incidir sobre la calidad y el éxito de la educación tomando como condicionante su participación y su sentimiento de pertenencia.

Por otra parte, la literatura académica sobre el tema hace algunas aportaciones interesantes, desde diferentes puntos de vista, que nos pueden ayudar a perfilar y concretar cuáles son esas competencias.

Sanz, en el libro *Los “Trucos” del formador. Arte, oficio y experiencia*, transcribe así la reflexión del docente sobre sus propias capacidades y habilidades personales: “respeto y confianza en las capacidades de los alumnos; naturalidad: nada que esconder, nada que aparentar; empatía: imaginarse del lado de los asistentes; bienestar: sentirme a gusto con la actividad del aula e implicación: me interesa todo lo que ocurre en el aula” (Sanz, 2007, pp. 61-62).

Teixidó (2008), por su parte, señala que el docente, además, requiere una formación específica en la materia, habilidades de autocontrol y capacidad para reflexionar sobre la acción. La importancia de esta última queda también subrayada por Wells (2001) cuando afirma que:

Conocí el poder de la indagación para dar energía al aprendizaje [...] También aprendí que la indagación puede ser igualmente gratificadora para un enseñante que investigue sistemáticamente su propia práctica con el fin de mejorarla. Ésa fue mi iniciación en la investigación acción colaborativa, que ha sido el modo en que he trabajado desde entonces (p.13).

Pero, tal vez, quien mejor resuma y recoja todas esas competencias es Tort en Carbonell y Serra (2009) con su clasificación en las distintas inteligencias necesarias para el desempeño de la profesión en la escuela: La inteligencia ética basada en argumentaciones morales regidos por los principios de responsabilidad social y moral, de justicia y equidad (Santos Rego, 2009); la inteligencia reflexiva sustentada en procesos de investigación y de análisis sobre la acción; la inteligencia colegial necesaria para trabajar en procesos de reflexión y aprendizaje permanente; la inteligencia académica apta para favorecer la calidad de los currículos; la inteligencia contextual

necesaria para potenciar la apertura al entorno y a las familias; la inteligencia pedagógica basada en la capacidad de aprender a aprender; la inteligencia emocional como base para poder interactuar con los demás; la inteligencia espiritual como la capacidad de sentirse bien con la vida y favorecer la asunción de valores y la inteligencia estratégica como capacidad de planificar y desarrollar proyectos con visión de futuro.

Es interesante mencionar también la aportación de Perrenoud (2008) sobre lo que él define como las grandes áreas competenciales del docente, en las que se recoge la mayor parte de las competencias citadas anteriormente, pero vistas de una manera más concreta referida a situaciones y tareas específicas del profesorado en el aula y en el centro:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje.
2. Manejar la progresión de los aprendizajes.
3. Diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación.
4. Involucrar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo.
5. Trabajar en equipo.
6. Participar en la gestión de la escuela.
7. Informar e involucrar a los padres de familia.
8. Utilizar nuevas tecnologías.
9. Enfrentarse a los deberes y los dilemas éticos de la profesión.
10. Manejar su propia formación continua.

Por su concreción sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula y sobre la vida en el centro los retomaremos en el apartado relativo a las estrategias profesionales del profesorado.

2.1.2. Las competencias para el ejercicio de la dirección

Hasta ahora hemos hablado del docente, en sentido general, pero en la organización de la escuela pública, de manera más o menos recurrente, el docente, en ocasiones, debe asumir también el rol de dirección o algún cargo directivo. Esta función, por su idiosincrasia, precisa, a su vez, de unas competencias diferentes. Analicemos la figura de director/directora para llegar a definir esas competencias.

En primer lugar, queremos señalar que, desde nuestra percepción, la dirección de un centro tiene sentido en la medida que pertenece a una institución escolar formada por un equipo de personas que trabajan en red y generan conocimiento colectivo.

El concepto de red o trabajar en red se emplea en la actualidad con mucha frecuencia y desde distintos puntos de vista. Desde el papel de la dirección, trabajar en red implica favorecer la conexión entre los miembros de un grupo para fomentar la colaboración, pero para ello es necesario también trabajar “con red”, es decir, ofrecer seguridad y proteger a los miembros del equipo para que éstos puedan emprender acciones innovadoras, desarrollar sus capacidades y generar nuevas redes. “La figura de la dirección es imprescindible y, sin embargo, no necesariamente ha de ser visible en todo momento; la dirección, en el desempeño de sus funciones, debe estar presente, confiar y exigir al equipo, dejar hacer y seguir de cerca la sinfonía que interpreta la orquesta hasta finalizar la obra” (Alonso y Garamendi, 2011).

Para poder generar este tipo de red en los equipos de personas consideramos oportuna la apuesta por un liderazgo de servicio a través de los valores, porque es importante que a la dirección le inquieten cuestiones relativas a si sus compañeros y compañeras crecen como personas, si se “fortalecen en su labor profesional, si son mejores, si saben más, o si proceden con más autonomía y generan su propia red de servicio social” (Alonso y Garamendi, 2011).

Este liderazgo de servicio, siguiendo las sugerencias de Eléxpuru, Villardón y Yániz (2008), se caracteriza por los aspectos que se enumeran a continuación:

- Valoración del ser humano: cree en las personas.
- Desarrollo de los colaboradores: provee oportunidades para que las personas puedan aprender y crecer.
- Escucha receptiva: Es consciente de la necesidad de las personas de sentirse escuchadas y reconocidas por sus cualidades. En esta escucha manifiesta empatía y comprensión.
- Autenticidad: demuestra integridad y autenticidad; su comunicación es abierta y transparente.

- Interés por aprender: muestra interés por aprender de las personas a las que sirve.
- Provee una visión: comunica una visión de futuro, toma la iniciativa para actuar y ayuda a clarificar las metas.
- Liderazgo compartido: comparte el poder y favorece la autonomía de los colaboradores.
- Favorece la construcción de una comunidad: fortalece las relaciones interpersonales, busca colaborar con otras personas y valora la diferencia. En este proceso contribuye a crear un sentido de comunidad (Stenack, 2001).

Así pues, consideramos importante que la dirección comparta el poder y fomente el desarrollo de los docentes que configuran su equipo y que promueva la colaboración entre todas las personas de la red. Esta colaboración hace que las potencialidades del grupo se complementen y el conjunto de potencialidades se amplíe para que las personas se enriquezcan mutuamente, lo cual genera cambios positivos en la organización.

En la propuesta de Rubia y Lorente (2008), desde su experiencia liderando el cambio en la dirección, se considera que es necesario establecer una nueva relación con los alumnos y sus familias, realizar cambios organizativos estableciendo una máxima coordinación horizontal y una mínima coordinación departamental, consensuar cambios metodológicos en el aula, ampliar la atención educativa fuera del horario lectivo, y potenciar la coordinación de los recursos socioeducativos del barrio. Consecuentemente, la dirección debe liderar el cambio y debe tener muy claro hacia donde hay que avanzar teniendo como referente la innovación y la creación para la mejora y el progreso educativo del alumnado; debe poseer una perspectiva amplia y conocer las principales innovaciones que se ponen en marcha en otros centros.

Los autores mencionados consideran muy importante la formación del profesorado como eje del cambio y estiman para el nuevo profesorado que se incorpora al centro “una formación que incida en las funciones tutoriales, en el trabajo en equipo y la cooperación con otros profesores en el aula, en los aspectos metodológicos, en la

elaboración de materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos” (Rubia y Lorente, 2008, p. 201).

Pero la superación del trabajo individualista para construir un trabajo en colaboración y la posibilidad de convertir la escuela en un espacio estimulante que facilite el aprendizaje tanto para el alumnado como para los docentes, conlleva que la persona que ejerza la función directiva posea unas determinadas competencias.

Ante este reto, por tanto, es necesario disponer unas competencias específicas que favorezcan el desarrollo de las funciones directivas. En esta línea, Teixidó (2008) destaca 17 competencias claves, que determinan el perfil de competencias necesarias para el desempeño exitoso del ejercicio directivo. Estas competencias son las siguientes: adaptación al cambio, autogestión, autonomía, compromiso ético, comunicación, control emocional, desarrollo personal, desarrollo profesional de colaboradores, energía, fortaleza interior, liderazgo, organización, orientación al aprendizaje de los alumnos, participación, relaciones interpersonales, resolución de problemas y trabajo en equipo. En la propuesta de Campo (2004), por su parte, se recogen hasta 23 competencias, muchas de ellas similares a las citadas, que él agrupa en cuatro grandes categorías: cualidades personales, destrezas interpersonales, capacidad de dirección y liderazgo, y destrezas técnicas de gestión.

Desde nuestro punto de vista, todas estas competencias se podrían agrupar en cuatro grandes ámbitos: en primer lugar las competencias instrumentales, en segundo lugar las interpersonales, en tercer lugar las imaginativas y por último las relacionadas con la dinamización de sistemas.

Las competencias instrumentales incluyen todas las relacionadas con la planificación, el impulso de la participación institucional mediante el establecimiento de canales de comunicación adecuados, la utilización de recursos de manera eficaz y la utilización de las nuevas tecnologías. A continuación, las cualidades interpersonales hacen referencia, entre otras, al establecimiento de relaciones respetuosas con las personas, a la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes, a la empatía y a compartir con generosidad. En tercer lugar, las competencias imaginativas consisten en imaginarse a uno mismo y a la realidad de manera diferente en el futuro, en la capacidad de generar nuevas ideas, o en

sostenerse en la formación para generar nuevas soluciones. Y finalmente, las competencias relacionadas con la dinamización del sistema requieren la capacidad para tener un enfoque global, anticiparse a las necesidades y detectar tendencias, promover el cambio, en un final, marcar líneas de actuación.

Todas estas competencias se hacen explícitas, especialmente, en los momentos en que se definen espacios y tiempos de reflexión conjunta, cuando se analiza la realidad movilizand o conocimientos y valores, y cuando se especifican las actuaciones en el desarrollo de planes institucionales del centro escolar.

A la dirección de los centros les corresponde, por tanto, ofrecer un modelo de acción para trabajar en red y con red en la comunidad educativa y social en la que se halle inscrito el profesor/profesora, y tratar de transformar la realidad para alcanzar una sociedad más justa desde la inclusión de todo el alumnado, la igualdad de hombres y mujeres y la justicia social. En este mismo orden Ayerbe (1995) sugiere la conveniencia de crear organizaciones basadas en valores tales como la colaboración y la transparencia en la comunicación, donde las personas encuentren sentido a su trabajo y realicen una contribución social.

Por ello, es conveniente recoger con interés las valoraciones y sugerencias de mejora que se reciban por parte de todos los miembros de la comunidad educativa. En el estudio realizado por el Consejo Escolar de Euskadi (2000), se incide en la necesidad de un plan de formación dirigido a todos los equipos directivos que están ejerciendo la profesión relacionado con la planificación, organización, coordinación, evaluación y el relacionado con el ámbito relacional a través de diferentes actividades formativas como asesoramiento e intercambio de experiencias y cursos teórico-prácticos.

Esta misma demanda también se recoge en otro proyecto de investigación realizado por un equipo de la universidad de Deusto (García, Pereda y Poblete, 2008) sobre los equipos directivos de centros educativos de Bizkaia, en el que se subraya, asimismo, la necesidad de formación en las competencias específicas para el ejercicio de las funciones directivas.

2.1.3. Complejidad del cambio: la resistencia del profesorado

Las aportaciones teóricas mencionadas anteriormente exigen cambios en el perfil del docente y de la dirección. Igualmente, las leyes y documentos oficiales dictados por el Ministerio de Educación (LOE y Decretos) apuntan esta misma necesidad y legislan sobre ello. No obstante, todas las expresiones de cambio que aparecen en las reformas educativas carecen de la verdadera implicación del profesorado. En definitiva, la legislación no asegura que se modifiquen las prácticas de aula sustentadas sobre creencias y vivencias construidas a lo largo de años de experiencia laboral. Normalmente, lo que perdura es la utilización de otro discurso curricular para ocultar lo que tradicionalmente se ha venido realizando en la vida de los centros y en los procesos de aula.

Esta resistencia ante el cambio justifica el por qué después de tantas reformas y documentos prescriptivos no se modifiquen sustancialmente las prácticas educativas (Hernández, 2008). En este sentido, lo que está en juego no es tanto la reformulación de nuevos lenguajes, como el cambio en la concepción de la escuela, del aprendizaje y su incidencia en las prácticas docentes de aula.

Es necesario, pues, insistir en la importancia de la implementación del cambio en las escuelas y en las aulas, ya que este proceso trae consigo la superación del trabajo individualista para construir un trabajo en colaboración en torno a proyectos de trabajo conjuntos (Zimmerman, 1995). Para ello, como afirma Greene, se debe alcanzar “un cierto acuerdo sobre los nombres y el sentido de las cosas: un acuerdo que nos reúna en comunidad. A menos que hagamos ese esfuerzo, será muy difícil para nosotros decidir qué queremos decir con la palabra educación” (Greene, 2005, p. 13).

Este nuevo ejercicio de la profesionalidad docente ayudaría a que se entienda la escuela como un espacio facilitador del aprendizaje del alumnado y, simultáneamente, estimulante del propio aprendizaje de los profesores/profesoras. La cuestión es conocer a fondo los mecanismos de comportamiento del profesorado (Echeita y Rodríguez, 2005) ante la innovación, y diseñar procesos formativos que sean capaces de superar esa resistencia al cambio para conseguir el desarrollo de esos nuevos roles docentes.

2.1.4. La necesidad de formación y las prácticas asesoras. Cómo generar actitudes positivas ante el cambio

A lo largo de este capítulo se ha señalado la importancia de la formación y la actualización pedagógica ajustada, por un lado, a las necesidades surgidas del nuevo perfil docente y, por otro, a las demandas producidas por las nuevas competencias requeridas en la función directiva.

Ante esta necesidad, desde nuestra función asesora, nos surgen distintas cuestiones: ¿por qué le inquieta tanto al profesorado replantearse sus concepciones previas para poder modificarlas ante esta nueva realidad social?, ¿por qué les resulta tan difícil a los asesores/asesoras motivar y reconducir al profesorado hacia nuevos aprendizajes?

Es sabido que los procesos de aprendizaje conllevan habilidades como cuestionar, modificar y refutar las creencias. En este proceso que debe realizar el docente, consideramos necesaria la reflexión individual sobre sus concepciones y creencias, contrastada con la de otros profesionales, de modo que, a través del análisis de las razones y los argumentos que justifican sus creencias puedan entrar éstas en conflicto y, en consecuencia, se provoque su cuestionamiento (Castelló y Monereo, 2005)³⁹.

Durante este proceso de reflexión compartida y crítica es conveniente partir de la propia experiencia cotidiana analizando el sentido de esa práctica, su razón de ser y justificación (Monereo y Monte, 2011). Sin embargo, es necesario también el contraste con la teoría, para que no sea la rutina y la costumbre la que únicamente esté justificando la forma de pensamiento.

Sin embargo, estos procesos de cuestionamiento no se pueden transferir al profesorado sino que deben emerger dentro de cada uno, es decir, deben surgir de la necesidad, del convencimiento del propio profesorado, porque el cambio implica una transformación compleja y profunda que empieza por uno mismo, por lo que resulta imprescindible la disponibilidad del profesorado para participar en un proceso interno de concienciación de sí mismo, como elemento de cambio y mejora continua, pero para ello es imprescindible incidir en los aspectos emocionales y afectivos del profesorado.

En efecto, los aspectos emocionales son básicos porque, como afirman Maya y Rivero (2010), “todos los procesos de aprendizaje que se realizan en el cerebro tienen una base emocional” (p.40) y, en concreto, Goleman (2002) señala que “la amígdala está especializada en las cuestiones emocionales y en la actualidad se considera como una estructura límbica muy ligada a los procesos del aprendizaje y la memoria” (p. 37). En esta misma línea, Sola, al analizar los procesos de cuestionamiento de las propias creencias, también encuentra que el elemento afectivo es determinante porque como él explica:

A falta de evidencia empírica adecuada para sostener las creencias surgidas, debería darse un proceso de deliberación que en algunos casos llevaría a las personas a abandonar esas creencias y sustituirlas por otras mejor fundamentadas en argumentos construidos racionalmente. El hecho es que esa deliberación no se produce o se interrumpe cuando interfieren con ella los deseos o los motivos (Sola, 1999, p. 57).

Así pues, como es sabido, los aspectos afectivos ligados a la motivación y a la actitud positiva son componentes necesarios para la puesta en funcionamiento del aprendizaje (Alonso, 1997, 2005) y para el cuestionamiento de las creencias. En este sentido, Dweck (2007) sostiene que existen dos clases de actitudes mentales en las personas: una, la fija, cuando se considera que los talentos y las habilidades que se poseen son inamovibles, y otra, la de crecimiento, cuando se toma conciencia de que los talentos pueden desarrollarse y evolucionar. La cuestión que nos interesa desde la asesoría es si es posible desarrollar esa actitud de crecimiento en el profesorado. ¿Hasta qué punto se pueden modificar las actitudes y las creencias más arraigadas en los docentes?, ¿se puede reeducar el cerebro?

Según las investigaciones realizadas y los grandes avances conseguidos en el campo de la neurociencia sobre la “neuroplasticidad” conocemos, entre otros aspectos, la capacidad que tiene el cerebro de rediseñarse con cada aprendizaje que se realiza. En la propuesta de Maya y Rivero así se refleja cuando afirman que “los circuitos cerebrales se establecen como resultado de la interacción del cerebro con el medio a través de los órganos sensoriales, o como resultado de la interacción del cerebro consigo mismo a través de los procesos de reflexión” (Maya y Rivero, 2010, p.35).

Esta plasticidad del cerebro no acaba nunca sino que persiste a lo largo de la vida en función de los estímulos que se le presenten. Es decir, el aprendizaje modifica la eficacia de las vías que ya existen y conduce a la expresión de nuevos patrones de conducta (Kandel, 2006). En esta línea, en el libro de Maya y Rivero *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación* (2010), se especifica que la capacidad de aprendizaje es mayor que lo que se esperaba, y fruto del descubrimiento de la neurogénesis en el hipocampo, se puede afirmar que es posible la formación de nuevas sinapsis, también, en edades avanzadas.

No obstante, ya en el informe Faure (1973) se mencionaba que:

Las potencialidades del cerebro humano permanecen sin utilizar en una enorme proporción que algunos llegan a evaluar, más o menos arbitrariamente, en el 90%. La neurofisiología del cerebro abre de ahora en adelante un cierto número de perspectivas de mejora de los procesos de aprendizaje al aclarar los mecanismos de la atención, la bioquímica de la memoria, los fenómenos de la fatiga y las edades óptimas de adquisición y de formación (p. 177).

En esta línea, Kandel (2006) añade que el cerebro también tiene la capacidad de aprender a partir de la experiencia y que muchos de los aspectos emocionales y psicológicos son aprendidos, en parte, a partir de la experiencia. Además, sostiene que la experiencia modifica la expresión genética y que el aprendizaje cambia, a su vez, las conexiones neuronales.

Es evidente que se puede educar esta actitud de crecimiento desde el aprendizaje, porque es posible que el cerebro se rediseñe reflexionando sobre su propia práctica de manera sistemática y experimentado las posibilidades que nos ofrece la realidad cuando la cuestionamos e indagamos. Pero hay que añadir que es necesario que el aprendiz, en este caso el docente, relacione su deseo con la tarea a desempeñar y que encuentre satisfacción en la propia actividad (Csikszentmihalyi, 1992), porque como afirma Csikszentmihalyi (2000) “todo lo que experimentamos –gozo o dolor, interés o aburrimiento- se representa en la mente como información. Si somos capaces de controlar esta información, podremos decidir cómo será nuestra vida” (p.19). Asimismo, será conveniente que el profesorado se sienta capaz de enfrentarse a la actividad con expectativas de éxito y de compensación. En todo este proceso, como se

ha mencionado anteriormente, es muy importante el factor de la motivación como elemento clave que estimula la cognición, la cual, a su vez genera emociones positivas que re-estimularán la motivación y fomentarán la posibilidad de seguir aprendiendo. Así “la satisfacción que produce el comprobar que se ha aprendido o comprendido, provoca la generación de emociones positivas como resultado de la realimentación que recibe el sistema límbico” (Maya, N. y Rivero, S. 2010, p.46).

Por último, Pérez Gómez (2008) resume muy bien en su propuesta sobre la “interpretación holística del aprendizaje relevante” todos los factores determinantes en el aprendizaje que se han ido señalando. Él los divide en factores cognitivos y metacognitivos, los motivacionales y emotivos, y los factores sociales y de desarrollo del aprendizaje. Entre los factores cognitivos y metacognitivos destaca que el conocimiento se construye por el aprendizaje de forma activa estableciendo relaciones lógicas entre distintos significados, inicialmente partiendo de las ideas previas que se posee (Ausubel, 2002), las cuales son, mayoritariamente, compartidas socialmente y aprendidas en interacción con los demás. Añade que para que se produzca una situación de aprendizaje debe provocarse una desestabilización entre lo que ya se sabe y lo que se le presenta como nuevo (Coll, 1987; Coll y Solé, 1989; Vygotski, 1979). Y en lo que respecta a los factores motivacionales y emotivos, Pérez Gómez (2008) considera también imprescindible la motivación del profesorado frente a la tarea.

Esta motivación está condicionada por las emociones, intereses y creencias hacia lo que está aprendiendo que normalmente suele producirse cuando la dificultad y la novedad supone un grado de dificultad óptimo. A su vez, hay que añadir que para mantener la motivación, las tareas que se le presenten deben tener relación con los contextos reales del que aprende porque estima que “el aprendizaje relevante de los seres humanos tiene lugar en una compleja red de intercambios, en la que se implican todas las dimensiones de su personalidad. Los seres humanos aprenden de forma relevante cuando adquieren significados que consideran útiles para sus propósitos vitales” (Pérez Gómez, 2008, p.72). No hay que olvidar, como se argumentaba en el capítulo anterior, que no es suficiente saber para actuar competentemente ya que la competencia se adquiere en el desarrollo de la acción y en el contexto o situación adecuada.

Así pues, durante el desarrollo de este subapartado se han analizado los factores cognitivos, metacognitivos, emocionales y sociales que intervienen en los procesos de aprendizaje para que el profesorado pueda, a través de su formación, disponer de estrategias que le ayuden a resolver con éxito los obstáculos y las dificultades que se le presenten en su tarea educadora.

En todo este proceso, se ha destacado la importancia de la actitud y la motivación positiva frente al aprendizaje. Pero, a menudo, nos encontramos con un profesorado desmotivado. ¿Por qué? Torres (2006) destaca dieciséis razones que fundamentan la desmotivación del profesorado. De estas razones sólo hacemos referencia a sus enunciados:

1. la incomprensión de las finalidades de los sistemas educativos, II. La formación inicial muy deficitaria, III. La pobreza de actualización del profesorado, IV. La concepción tecnocrática del trabajo docente, V. Un currículo obligatorio sobrecargado de contenidos, VI. Una Administración burocratizante, VII. La falta de servicios de apoyo y de una inspección escolar, VIII. La ausencia de una cultura democrática en los centros escolares, IX. Los problemas de comunicación con el alumnado, X. Las dificultades para relacionarse con las familias, XI. El considerarse al profesorado como único responsable de la calidad de la educación, XII. El ambiente social de escepticismo y canalización, XIII. Las políticas de mercantilización y privatización, XIV. La falta de incentivos al profesorado más innovador, XV. Una continua ampliación de las funciones encomendadas a la educación, XVI. La mayor visibilidad de los efectos del trabajo del profesorado.

De todas las razones que Torres señala para justificar la desmotivación del profesorado, las razones (I), (VIII), (IX), (X), (XI), (XII), son las que tienen consonancia con el contexto escolar y se refieren a las funciones de los docentes; las restantes corresponden a la Administración educativa o las Escuelas de Formación del Profesorado. Desde el trabajo asesor, las que nos interesa destacar especialmente son la pobreza de la actualización del profesorado (III), la necesidad de los servicios de apoyo (VII) y la mayor visibilidad de los efectos del trabajo del profesorado (XVI). De ello nos ocuparemos más adelante.

3. LA MANERA DE HACER DEL DOCENTE (estrategias profesionales)

Se ha analizado el nuevo contexto en el que se sitúa el docente, cuáles son las competencias que debe desarrollar en el alumnado y qué competencias necesita para dar respuesta al discente en esta nueva situación.

En este escenario, el docente deberá dejar de ser un mero transmisor de contenidos y convertirse en un acompañante-modelo que actúa desde su propio autoconcepto (Fernández, 2010) y autorrealización, con “actitudes personales de crecimiento y aprendizaje continuos acompañadas por el conocimiento del aprendizaje mismo” (Voli, 1996, p.22). Será necesario el desarrollo de cualidades humanas, como la empatía, la paciencia o la humildad, que establecen una nueva relación pedagógica y humana en el aula, y de competencias pedagógicas que aseguren en el alumnado, la base de formación que necesitará para un posterior aprendizaje a lo largo de la vida.

Todo ello, como ya se ha adelantado, lleva a replantear la figura del docente sobre el papel, pero sobre todo, en la práctica, lleva a replantear sus estrategias profesionales: cómo reformular sus principios pedagógicos, cómo organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuál es su nuevo rol, cómo participar y relacionarse en la comunidad educativa, o cómo articular su propio proceso de formación permanente. El docente es una figura clave para convertir en realidad las intenciones del sistema educativo y, como ya se ha señalado, para asegurar el derecho a la educación que tiene todo el alumnado. Como señala Vaello (2007) el profesor, en definitiva, es un gestor de condiciones que puede fomentar situaciones favorables o desfavorables para el aprendizaje, proclives a la convivencia o a la disrupción, al trabajo o a la pasividad. Veremos en este apartado cuáles son esas condiciones que debe gestionar el docente para trabajar en un marco competencial y qué estrategias son las adecuadas para desarrollarlo.

3.1. La capacitación profesional en la mejora de las prácticas de enseñanza-aprendizaje.

En el apartado anterior, entre las razones de la desmotivación del profesorado ante el reciclaje profesional y el aprendizaje, se señalaban la formación inicial muy deficitaria y la pobreza de la actualización del profesorado (Torres, 2006). El problema es que estas deficiencias formativas del profesorado que accede al aula condicionan no sólo su motivación, sino también, y unida a esta, la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje. La labor asesora que realizamos en los centros nos ayuda a confirmar que, en muchos casos, los profesionales de la educación están acostumbrados a utilizar los libros de texto para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje sin cuestionarse el por qué de los mismos (Martínez, 2008). No se preguntan qué se consigue o logra cuando el alumnado realiza un tipo de actividades y no otras, cuál es la finalidad de todo lo que está proponiendo en el aula, o cuáles son los resultados que espera conseguir de los procesos de enseñanza-aprendizaje en el discente.

Sin embargo, debajo de cada práctica educativa hay una concepción, aunque sea implícita, de cómo se aprende y cómo se enseña. En la tabla 3 (Gobierno Vasco, 2003a, p. 24), por ejemplo, se pueden observar distintas concepciones del aprendizaje. Sería interesante que el profesorado reflexionara y analizara en cuál de estas concepciones se sitúa y cuál es la justificación que avala ese planteamiento.

Tabla 3

Distintas concepciones del aprendizaje: de la enseñanza tradicional al aprendizaje dialógico tomada de "Comunidades de Aprendizaje en Euskadi" (Gobierno Vasco, 2003a, p. 24)

ENSEÑANZA TRADICIONAL	APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO	APRENDIZAJE COOPERATIVO	APRENDIZAJE DIALÓGICO
Concepción objetivista: la realidad es independiente de los sujetos sociales	Concepción constructivista: la realidad es construida socialmente		Concepción comunicativa: la realidad social es construida por las interacciones entre las personas
Inteligencia y motivación	Conocimientos previos	Cooperación	Interacciones
Conocimientos científicos y habilidad	Investigación e intervención optimizadora en los procesos de	Intervención optimizadora en los procesos de	Colaboración en la transformación de las interacciones

metodológica	construcción de significados de cada alumna y alumno	cooperación	
Formación científica metodológica del profesorado	Formación investigadora y curricular del profesorado	Aula tradicional: profesorado experto en alumnado	Formación interdisciplinar del profesorado, familiares y comunidad
Aula tradicional: profesorado hacia alumnado	Aula tradicional: profesorado experto en alumnado	Aula tradicional: profesorado colaborando con alumnado (y alumnado entre sí)	Aula dialógica: profesorado, alumnado y apertura a otros agentes educativos
Sociedad industrial	Sociedad industrial	Sociedad industrial	Sociedad informacional

Es fundamental, por tanto, establecer procesos serios de capacitación del profesorado que le permitan enfrentarse de una manera más consciente a su propia práctica y establecer a partir de ahí, sus objetivos de mejora.

3.1.1. El marco legal para el cambio: la actualización profesional del profesorado

En los procesos de formación para la capacitación profesional del profesorado es necesario disponer de un marco legal que oriente y dirija el sentido de la formación a nivel curricular. En este caso disponemos del currículum de la Ley Orgánica de Educación (LOE) y los Reales Decretos por los que se establecen las enseñanzas mínimas de las diferentes etapas así como de las posteriores concreciones en las distintas comunidades educativas.

Este nuevo marco curricular establece un nuevo planteamiento centrado en la adquisición de competencias como necesidad para dar respuesta a los problemas de la vida. Así pues, esta apuesta por el desarrollo de las competencias debe ser el eje estructurador de todo proceso de actualización didáctica, en la que el carácter epistemológico de la materia o asignatura pierde su protagonismo, a favor de las competencias entendidas como la actuación eficaz en un contexto determinado.

Sin embargo, como se ha señalado anteriormente en el subapartado 2.1.3. la legislación no asegura que se modifiquen las prácticas de aula fundamentadas sobre prejuicios y

creencias elaborados durante los años de la docencia. Habitualmente, lo que perdura es la misma práctica adornada por otro discurso propio de la legislación vigente.

Ante esta situación, desde las asesorías nos planteamos las siguientes cuestiones: ¿dónde está el docente-investigador?, ¿dónde está la autoridad y la confianza en el profesional de la enseñanza cuando únicamente se limita a realizar los ejercicios elaborados por el libro de texto?, ¿cuál es el papel de profesorado en las reformas, debe estar al margen de las mismas?, ¿qué análisis, qué crítica realiza ante lo que se le impone?, ¿cómo va a formar alumnos/alumnas con capacidad de análisis, de reflexión sobre los acontecimientos sociales cuando él mismo carece de ella?

Desde la asesoría debemos ayudar al profesorado a que su experiencia esté sostenida por referencias teóricas o estructuras conceptuales que le proporcionen argumentos para saber, que lo que hace tiene solidez pedagógica y científica, y sentirse seguro en ese mundo incierto del cambio pedagógico y la innovación. También, debemos proporcionarle estrategias y procedimientos de auto-evaluación y observación continua de su práctica para provocar la crítica y, al mismo tiempo, promover el desarrollo de experiencias de innovación y de creación porque la cuestión principal de la educación pública no es la resistencia al cambio, sino la cantidad de innovaciones realizadas sin espíritu crítico y superficialmente, sobre una base que carece de solidez (Antony y Swinson, 1998; Fullan, 2002c).

En esta línea, debemos facilitar momentos y estrategias para explicitar lo que el docente piensa, justificar sus creencias y a la vez, debemos procurar vincular y contrastar con otras experiencias, justificando su idoneidad con los referentes teóricos e investigaciones realizadas, porque en la medida que cuestiona su práctica con planteamientos teóricos va logrando una mayor capacitación profesional. La mejora profesional se va construyendo día a día y sobre la propia práctica.

Así pues, en esos espacios de reflexión sobre la práctica de aula, desde las asesorías deberemos actuar de una manera muy cautelosa y respetuosa porque, aunque aparentemente no parezca difícil que el docente pudiera modificar su práctica, la experiencia asesora nos reafirma que el cambio en educación es un proceso lento. En este mismo sentido, Csikszentmihalyi (2000) afirma que “el progreso es algo

relativamente rápido en los campos que aplican el conocimiento al mundo material, tales como la física o la genética. Pero es dolorosamente lento cuando el conocimiento se aplica a modificar nuestros propios hábitos y deseos” (p. 42) y finalmente Fullan (2002a) vuelve a reafirmar esta idea cuando expresa que los cambios técnicamente son sencillos pero socialmente son complejos porque en todo proceso de cambio inciden factores humanos y sociales.

3.2. Las estrategias de actuación del docente en los diferentes contextos educativos: el aula, el centro y la comunidad educativa.

Como ya se ha señalado anteriormente, para poder desarrollar en el alumnado las competencias que marca el curriculum, el propio profesorado debe poseer habilidades y destrezas para establecer procesos en el aula que permitan trabajarlas, es decir, promover procesos de construcción y aplicación del conocimiento y facilitar la aplicación de las competencias en contextos en los que se requieren estrategias y perspectivas críticas y creativas (Castelló, Monereo y Pozo, 2001; Pérez Gómez, 2008). Pero además deberá poseer recursos y estrategias para desarrollar su tarea docente de manera eficaz y satisfactoria como miembro de una comunidad educativa, así como gestionar su propio aprendizaje a lo largo de la vida en lo que respecta especialmente a su reciclaje profesional.

En el apartado anterior, se han descrito cuáles son esas destrezas o competencias que el docente debe poseer. En este subapartado, sin embargo, nos interesa concretar esas competencias en maneras de hacer o estrategias de actuación del docente en los diferentes contextos educativos: el aula, el centro y la comunidad educativa.

Para ello, estableceremos unos grandes ámbitos de actuación del docente en los que se reflejarán las 10 grandes áreas competenciales de Perrenoud (2008), anteriormente mencionadas, así como las diferentes aportaciones teórica e investigaciones relevantes acerca de este tema (Ainscow y West, 2008; Fink y Hargreaves, 2008; Gairín, 2008; Martín, 2007; Sanmartí, 2008; Zabala, 2008) y la experiencia del trabajo de la asesoría realizada en el Berritzegune de Basauri-Galdakao.

Así pues, se establecerán 4 grandes ámbitos de trabajo que nos permitan analizar las estrategias profesionales del docente:

- 3.2.1. Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula
- 3.2.2. Participación en el funcionamiento y estructura del centro
- 3.2.3. Relación con otros estamentos
- 3.2.4. Gestión de su propio aprendizaje permanente

3.2.1. Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula

Habrá que partir de algunos aspectos didácticos básicos que deben estructurar cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje.

Sabemos que el alumno aprende (Decreto 175/2007):

- En contextos reales y significativos
- Haciendo: poniendo en juego los conocimientos, destrezas y actitudes en la resolución de una tarea
- En interacción con los demás
- Comunicando lo aprendido
- Siendo consciente del propio proceso de aprendizaje

De aquí se derivan algunas estrategias metodológicas vinculadas a las cuatro primeras áreas competenciales de Perrenoud (2008) (Organizar y animar situaciones de aprendizaje, manejar la progresión de los aprendizajes, diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, involucrar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo). En definitiva se trata de que el alumno/alumna tome parte activa en el aprendizaje y se convierta en protagonista de su propio proceso.

Vayamos pues analizando las habilidades que debe poner en juego el docente para, según estos principios, plantear y desarrollar en el aula procesos de enseñanza-aprendizaje eficaces.

a) Organizar y animar situaciones de aprendizaje: crear contextos reales y significativos

Es sabido que una de las condiciones para el aprendizaje, tal y como ya se ha señalado en el 1er. capítulo dedicado al discente, es que el profesorado disponga de estrategias metodológicas para poder proporcionar al alumnado “entornos de aprendizaje ricos, motivadores y exigentes”(LOE, p. 17160) que tengan relevancia social y, que potencien el desarrollo personal, en los que éste pueda desarrollar la competencia y comprobar si lo realiza de manera exitosa.

Así pues, dentro de un marco de trabajo por competencias, una de las habilidades del docente consistirá en presentar al alumnado situaciones en las que éste encuentre sentido a la actividad, comprenda por qué es importante, tenga claro cómo lo va a ejecutar y pueda compartir y decidir sobre lo que va a aprender. Estas situaciones deberán ser, por tanto, lo más reales posibles, buscando la funcionalidad y la aplicación de los distintos contenidos adquiridos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) en la consecución de una tarea significativa para él/ella. En este sentido, es muy interesante aprovechar los contextos reales de la escuela pero incidiendo siempre en la aplicabilidad de lo aprendido en la vida real, y priorizando, además, los aprendizajes con un finalidad moral o ética.

Sin embargo, desde nuestra labor asesora, nos encontramos, a menudo, como ya se ha señalado, con el hecho de que la referencia de muchos profesores/profesoras para organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje es el libro de texto, y de la revisión de los libros de texto (Rodríguez, 2008) promovidos por las editoriales, se puede deducir que en su mayoría proponen prácticas curriculares de carácter reproductor, descontextualizadas y poco significativas, alejadas de las los presupuestos que se están manejando en este presente trabajo.

Ante este desfase entre lo que marca la Ley (LOE) y recomiendan los teóricos y la realidad de las aulas, sería necesario, plantear procesos de reflexión en los que se cuestionara la utilización de los libros de texto en relación a las habilidades, destrezas y actitudes que debe conseguir el alumnado y, fundamentalmente, dotar al profesorado de

estrategias para ser capaz de plantear otro tipo de procesos en el aula que asegure la adquisición de las competencias básicas.

b) Manejar la progresión de los aprendizajes. La evaluación formativa

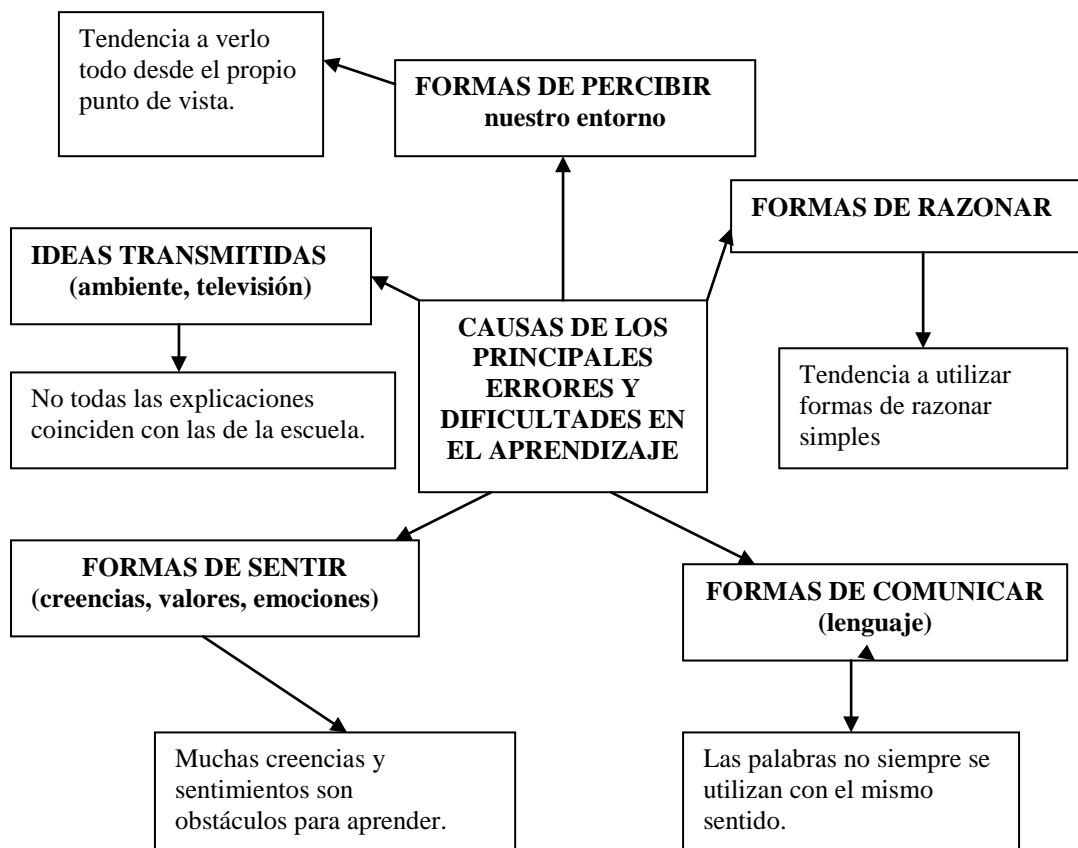
La evaluación integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje es otra de las claves para guiar el aprendizaje del alumnado. La evaluación formativa es necesaria (Stobart, 2010) para explicitar los errores, identificar sus causas y proponer estrategias para superarlas.

Así pues, el docente debe fomentar procesos en los que el alumnado desarrolle una actitud activa ante el aprendizaje haciéndose preguntas, siendo capaz de abstraer conocimientos, de reflexionar sobre lo aprendido, de ser consciente de lo que sabe hacer, de lo que ha hecho mal y de cuales han sido los motivos, para poder definir nuevos objetivos de aprendizaje; es decir, debe tener recursos para manejar adecuadamente la progresión de los aprendizajes (Perrenoud, 2008).

Sanmartí (2008), en su libro *Cómo evaluar competencias*, afirma incluso que:

El reto para el profesorado, más que buscar la mejor manera de “explicar” bien un determinado contenido o seleccionar actividades interesantes y motivadoras, es conseguir que el alumnado, cuando escucha las explicaciones o realiza estas actividades, reconozca las diferencias entre lo que se le propone y sus propias maneras de pensar o hacer, y con ello ayudarle a superar los obstáculos que encuentra constantemente (pp. 9-10).

La función del profesorado es lograr, por tanto, que su alumnado sea capaz de detectar sus propias dificultades y de disponer de habilidades e instrumentos para poder superarlas (Coll, Martín, 1993). Para ello, previamente, el profesorado debe analizar cuáles son los errores o equivocaciones más habituales del alumnado en los procesos de aprendizaje y por qué ocurren. Sanmartí (2008) ha analizado las causas de los principales errores y dificultades en el aprendizaje del alumnado y los define de la siguiente forma.



Cuadro 2. *Causas de los principales errores y dificultades en el aprendizaje del alumnado tomado de Sanmartí. "10 ideas clave. Evaluar para aprender" (2008, p. 10).*

En función de estos errores, será necesario planificar y proponer al alumnado diferentes situaciones didácticas que le ayuden a superarlos y proveerle de estrategias de autorregulación que le permitan hacerlo por sí mismo/misma. Como ya se ha mencionado anteriormente, el alumnado debe conocer los objetivos de aprendizaje, el sentido de la tarea así como los criterios de evaluación de lo propuesto. En este sentido, las actividades de motivación y negociación, cuando se inicia un proyecto de trabajo, ayudan al alumnado a planificar junto con el profesorado la tarea a realizar y a compartir los objetivos a conseguir. Estas actividades, junto con las herramientas de autoevaluación y las listas de control que se utilicen a lo largo del proceso, van a ayudar al discente a desarrollar estrategias de autorregulación, que le posibilitarán ser más autónomo porque va a ser más consciente de su propio aprendizaje.

Así planteado, el proceso de evaluación debería ser el verdadero motor que generara la progresión de los aprendizajes.

c) Involucrar a los alumnos en su aprendizaje y su trabajo. Diseñar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación: aprendizaje activo

Como ya se ha ido señalando, el alumnado aprende en contextos reales o significativos de aprendizaje y siendo consciente de su propia evolución. Pero además es necesario posibilitar que el discente utilice sus habilidades haciendo, comunicando y en interacción con las demás personas.

Hay diferentes propuestas metodológicas que recogen todas estas premisas didácticas, todas ellas relacionadas con un aprendizaje activo, en el que el alumno/alumna pasa a ser el protagonista de su propio proceso de aprendizaje y aprende en contextos colaborativos. Veamos algunas de ellas.

En la propuesta de la metodología del trabajo por proyectos (Freinet, 1999) el discente aprende haciendo y cada cual tiene su espacio para la realización de una tarea. Esta tarea es la finalidad del aprendizaje. Se trata de una proyección, normalmente, externa al aula, que le da funcionalidad al trabajo realizado. Esta metodología por proyectos responde, además, al tratamiento de la diversidad, porque tiene en cuenta los distintos estilos de aprendizaje así como los diferentes ritmos de cada alumno/alumna, la diversidad cultural y la diferencia de intereses (Gobierno Vasco, 1998).

El aprendizaje basado en problemas⁴⁰ es una metodología que se utiliza especialmente en la educación superior. El aprendizaje se gesta alrededor de un problema y se van generando en torno a él procesos de aprendizaje. Se caracteriza porque:

- Centra su atención en el alumnado y en su aprendizaje.
- Trata de conseguir los objetivos propuestos, en el tiempo previsto mediante el trabajo autónomo y el de equipo.
- Posibilita la interdisciplinariedad y la coherencia en sus aprendizajes porque integra todos los saberes en la búsqueda de la solución al problema.

La metodología por contratos y círculos de aprendizaje, por su parte, permite la personalización del aprendizaje, en la línea que destaca el documento elaborado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos)⁴¹ sobre el mismo tema:

- El desarrollo de las aptitudes clave entendidas como la formación y el uso compartido del conocimiento.
- Las aptitudes de aprendizaje del alumnado que abarcarían el análisis, la crítica, el juzgar, el comparar y la evaluación, es decir, procesos que ayudan a pensar con argumentos.
- La motivación necesaria para aprender y comprender, para apreciar el valor del aprendizaje y para su utilización en contextos distintos de los escolares.
- La construcción colaborativa del conocimiento para la investigación, la resolución de problemas y para el aprendizaje centrado en proyectos.
- Los nuevos modelos de evaluación como son la evaluación directa del rendimiento y de los portafolios digitales.
- El uso de la tecnología como recurso cognitivo y social.
- El profesorado muy bien formado en comunicación y en colaboración.

En las anteriores propuestas, se contempla, en mayor o menor medida la idea de aprender colaborativamente, pero en las propuestas que veremos a continuación el principio de la interacción, de aprender con los otros/otras, está en la base de su planteamiento y su concepción sobre la enseñanza: el aprendizaje cooperativo y el aprendizaje dialógico.

En la metodología basada en el aprendizaje cooperativo (Holubec, Johnson y Johnson, 1999; Pujolás, 2009; Serrano, 1996) se apuesta por la participación directa y activa del alumnado para lograr unos objetivos comunes, con la finalidad de obtener resultados beneficiosos tanto a nivel individual como colectivamente, de manera que se estructura el aprendizaje para aprovechar al máximo la riqueza de la interacción que surge en el aula. En esta propuesta se consigue:

- Maximización del aprendizaje de todas las personas que componen el grupo, obteniendo resultados que superan la capacidad individual de cada uno de los integrantes del mismo.

- La asunción de cada alumno/alumna de su responsabilidad de cumplir debidamente el trabajo realizado.
- La ayuda y la colaboración en el trabajo entre las personas pertenecientes al grupo.
- El desarrollo de habilidades interpersonales para coordinar el trabajo y alcanzar los objetivos propuestos.
- La autorregulación del alumnado, que es capaz de valorar la eficacia en cuanto al logro de los objetivos y en la manera de trabajar conjuntamente.

El aprendizaje dialógico (Gobierno Vasco, 2003a), por su lado, se replantea el aprendizaje a través del diálogo, porque mediante el diálogo se aprende comunicativamente. Este aprendizaje comunicativo incluye habilidades prácticas y habilidades académicas. Las prácticas se entienden como las que son necesarias para resolver situaciones concretas en la vida ordinaria, y las habilidades académicas como las que se adquieren de forma descontextualizada en contextos formales y no formales. Son las que las personas resuelven en el contexto sociocultural y de interacción en el mismo. Estas situaciones no se pueden solucionar en solitario y por ello, es necesaria la interacción de las personas para poner a disposición del diálogo, los saberes y las habilidades académicas y cooperativas. Las habilidades comunicativas permiten argumentar y alcanzar un saber más profundo para llegar a acuerdos y consensos. Una vez conseguido el consenso, se determina la planificación de las acciones.

En el aprendizaje dialógico se deben cumplir los siguientes principios: el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, las personas consideradas como seres de transformación, la dimensión instrumental, la creación del sentido de la identidad, la solidaridad, la igualdad en la diferencia asimismo la formación de todos los agentes de aprendizaje y la acción conjunta del profesorado, familiares, grupos de iguales y otras entidades y colectivos⁴². (Gobierno Vasco, 2003a).

Todas estas propuestas, en la medida en que dan el protagonismo al alumno/alumna y aprovechan la interacción entre los iguales, son también las más adecuadas, como se ha podido comprobar, para dar respuesta a la diversidad del alumnado. En el 1er. capítulo señalábamos la necesidad de respetar esta diversidad para asegurar realmente el derecho a la educación de todo el alumnado. Parece evidente, por tanto, que entre las

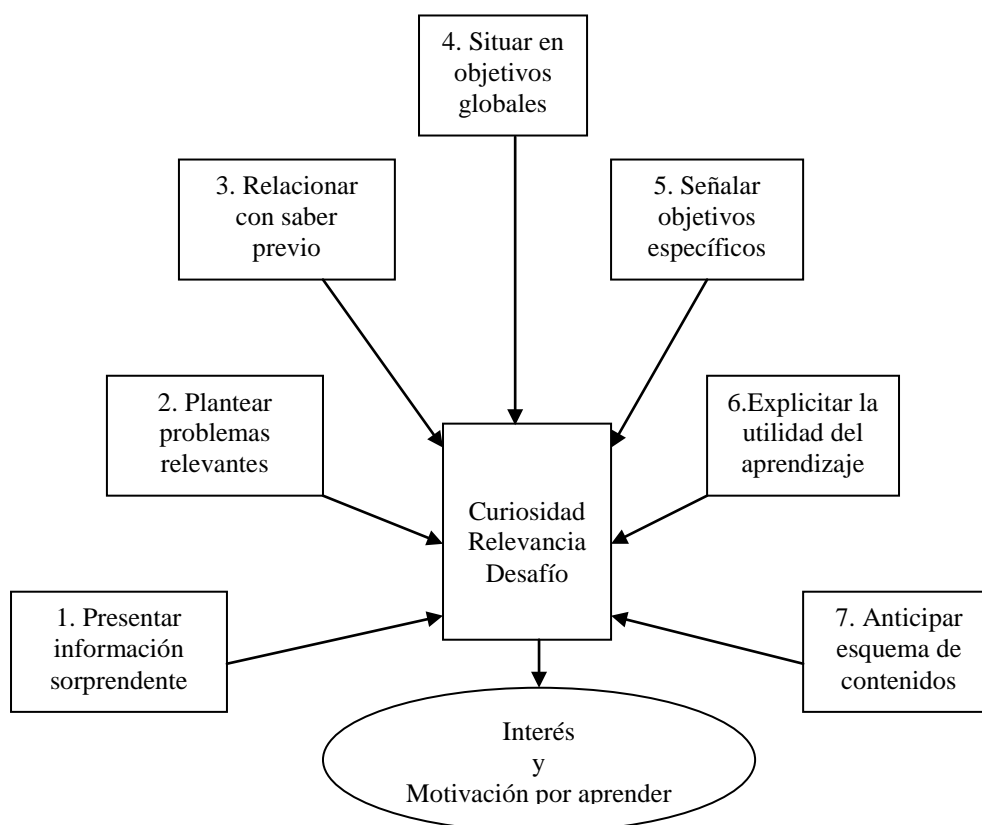
habilidades que necesita un docente está la de ser capaz de diseñar y hacer evolucionar en el aula dispositivos de diferenciación (Perrenoud, 2008), es decir de articular en el aula medidas de tratamiento de la diversidad. A este respecto Greene afirma: “quiero tener en cuenta y respetar tanto la diferencia como lo que concebimos como común” (Greene, 2005, p. 13). Se puede afirmar que a través propuestas metodológicas de esta naturaleza el profesorado puede tener la seguridad de llegar a cada alumno/alumna de una forma más personalizada y eficaz.

Así pues, el docente necesita conocer y manejar este tipo de propuestas metodológicas, que dan la voz al discente, a la hora de estructurar los procesos de aprendizaje, tanto en lo que respecta a la organización del proceso didáctico (trabajo por proyectos, por problemas, ...), como a la utilización de la interacción en su desarrollo (aprendizaje cooperativo, aprendizaje dialógico...) y debe saber que la mejor manera de involucrar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo es haciéndoles partícipes en la planificación, desarrollo y evaluación del propio proceso.

Así, recogiendo un poco lo visto hasta ahora, se puede concluir que el profesorado, en el momento de la elaboración de la propuesta didáctica, debe tener en cuenta los siguientes aspectos (Garamendi y González, 2010):

- Situación de aprendizaje: es la situación que se le ofrece o se le propone al alumnado para desarrollar la tarea. Debe ser funcional en la medida que el producto elaborado debe ponerse en práctica, o por lo menos debe tener un sentido y funcionalidad lo que hace.
- Tarea: la tarea debe estar encaminada al desarrollo de un producto final. Debe estar ajustada a las posibilidades del alumnado y debe ser concreta y motivadora. A la hora de plantear las tareas, éstas pueden ser diversas: de creación, de ejecución, de difusión, de investigación, de análisis, ...
- Objetivos didácticos: deben concretarse de manera clara, deben ser pocos y posibles de conseguir. Sería interesante que el alumnado participara en la explicitación de los mismos mediante la negociación, y estos fueran evaluados mediante la autorregulación de los aprendizajes.
- Contenidos: deben especificarse los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales de una manera coherente y equilibrada.

- **Actividades:** las actividades deben estar secuenciadas para el logro de la tarea. Pueden aparecer distintos tipos: desde las actividades de motivación y negociación, de planificación, de desarrollo y de evaluación. De esta manera se favorece la motivación y el interés del alumnado por aprender. Añadimos un cuadro de Alonso (2005) en el que se explica una posible secuenciación de las actividades.



Cuadro 3. *Pautas para introducir las actividades tomado de Alonso. “Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje” (2005, p.301).*

Estas actividades deben ser variadas y ajustadas a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje. De esta manera, se podrá dar oportunidad a todos el alumnado para que vayan adquiriendo los aprendizajes requeridos.

- **Evaluación:** es el momento de la autorregulación de los aprendizajes. Se deben fijar criterios e indicadores de evaluación medibles que permitan valorar el grado de desarrollo de los objetivos. A su vez, se especificarán los momentos de la evaluación así como los procesos en los que se fomente la autoevaluación y la coevaluación.

- **Relación con las competencias básicas:** el referente por el que se debe guiar toda la práctica educativa es la adquisición de las competencias básicas. Se analizarán cuáles son las que potencian dicho proyecto y cuáles buscan un equilibrio entre las demás, en posteriores proyectos de trabajo.

- **Posible colaboración con otros agentes comunitarios:** consideramos importante establecer interacciones entre los diferentes agentes comunitarios ya que la “concepción comunicativa demuestra que el aprendizaje depende principalmente de las interacciones de la niña o del niño con todas las demás personas: compañeros y compañeras, profesorado, familiares, amistades. Por eso, el aprendizaje depende tanto de lo que ocurre en el aula como en el domicilio y en la calle” (Gobierno Vasco, 2003a).

d) Integrar las nuevas tecnologías en el aprendizaje

Como ya se ha señalado en el primer apartado de este capítulo 1.1.2, la evolución espectacular de la tecnología y la irrupción de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el panorama actual ha supuesto una revolución social de la que la escuela no puede quedar al margen. La relación con el saber ha cambiado de forma espectacular, lo cual, como ya se apuntaba, hace cambiar incluso el sentido último de lo que era enseñar en otras épocas, y el desarrollo de la Web 2.0, o red social, ha enfatizado la comunicación horizontal en un intento de democratizar no sólo el acceso a la información sino también la capacidad para generarla (redes sociales, blogs, wikis).

En el ámbito escolar, las TIC y especialmente las herramientas de la llamada red social (web 2.0) facilitan, por su propia idiosincrasia (participación activa, interacción), la incorporación de una metodología activa en la que el alumnado es editor (no sólo receptor) de contenidos y va construyendo su conocimiento en interacción con otras personas (de su misma aula o de otros centros o, incluso, países). En este contexto, por tanto, es difícil diseñar y organizar una propuesta didáctica significativa y motivadora para el alumnado sin tener en cuenta, en mayor o menor medida, la incorporación de las herramientas digitales.

El docente, por un lado, debe aprovechar el acceso a internet para desarrollar procesos de investigación en el aula, en los que el alumnado aprenda a buscar la información discriminarla y crear, a partir de ella, su propio conocimiento. Es cierto que el discente

actual está muy familiarizado con internet y las nuevas tecnologías, pero necesita formación para utilizarlas como fuente de aprendizaje y para construirse adecuadamente su identidad digital, por lo que una de las responsabilidades del docente del siglo XXI debe ser guiar al alumnado en este mundo dominado por la información y la comunicación. No olvidemos que una de las competencias básicas que contempla el currículum es precisamente la competencia en el tratamiento de la información y competencia digital.

Por otro lado, es interesante que incorpore en sus propuestas didácticas muchas de las aplicaciones de la web 2.0 que, aún nacidas con otras finalidades, son herramientas muy adecuadas para plantear situaciones de aprendizaje y proyectos con una funcionalidad real, tienden al trabajo colaborativo y facilitan la comunicación de lo aprendido que es otra de las premisas del aprendizaje activo (blogs, wikis, documentos en línea, herramientas de grabación de audio y vídeo, mapas conceptuales y herramientas de geolocalización).

Si esto es así, es imprescindible que el docente desarrolle su propia competencia digital pero sin olvidar que la tecnología está al servicio de la didáctica y que deberá integrar estos saberes tecnológicos con sus conocimientos disciplinares y pedagógicos (modelo TPACK⁴³), en la búsqueda de una optimización del proceso de enseñanza-aprendizaje; en caso contrario, se corre el riesgo de un uso indiscriminado de la tecnología por la tecnología que puede no asegurar una mejora de los aprendizajes.



Figura 3. *Modelo TPACK.*

Debemos resaltar, asimismo, las posibilidades que ofrecen al profesorado la disposición de las habilidades propias para la utilización de herramientas como son los wikis, blogs y las redes sociales para la gestión del conocimiento compartido con otros docentes, (Gairín, 2008), como se comentará en el siguiente apartado.

3.2.2. Participación en el funcionamiento y la estructura del centro

Como ya se ha señalado anteriormente en este capítulo, la sociedad actual exige cada vez más, la colaboración entre los diferentes agentes que conforman el espectro social. Ya hemos reseñado las diferentes estructuras y niveles de interacción que se pueden establecer entre los diversos agentes educativos, dentro y fuera del ámbito escolar (apartado 1.2.). En el caso del centro, en concreto, se ha analizado en profundidad, en el primer apartado de este capítulo, la importancia de la cooperación para la formación del profesorado, para la puesta en marcha y el mantenimiento de los procesos de cambio, así como para la buena organización y funcionamiento del centro. En la base de todo ello se encuentra la capacidad que debe poseer el docente de trabajar en equipo y de corresponsabilizarse en la gestión y el funcionamiento de la institución escolar.

3.2.3. Trabajo en equipo

La enseñanza es una profesión de trabajo en equipo, de construcción colaborativa, como nos recuerda Perrenoud (2008). Enseñar trae consigo la idea de pertenencia a un grupo, a un centro. En la institución escolar no estamos solos. Sentirse parte de la comunidad educativa es fundamental e imprescindible para reflexionar, cuestionar y redefinir las prácticas de aula.

Sin embargo, lo que parece claro en la teoría, no resulta tan fácil de ser llevado a la práctica, por la cultura, existente tradicionalmente en los centros, de trabajo individual y excesivamente especializado.

Por un lado, tal como están actualmente estructurados los centros⁴⁴, con una organización muy fragmentada por materias o de identificación únicamente con el grupo de alumnos y alumnas de referencia, en muchos casos el profesorado tiende a sentirse sólo y sin apoyo. Esta soledad dificulta el crecimiento profesional del docente porque reduce las posibilidades de promover procesos de formación e innovación y de

cambio. Los procesos de formación, ya de por sí, implican un esfuerzo añadido y también una ilusión que es más gratificante y más útil cuando se puede compartir.

Pero, además, en general, como ya se ha apuntado, el profesorado en los centros no ha estado acostumbrado a optimizar las estructuras de coordinación (más visibles en primaria que en secundaria) existentes, y aún más, se puede afirmar que en los casos en que esta coordinación se produce, resulta difícil conseguir niveles de cooperación real, en la línea de los que se describían en el proyecto *Newsrom* (Jarman y McClune, 2010).

El profesorado que está actualmente en las aulas no ha sido educado en un sistema de aprendizaje cooperativo sino más bien en sistemas individualistas o competitivos (Pujolas, 2009), por lo que necesita formación y apoyo para recorrer el camino hacia un verdadero trabajo en equipo. Es preciso que el docente desarrolle competencias intrapersonales (autoestima, autoconcepto) e interpersonales (empatía, habilidades de comunicación y corresponsabilidad) que le permitan sentirse seguro y eficaz en la interacción; en nuestra experiencia asesora hemos comprobado que al profesorado le cuesta explicitar sus prácticas de aula, tal vez por miedo a sentirse juzgado, y tiene, por lo general, una opinión negativa acerca de la eficacia de las reuniones que se realizan en la escuela. El desarrollo de este tipo de habilidades le permitiría, además, trasladar esta forma de trabajo al aula, en la línea de las propuestas cooperativas y/o dialógicas que veíamos en el punto anterior.

En este sentido, por tanto, sería interesante, yendo desde lo más cercano a lo más general, empezar por optimizar las reuniones de departamentos (secundaria) o de ciclos (primaria), ya existentes pero no siempre eficaces, para que se conviertan en reuniones para la reflexión, análisis y elaboración de propuestas curriculares coordinadas, y posteriormente fomentar la coordinación con otros departamentos u otros, o incluso con otros centros.

Todos estos procesos, en último término, deberían incidir en la elaboración y consecución de proyectos interdisciplinares y globales, a través de los cuales el profesorado podría poner, también, en juego todas estas habilidades profesionales y valorar si es competente o no como docente que trabaja en equipo, puesto que como

dice Zabala y Arnau (2007) “los métodos para la enseñanza de las competencias deben tener un enfoque globalizado” (Zabala y Arnau, 2007, p. 163).

En este sentido, es interesante destacar, de nuevo, el papel de las nuevas tecnologías como facilitadoras del trabajo compartido a partir de herramientas de edición colaborativa (wikis, archivos on-line, redes sociales, ...). Como expresan Garamendi y Gonzalez (2010):

La potencialidad de la llamada Web 2.0 posibilita la creación de redes en internet, que van más allá incluso de los seminarios o grupos zonales para configurar una estructura globalizada de intercambio sin límites de tiempo ni espacio en la que profesionales de cualquier parte del mundo pueden comunicarse, compartir sus reflexiones y experiencias y participar en proyectos comunes (p. 40).

De igual modo, Jackson en Hargreaves y Fink (2008) sostiene que las redes posibilitan por un lado, que los centros educativos compartan y transfieran conocimientos facilitando al alumnado el aprendizaje y por otro, que favorezcan la motivación al interactuar entre los propios compañeros. Consideramos que estas nuevas tecnologías ofrecen la oportunidad de disponer y facilitan la difusión de todo tipo de información.

3.2.4. Participación en la gestión de la escuela: la implicación de toda la comunidad educativa

Para la consolidación de los procesos y la mejora continua del alumnado, del profesorado y de los propios centros es necesaria la participación de todos los agentes de la comunidad educativa en la gestión y el funcionamiento del centro escolar. El profesorado debe sentirse parte implicada y corresponsable de la institución escolar, que a su vez, debe darle voz y protagonismo. Es la idea, ya apuntada, de la pertenencia: la sensación de sentirse partícipe hace que nos impliquemos más en la vida escolar, y en la medida en que nos implicamos nos sentimos también más parte de esa comunidad.

Para que se produzca esta implicación y corresponsabilidad se necesita desarrollar estas tres fuentes de renovación: la confianza, la seguridad en uno mismo y el sentimiento (Hargreaves y Fink, 2008).

La confianza supone creer en las otras personas, potenciar los compromisos y consolidar las relaciones. Este tipo de relación entre los docentes estimula la energía para el cambio y beneficia al alumnado y a su rendimiento. “Sin embargo, cada vez nos comportamos menos como sociedades en las que impera la confianza. La mejora que se consigue mediante unas culturas de entendimiento compartido, compromiso conjunto y responsabilidad mutua, se está sustituyendo por la conformidad a la que obligan unos criterios de rendimiento impersonales y una rendición de cuentas abstracta” (Hargreaves y Fink, 2008, p. 181).

La seguridad en uno mismo, sería la segunda fuente de renovación. La seguridad la debe conseguir uno mismo aunque la consolidación de unas condiciones óptimas y la reconstrucción de la confianza en las personas fomenta el desarrollo de la misma.

El sentimiento es la tercera fuente de renovación que crea energía si este sentimiento es positivo. Teniendo en cuenta la propuesta de Goleman (2002) sabemos que conocer, expresar y controlar las emociones es uno de los pilares del desarrollo personal imprescindible para la educación integral de la persona y la convivencia con el resto de las personas. Goleman lo define como la “inteligencia emocional” y afirma que esta inteligencia proporciona la capacidad de motivarse a uno mismo, de mantenerse firme a pesar de las frustraciones, de controlar los estados de ánimo, de manejar los impulsos y de mostrar confianza y empatizar con los demás. Asimismo, añade que nos ayuda a defendernos ante multitud de dificultades y situaciones en las que nos deberemos enfrentar a lo largo de nuestra convivencia en el centro escolar.

En otra línea, Ainscow y West (2008) mencionan que la mejora en la gestión del centro es más posible a medida que se va aumentando la capacidad en sí mismo del profesorado. Defienden ciertas condiciones necesarias para que se produzca la colaboración, ya que consideran que, de no ser así, los esfuerzos por participar en la gestión de la escuela quedarían traducidos, únicamente, a la realización de reuniones ineficaces y consecuentemente a su interrupción. Estas condiciones son:

La presencia de incentivos [...], el desarrollo de un sentido de responsabilidad colectiva [...], directores y demás personal directivo de los centros que estén dispuestos a impulsar la colaboración y sean capaces de hacerlo, la identificación de prioridades comunes de mejora [...], ayuda externa de consultores y asesores

creíbles [...] que estén dispuestos a aprender y confíen en hacerlo junto con el personal de la escuela, la disposición y el deseo del personal de la Administración educativa local de apoyar y comprometerse con el proceso colaborativo [...] (Ainscow y West, 2008, p. 180).

3.2.5. Relación con otros estamentos

Dentro de este proceso colaborativo, Perrenoud (2008) menciona como otra área competencial importante y, a nuestro juicio, complementaria, la necesidad de informar e involucrar en la gestión del centro a los padres y madres de familia⁴⁵ como parte integrante de la comunidad educativa. Consideramos que esta coparticipación, no sólo de las familias sino de todos los agentes educativos de la comunidad, pretende lograr la mejora de los resultados del alumnado, porque se conoce que éste no aprende únicamente en el aula, sino que cada vez es mayor la correlación entre lo que sucede en el aula y lo que ocurre en el contexto extraescolar.

Este enfoque de aprendizaje abierto a la comunidad educativa necesita transformar las relaciones de los docentes con la comunidad. Para ello se precisan unas habilidades en el profesorado centradas en un mayor compromiso y colaboración frente a las otras personas de la comunidad, entre ellas las familias, por lo tanto, se requiere una capacidad de escucha y de sensibilidad frente a sus necesidades y demandas. Es el momento de actuar, sintiéndose parte de la comunidad y del centro de manera colaborativa para responder a las necesidades socioeducativas de manera coherente. El alumnado debe ser lo que prime y aúne los esfuerzos entre las distintas personas e instituciones.

En esta línea, las Comunidades de aprendizaje pueden ser un ejemplo de buenas prácticas. Los centros que siguen este modelo se articulan dentro del aprendizaje dialógico (comunidades de aprendizaje, Gobierno Vasco, 2003a) que se basa, a su vez, en el principio de el diálogo igualitario, en el que se valoran las aportaciones que realizan las diferentes personas de la comunidad educativa en función de los argumentos que realicen, y no tanto en función de las posiciones de poder del que las haga. En este sentido, los centros que se constituyen en comunidades de aprendizaje incorporan a sus estructuras de funcionamiento comisiones de trabajo formados por profesorado, familias, alumnado y voluntariado que, a través de ese diálogo igualitario, implican, en

un mismo nivel, a toda la comunidad educativa en la definición y gestión del centro escolar. Este tipo de funcionamiento se valora positivamente debido al enriquecimiento que se produce en la reflexión, en la motivación, en el aprendizaje del alumnado y en el de todas las personas que intervienen en estos procesos.

De igual modo, conociendo la importancia de la implicación de las familias en los procesos de aprendizaje dialógico, se considera oportuno fomentar cuidadosamente los canales de comunicación y los diferentes códigos en función de las culturas diversas con las que se debe interaccionar actualmente en la escuela con motivo de la incorporación de alumnado inmigrante, porque se entiende que es el contexto el que debe transformarse para acercarse a las personas y no al revés (Vygotski, 2006). Se debe conseguir que cualquier persona, independientemente de la cultura a la que pertenezca, se sienta parte de la escuela al sentir reconocido y aceptado su origen y su cultura.

3.2.6. Gestión de su propio aprendizaje a lo largo de la vida: personal y profesional

Si en el primer capítulo de esta tesis, referido al discente, hemos partido del concepto de educación como aprendizaje a lo largo de la vida, no podemos por menos que recuperar ahora esa idea, de nuevo, aplicada al docente. A lo largo de este capítulo, en numerosas ocasiones, nos hemos ocupado de la formación del profesorado (apartados 1.2, 2.1), y en este punto queremos resaltar en especial su responsabilidad en esta tarea. El profesorado, desde un compromiso personal y social, debe afrontar su formación permanente, manejar su propia formación continua (Perrenoud, 2008), como una exigencia profesional insoslayable, teniendo en cuenta, además, que el nuevo marco social y el nuevo currículum le exigen nuevas competencias en su labor docente, lo que implica un nuevo planteamiento de su capacitación profesional.

Este nuevo planteamiento exige un profesional competente cuya formación esté basada en el conocimiento de su disciplina, pero que a su vez sea capaz de reflexionar sobre su práctica, contrastándola con las teorías del aprendizaje, con las distintas investigaciones pedagógicas explícitas, con las referencias del marco legal, con un forma de entender la enseñanza que vaya más allá de las evidencias, de lo fundamentado únicamente en las prácticas cotidianas y en el sentido común. La formación y la sensibilización pueden modificar las creencias y expectativas que el profesorado mantiene frente a la educación y de este modo alejarle de estilos de docencia tradicional, como el maestro instruido que

basa toda su labor en la transmisión de la información y en el desarrollo epistemológico de la disciplina y, el maestro artesano que enseña sin cuestionarse su práctica, actuando únicamente por imitación. (Lessard, 2002).

Pero, no es fácil realizar estos cambios de mentalidad y creencias en el docente, porque este enfoque del profesional competente manifiesta mucha resistencia en el profesorado especializado en la materia, debido a tres razones básicas: “a) su especialidad perdería autonomía; b) les obligaría a trabajar en equipo con otros compañeros, perdiendo autonomía en la gestión del conocimiento; c) les plantearía nuevas exigencias en la planificación y desarrollo del trabajo docente” (García, 2006, p. 302).

No obstante, los deberes y los dilemas éticos de la profesión (Perrenoud, 2008) deben marcar el horizonte por el cual luchar y esforzarse como profesional docente. Esta área competencial debería centrarse en la mejora de los resultados del alumnado y en una mayor implicación de los diferentes agentes de la comunidad a través de proyectos de innovación y de creación de los centros. Pero además, como afirma Escudero en García “el docente debe “creer” en la importancia de la tarea de las escuelas y debe “tender” a ligar esta creencia con la promoción de la justicia social y la solidaridad y debe “buscar” la capacitación continua como instrumento para poner en práctica esas creencias y deseos” (García, 2006, p. 85).

En este caso, el profesorado no se puede contentar con reproducir el actual *status quo*, sino que deberá esforzarse en lograr un equilibrio coherente profesional entre lo que es justo, humano y digno. La capacidad de imaginación y de creación incita a emprender iniciativas, a no conformarse con expresiones como las cosas son como son y no pueden ser de otro modo, a estar en desacuerdo con las imposiciones, prescripciones y a buscar nuevas oportunidades y propuestas en beneficio de intentar ver las cosas como si pudieran ser distintas: “Todo encuentro con seres humanos reales que tratan de aprender a aprender requiere de la imaginación de los docentes (y de la de aquéllos y aquéllas a quienes enseñan)” (Greene, 2005, p. 30) porque “la tarea difícil para el profesor es idear situaciones en las que los más jóvenes salgan de lo habitual y corriente y emprendan conscientemente una búsqueda” (Greene, 2005, p. 45).

Pero, todas estas actitudes, como ya sabemos, no surgen por si solas, sino que están relacionados con la innovación y la creatividad y exigen, asimismo, crear contextos creativos que promuevan la imaginación. Como señala Gairín (2008), el elemento humano es esencial para iniciar cualquier proceso de innovación o de creación, se debe sentir la necesidad de ese cambio porque se considera útil y tiene sentido en el contexto en el que se produce. No se producirá ninguna innovación ni se liberará la imaginación si los protagonistas no lo viven como algo propio. En este sentido son esenciales la motivación, la participación, el compromiso con la mejora educativa y cierto optimismo pedagógico colectivo así como la existencia de un clima positivo y favorable a la innovación, la empatía y las buenas relaciones.

Así, partiendo de un contexto favorable en el que el profesorado adopte estas actitudes, se pueden plantear en los centros procesos de mejora en los que partiendo de la propia experiencia y del diagnóstico de la situación se puedan definir proyectos de innovación con unos objetivos claros, precisos y ajustados a la realidad existente. Estos proyectos de innovación deberán responder al planteamiento por competencias y por tanto incorporar una perspectiva interdisciplinar y/o global, ya que deberán ser proyectos de centro y deberían incluir la subordinación individual frente a los intereses colectivos. Este planteamiento requiere, en algún sentido, de la necesidad de recursos humanos, temporales y materiales para poder facilitar procesos de reflexión y sistematización de los cambios mediante la coordinación a través de una organización del equipo docente.

Pero, sería además conveniente, como se ha repetido en varias ocasiones, salirse del recinto cerrado de la escuela y entrar en contacto con los distintos agentes de la comunidad, ya que esta conexión otorga a los aprendizajes, la aportación de otras vivencias y enseñanzas alejadas de la perspectiva escolar y permite, a su vez, poner al alumnado ante la posibilidad de contactar con una realidad social con la que deberá aprender a interactuar como ciudadano o ciudadana.

Por último, y debido a lo complejo que resulta la sistematización de estos procesos de innovación en los centros, se requiere un proceso de evaluación que vaya asegurando la implantación de los logros, y la consolidación de los cambios para asegurar la sistematización de estos procesos y la mejora continua del alumnado, profesorado y de los centros.

4. SÍNTESIS

En el primer apartado, el docente ante una nueva realidad social se ha señalado la influencia determinante de los factores sociales sobre el sistema educativo. Estos factores están demandando a todo el contexto social, y concretamente al educativo, unas exigencias que se traducen de forma distinta en función del ámbito al que se hacen referencia. Ya hemos visto en el primer capítulo, dedicado al discente, que al alumnado se le demanda que adquiera unas competencias básicas necesarias para poder resolver las situaciones que se le presentarán en su futura vida laboral y personal, y por consiguiente, al ámbito político, se le requiere actualizar la legislación vigente a través de la Administración educativa, mediante la configuración de un currículo basado en competencias acorde con las nuevas demandas sociales. En el caso del docente, tema clave de este capítulo, se le exige una capacitación profesional basada en la formación y actualización pedagógica que promulgue el conocimiento, la innovación y la creatividad y, además la utilización de las nuevas tecnologías para impulsar nuevas formas de comunicación y de información, entre otros aspectos.

Esta formación y actualización didáctica del docente se produce en interacción con los demás, con otros docentes de otras instituciones escolares, en contacto con la universidad, en relación con diferentes agentes de la comunidad y en su propia institución escolar; es decir en contextos formales, no formales e informales.

En cuanto a la formación con otros docentes, se realiza a través de diferentes actividades formativas de colaboración y perfeccionamiento en el que se exponen y reflexionan sobre diferentes experiencias innovadoras, aprovechando de esta manera todo el potencial creativo e innovador que existe entre el profesorado ubicado en otras escuelas; en relación con la universidad, la formación se desarrolla mediante la participación en diferentes convocatorias públicas o en proyectos compartidos; en el caso de la comunidad se produce a través de los vínculos que se establecen entre las distintas profesiones del ámbito social; y, finalmente, en relación con su propia institución escolar, en la configuración de documentos institucionales y proyectos de innovación.

Así pues, esta nueva realidad social requiere del docente una nueva capacitación profesional fundamentada en nuevos conocimientos y en actitudes positivas frente al cambio. De no ser así, es difícil que los cambios se produzcan. De ahí, el título del segundo apartado, el docente ante sí mismo. Este apartado está orientado hacia una autorreflexión del docente sobre la forma de pensar acerca de la educación y la manera de actuar frente a la innovación, porque conocemos, por toda la justificación teórica que se ha expuesto a lo largo del capítulo, que en todo proceso de aprendizaje hay una base emocional, en la que las creencias y prejuicios desempeñan un papel determinante.

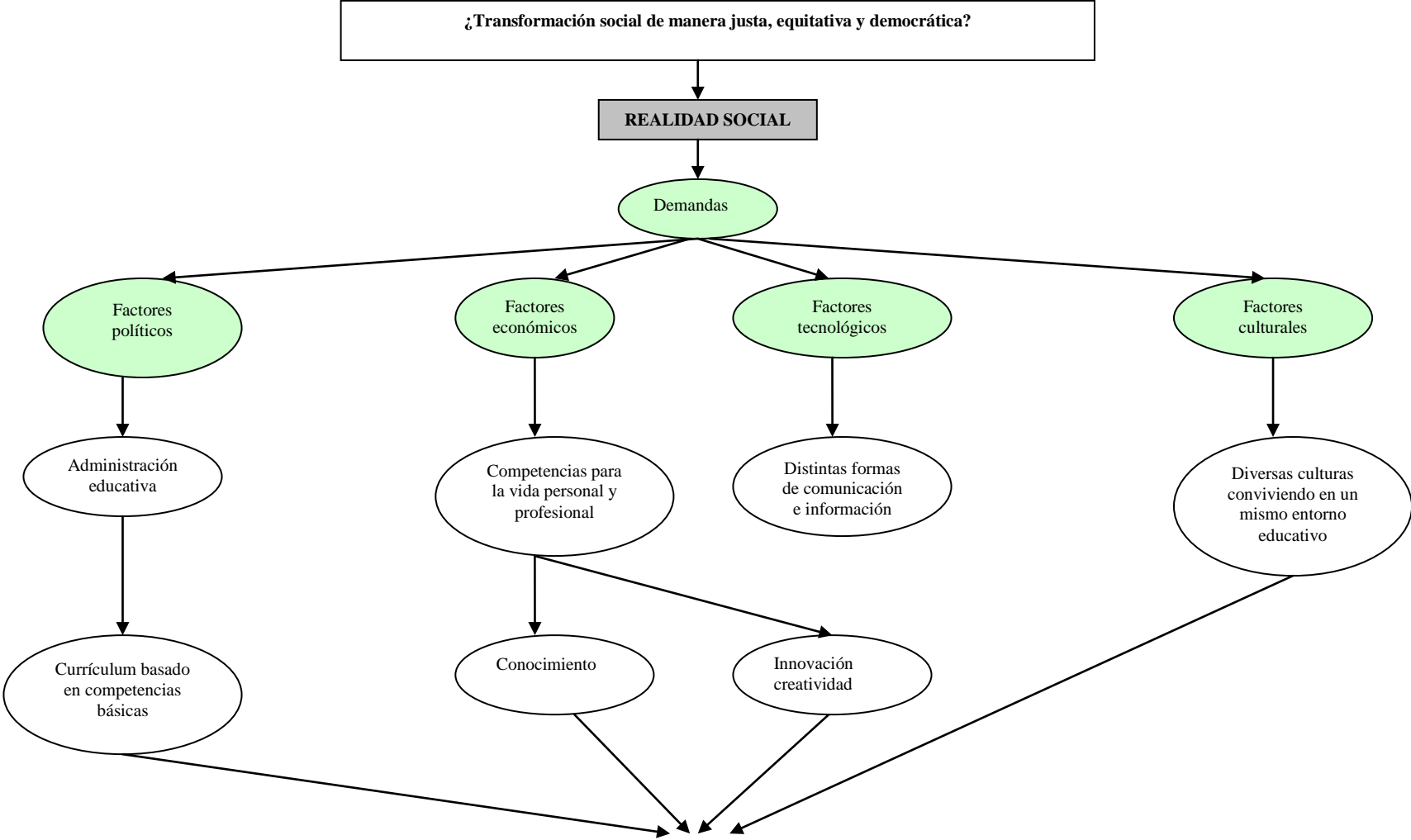
En el tercer apartado, titulado la manera de hacer del docente (estrategias profesionales), es donde el docente a través de su labor le da sentido a su profesionalidad, es decir, cuando el docente le ofrece al discente su saber, su ser, su saber hacer y su manera de convivir. A lo largo de este apartado, utilizando, como referente, las áreas competenciales de Perrenoud y las aportaciones de otros autores (Ainscow y West, 2008; Gairín, 2008, Hargreaves y Fink, 2008, Martín, 2007; Sanmartí, 2008; Zabala, 2008), se han descrito distintas estrategias y formas de hacer para incitar al discente a la indagación, a la crítica, al análisis y a la implicación en sus propios procesos de aprendizaje.

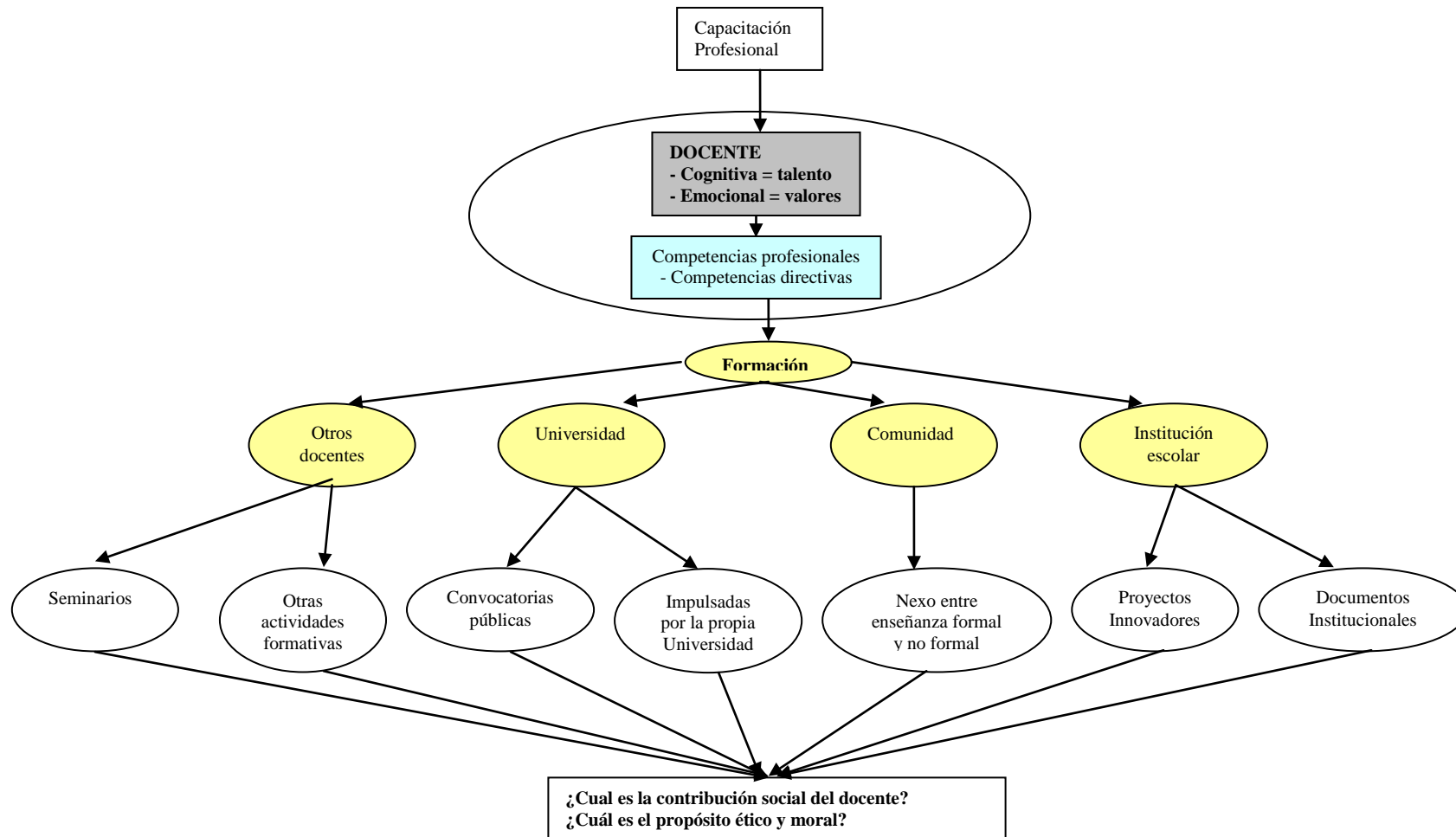
Ante este panorama nos surgen algunos interrogantes: ¿todas estas demandas sociales están produciendo una transformación social de manera justa, equitativa y democrática?, ¿cuál es la contribución social del docente? y ¿cuál es su compromiso ético y moral?

Ideas clave: repercusión de las demandas sociales en el sistema educativo, manera de concebir la educación, competencias profesionales, apertura hacia nuevas realidades educativas, apertura a la comunidad, formación compartida y colaborativa, procesos de innovación, contribución del profesional de la enseñanza en la preparación del alumnado.

ESQUEMA CONCEPTUAL

Resumen del 2º capítulo





Cuadro 4. *Esquema conceptual del docente. (Elaboración propia).*

Capítulo 3. EL ASESORAMIENTO EDUCATIVO Y LOS PROCESOS DE CAMBIO

1. Los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegune) ante una nueva realidad social

2. El asesor/asesora ante sí mismo

3. La manera de hacer de la asesoría (estrategias profesionales)

4. Síntesis

1. LOS CENTROS DE APOYO A LA FORMACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (BERRITZEGUNE) ANTE UNA NUEVA REALIDAD SOCIAL

Hemos visto en los capítulos anteriores, desde el punto de vista del docente, del discente y del propio sistema, la incidencia que los cambios sociales han tenido en el mundo educativo y de qué manera han generado la necesidad de nuevas maneras de hacer en el profesorado. En el caso del asesoramiento la influencia de estos cambios se traduce también en un modelo o estilo diferente de asesorar.

Tradicionalmente, el asesoramiento ha estado muy centrado en la transmisión del saber de unas temáticas determinadas, en su caso, por las necesidades del momento, es decir, por las demandas que la sociedad requería en ese contexto social. En este sentido, el asesor/asesora se convertía en el protagonista de la formación, era el experto/experta cuya función primordial era enseñar de la manera más adecuada su saber, a un docente que se suponía que no sabía. En la actualidad, el objetivo no se centra tanto en la enseñanza sino en el aprendizaje, por lo que, al igual que en el caso del docente con respecto al discente, el foco pasa aquí del asesor/asesora al docente y convierte a este último en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Pero, además, es un aprendizaje basado, no sólo en el aspecto cognitivo, sino también en valores y en competencias. Así pues, ante este nuevo paradigma, el asesor/asesora se encuentra ante la necesidad de enfocar su labor en la tarea de acompañar, para que el docente y su institución consigan los resultados más exitosos posibles.

Durante este capítulo se expondrán, por un lado, los diferentes cambios surgidos en la propia institución de los servicios de apoyo (Berritzegunes) debido a las demandas sociales y, por otro lado, se analizarán los diferentes modelos de asesoramiento a la búsqueda de la manera de hacer acorde con esta nueva realidad en la que se impulsa la colaboración entre los diferentes agentes educativos para establecer relaciones entre el pensamiento docente, la práctica de aula y el contexto institucional.

1.1. Berritzegunes: Centros de Apoyo a la formación e innovación educativa en la Comunidad Autónoma Vasca

La Administración educativa del Gobierno Vasco, desde la asunción de sus competencias educativas (art. 16 del Estatuto de Autonomía), ha estado fomentando la formación y la innovación en los centros escolares a través de los centros de apoyo a la docencia.

Los primeros centros de apoyo a la docencia de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV) se denominaron Centros de Apoyo y Recursos (CAR). A éstos les siguieron los Centros de Orientación Pedagógica (COP) creados en 1988, previo a la aprobación de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) y la Ley de la Escuela Pública Vasca. Posteriormente, en el año 1993, con la entrada en vigor de la citada Ley 1/1993 de la Escuela Pública Vasca (Capítulo III, artículo 26) y la Ley 2/1993 de Cuerpos Docentes (Capítulo I, artículo 5) se establecen orientaciones sobre las funciones, estructura y organización de los servicios de apoyo que junto con los cambios producidos en el propio sistema, llevan a la Administración educativa a la creación, en el año 2001, de los actuales Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegune) (Decreto 15/2001, de 6 de Febrero).

Nos parece interesante incidir en este breve repaso histórico para destacar que los servicios de apoyo también están condicionados, como parte integrante que son de la comunidad educativa, por las exigencias que se plantean tanto desde el ámbito educativo como desde el contexto social, como se verá en el siguiente apartado.

1.1.1. Los Servicios de apoyo en tránsito

Como ya se ha citado, a mediados de los años ochenta, la Administración educativa recoge como demanda de la comunidad educativa la necesidad de la creación de los servicios de apoyo a la docencia, pero esta iniciativa, a su vez, se apoya en una trayectoria anterior en la que diferentes instituciones habían ejercido la función de ayudar a la formación del profesorado. El primer intento de servicio de apoyo ligado a la formación del profesorado en el Estado español se relaciona con los Institutos de las Ciencias de la Educación (Decreto 1678/1969) “a los que por medio de la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa 14/1970 de 4 de agosto se les atribuyen funciones de atención a la formación permanente del profesorado y de

coordinación de las actividades desarrolladas en los Centros Experimentales (Decreto 2481/1970 del 22 de agosto)” (Monzón, p.77). Siete años más tarde, en 1977 se constituyen los Servicios Provinciales de Orientación Escolar y Vocacional (SOEV) (Orden de 30 de abril de 1977) como primeros servicios de apoyo externo a la escuela con el objetivo de proporcionar la orientación educativa y profesional para facilitar el éxito en la educación. Y en 1983, con el objetivo de la mejora educativa y con el ánimo de responder a las necesidades de formación del colectivo docente, se crean los Círculos de Estudio e Intercambio para la Renovación Educativa (CEIRES) (Orden de 3 de agosto de 1983). Tras el Real Decreto 2112/1984 del 14 de noviembre que deroga los CEIRES, se crean los conocidos, hoy, como Centros de Profesores (CEP), de los que surgen en los tres territorios de la CAV seis centros bajo la denominación de Centros de Apoyo y Recursos (CAR/ABT).

Estos centros respondían a la formación y a la ayuda a la docencia bajo la coordinación de una dirección y atendían los siguientes campos de actuación: la Innovación mediante personas responsables de las ciencias experimentales y audiovisuales, la Integración a través de los equipos multiprofesionales, la Euskaldunización a través de los coordinadores/coordinadoras de Euskara, y la Orientación e Informática a través de las personas que asumían dicha responsabilidad.

Los Centros de Apoyo y Recursos (CAR/ABT) tuvieron la finalidad de organizar y gestionar actividades de formación e innovación, canalizar distintas experiencias mediante jornadas y cursos, coordinar diversos servicios (equipos multiprofesionales, coordinación de euskara, entre otras funciones) y disponer de recursos materiales de ayuda a la docencia mediante el préstamo y su asesoramiento didáctico.

Debido a la adecuación a las nuevas exigencias sociales, el Departamento de Educación optó por desarrollar una evaluación de la experiencia desarrollada durante cuatro años por los servicios de apoyo, como consecuencia de la cual se consideró adecuado remodelarlos con una estructura organizativa y unas funciones distintas. Por este motivo, en 1988, se crean los Centros de Orientación Pedagógica (COP/PAT) (Decreto 154/1988) con el objetivo de reforzar la tarea iniciada por los antiguos CAR/ABT.

Así pues, la estructura organizativa de los COP se intensificó con la presencia de asesorías de las diversas etapas y áreas, lo que produjo que el grado de participación del profesorado también aumentara debido al incremento de la oferta formativa. A su vez, la implicación de los asesores/asesoras en los procesos de formación e innovación de los centros empezó a ser considerablemente mayor porque coincide con el momento en que la Administración educativa hace una apuesta para que las asesorías de los COPs sean referentes en la implantación de la Reforma Educativa (LOGSE), mediante el Plan Intensivo de Formación (PIF). El PIF generó una nueva cultura de reciclaje que no existía en la mayor parte de los centros: la formación en centro y el trabajo en equipo.

Posteriormente, en respuesta a las demandas que exigía la sociedad en aquel momento, como eran, las principales problemáticas sociales (desigualdad social, desigualdad de oportunidades o inmigración, entre otras), la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en definitiva la calidad y mejora de la enseñanza, el Departamento de Educación optó por impulsar unas líneas de actuación (Programas de Innovación Educativa) que conllevaron, a su vez, una nueva reestructuración de estos servicios. En consecuencia en el año 2001, se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) (Decreto 15/2001).

1.1.2. Finalidades, funciones y estructura orgánica

Como se puede observar, a través de todo el proceso histórico anteriormente descrito, son las nuevas demandas y exigencias sociales a la comunidad educativa, las que condicionan la creación y reestructuración de los centros de apoyo. Así pues, tanto sus funciones como su estructura organizativa están condicionadas por los interrogantes sociales cuyos factores económicos, tecnológicos, demográficos y culturales determinan la configuración de las líneas prioritarias y de los programas de innovación educativa.

En cuanto a su creación⁴⁶, los Berritzegunes se configuran como instrumentos educativos de carácter zonal/territorial para la innovación y mejora de la educación de los niveles de enseñanza no universitaria. Sus funciones⁴⁷ se desarrollan en tres ámbitos: asesoramiento, formación e innovación, y experimentación e investigación.

En relación a su estructura organizativa, en la CAV se reparten en 18 Berritzegunes, teniendo en cuenta el ámbito geográfico⁴⁸, de los cuales 2 pertenecen a Araba, 10 a

Bizkaia y 6 a Gipuzkoa, asimismo se contempla un Berritzegune interterritorial en Bilbao con dos extensiones en Lasarte (Gipuzkoa) y Gasteiz (Araba). Estos Centros de apoyo, orgánicamente, dependen de la Delegación Territorial correspondiente a cada territorio y, funcionalmente, de la Dirección de Innovación Educativa del Departamento de Educación.

En cuanto a sus actuaciones, éstas deben estar regidas por los criterios de la Dirección de Innovación Educativa⁴⁹, aunque cada Berritzegune debe conseguir el equilibrio entre estos criterios y orientaciones marcadas por la Dirección de Innovación Educativa y las demandas específicas realizadas por los centros escolares, mediante la coherencia de las actuaciones de todos sus asesores/asesoras. Este equilibrio en las actuaciones de la asesoría se sistematiza a través del proyecto educativo (PEC)⁵⁰ (Antunez, 1998; Gobierno Vasco, 1997), que es el documento oficial por excelencia del Berritzegune, en el que se recogen las señas de identidad del servicio como organización, los objetivos generales con sus planes zonales anuales y la estructura organizativa, tal como se recoge en la tabla 4. Estos servicios de apoyo cuentan, también, con el Plan Estratégico que define las líneas de actuación del Berritzegune para cuatro años.

Tabla 4

Proyecto educativo de centro de Antunez, 1998, p.22

P	Señas de identidad	¿Quiénes somos?
E	Objetivos generales	¿Qué pretendemos?
C	Estructura organizativa	¿Cómo nos organizamos?

A continuación, en los siguientes subapartados, analizaremos detalladamente estos tres aspectos que se recogen en el proyecto educativo y que sustentan la actuación de los Berritzegunes: las señas de identidad, los objetivos generales y la estructura organizativa.

Las señas de identidad

Las señas de identidad de los Berritzegunes son un conjunto de principios sociales, ideológicos y pedagógicos que dirigen los planes de actuación de la organización, en su totalidad, y de los diversos asesores de programas, en particular. Estas señas de identidad, en parte, quedan establecidas en la normativa referente a la creación de los Centros de Apoyo a la Formación (Real Decreto 2112/1984 de 14 noviembre; Ley de la

Escuela Pública Vasco 1/1993 de 19 de febrero; Decreto 15/2001 de 6 de febrero y Orden de 27 de marzo de 2001).

Por otra parte, la Dirección de Innovación Educativa establece que:

[...] el marco general de la acción educativa, concretando el tipo de sociedad para el que debemos preparar al alumnado, así como los conocimientos y habilidades que les van a ser imprescindibles en su vida. Para conseguir los objetivos que se pretenden es muy importante la actuación conjunta mediante el impulso del proceso en una misma dirección (Gobierno Vasco, 2004b, pp. 7-11).

Con este fin, en el año 2000, la Dirección de Innovación hizo pública su política educativa (Gobierno Vasco, 2001c; 2004b), en la que establecía los principios sociales, ideológicos y pedagógicos que dirigirían los planes de actuación de los Berritzegunes plasmados en una serie de líneas prioritarias y programas de innovación. Aunque estas grandes líneas y programas, en ciclos posteriores, se han ido adaptando a las necesidades sociales cambiantes nos parece interesante reseñarlas y explicarlas aquí por la repercusión que tuvieron en la desaparición de los COP y la configuración de los nuevos Berritzegunes, y porque siguen estando en la base de las nuevas directrices que nos rigen actualmente, como veremos más adelante.

Estas líneas prioritarias del año 2000 que se agrupan en 5 grandes campos de actuación (procesos lingüísticos, innovación tecnológica, atención a la diversidad del alumnado, educación para la convivencia, y procesos de calidad y mejora continua) fueron las siguientes:

- **Hacia una escuela inclusiva.** Esta línea se consideró necesaria para promover en los centros la inquietud por responder a las necesidades de todo el alumnado, por igual, y capacitarlo para desenvolverse con éxito en la vida, independientemente de su origen social o étnico, género o capacidad física e intelectual. Bajo este epígrafe se incluyeron diversos programas como la Educación Intercultural, la Educación en Conocimientos y Habilidades para la vida (Segura y Arcas, 2005), Educación para la Convivencia y para la Paz (Suckling y Temple, 2006), Educación para la Equidad en medio desfavorecido y la Educación para superar las barreras de aprendizaje en las necesidades educativas especiales (Gobierno Vasco, 2006c).

- **Dimensión Sociocultural.** En este ámbito se incluyeron los programas de la Dimensión vasca y la Dimensión europea, que se aunaron como un reto educativo que pretendía progresar hacia Europa desde el enraizamiento en la propia cultura. El trabajo en estos programas fue transversal a muchas otras líneas porque fomentaba el espíritu crítico, el desarrollo sostenible, el respeto mutuo entre las distintas naciones y la convivencia entre pequeños y grandes países, así como el uso funcional de los idiomas y de las tecnologías de la información y comunicación (Sodupe, 2005; MEC, 2005).
- **La normalización lingüística y el multilingüismo.** Esta línea trataba de desarrollar en los centros educativos los planes de normalización lingüística y los proyectos lingüísticos que garantizaran el desarrollo de los dos idiomas oficiales, el uso del euskara dentro y fuera del aula, y el aprendizaje básico de un idioma extranjero (Gobierno Vasco, 2001b).
- **Ciencia, Tecnología y Desarrollo sostenible.** Bajo esta concepto se promovía una cultura científico-tecnológica que permitiera comprender y administrar la vida cotidiana con responsabilidad y que potenciara la participación activa en la búsqueda de soluciones a los problemas en un mundo cada vez más impregnado de tecnología.
- **Calidad y mejora continua.** Desde esta línea se impulsaban los proyectos de calidad en la gestión y en los procesos de mejora de los centros educativos para potenciar la autonomía y la capacidad de autogestión de los mismos (Ibarzabal, 1998).

Pero, como ya se ha mencionado, estas líneas de actuación y programas surgidos de las necesidades detectadas en aquel momento en los centros escolares y en el sistema educativo vasco y de la implantación de la reforma educativa (LOGSE) se han ido adecuando y transformando, a su vez, a lo largo de estos diez años en función de los nuevos tiempos.

Así, actualmente, el Departamento de Educación ha definido unos ámbitos de actuación prioritarios acordes con las actuales demandas sociales y con la nueva situación educativa en la que vivimos. Los actuales ámbitos se agrupan en los mismos campos de actuación que se especificaron en el planteamiento del año 2000 (procesos lingüísticos,

innovación tecnológica, atención a la diversidad del alumnado, educación para la convivencia, y procesos de calidad y mejora continua), aunque los programas de innovación en los que se concretan se diferencian significativamente.⁵¹ A continuación se exponen estos ámbitos de actuación definidos, actualmente, por la Dirección de Innovación Educativa:

- Currículo, Competencias Básicas, Evaluación de Diagnóstico y Planes de Mejora. Bajo este epígrafe se recoge la importancia que la Administración educativa otorga al desarrollo de las competencias básicas en el alumnado. Este ámbito se concreta mediante los planes de mejora que realiza cada centro utilizando, por un lado, la evaluación de diagnóstico, que es la herramienta externa que utiliza la Administración educativa para evaluar el grado de consecución de las competencias en todos los centros educativos de la comunidad y, por otro lado, la valoración que el centro diariamente realiza sobre su práctica de enseñanza-aprendizaje. Estos planes tienen como destinatarios los distintos agentes educativos (alumnado, profesorado, familias y agentes comunitarios) y concretan sus actuaciones en distintos ámbitos de acción: metodología de aula, organización de centro y capacitación profesional del profesorado.
- Eskola 2.0. Dentro del ámbito de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el fin de incorporar los nuevos recursos tecnológicos a las prácticas educativas, desde el curso escolar 2009-10 se ha ido dotando a las aulas, paulatinamente, de tecnología digital dentro de lo que se ha venido a llamar Programa Eskola 2.0. Este programa, además de proveer a cada discente de un ordenador y dotar al aula de pizarra digital y wifi, requiere, a su vez, como es lógico, la formación del profesorado en la utilización de estas herramientas digitales y en la aplicación de estos recursos a través de propuestas metodológicas y organizativas de aula, con el fin de lograr situaciones más enriquecedoras para el desarrollo de las competencias en todo el alumnado (plataforma AGREGA: materiales EIMA 2.0 y R 400).
- Escuela inclusiva. Este ámbito de actuación apuesta por el logro de las potencialidades de todo el alumnado. En el caso de las necesidades educativas especiales se pretende superar las barreras de aprendizaje y potenciar al máximo la participación de este alumnado en situaciones de inclusión, así como elevar

los niveles de excelencia en el conjunto de la población escolar (Gobierno Vasco, 2005).

- Educación Trilingüe. Bajo este epígrafe el Departamento de Educación quiere impulsar la experimentación del Marco de Educación Trilingüe en el que se pretende continuar potenciando el euskara, consolidar el bilingüismo y fomentar el inglés. El objetivo de este ámbito es que los centros puedan ir configurando durante este recorrido su propio proyecto lingüístico.
- Procesos de liderazgo, direcciones escolares y redes de centro. En este ámbito el Departamento de Educación apuesta por el liderazgo de las direcciones escolares mediante su estabilidad y continuidad. A través de esta figura clave quiere que en los centros se desarrollen proyectos compartidos y con visión de futuro. A su vez, desea que se consiga la motivación del profesorado, se busque una mayor implicación con las familias y se dirija toda la actividad del centro a la consecución de mejores resultados del alumnado.
- Convivencia. Dentro de este último ámbito el Departamento de Educación exige que todos los centros escolares elaboren el Plan de Convivencia Anual y constituyan el Observatorio de la Convivencia del centro. El Plan de Convivencia debe ser asumido por toda la comunidad educativa (familias, alumnado y profesorado) y estar basado en valores democráticos.

Estas serían, por tanto, las señas de identidad que definen actualmente la actuación de los Berritzegunes, aunque dentro de estos parámetros y sobre ellos cada Berritzegune, como es el caso del B06, establece a su vez sus propias señas de identidad adaptando estas a su realidad zonal, a sus recursos personales y a su trayectoria como grupo, como se puede observar en el Anexo II.

Objetivos generales

Los objetivos generales, con sus planes zonales anuales correspondientes, constituyen las metas que el Berritzegune pretende alcanzar y tratan de conciliar la voluntad y el compromiso entre las demandas zonales, las capacidades de los asesores/asesoras, y las orientaciones del Departamento de Educación.

Tal y como se establece en la Ley de Escuela Pública Vasca (artículo 26, pp.58-59) las funciones de los Servicios de Apoyo, de cuya especificación se derivan los objetivos, son:

- a. Llevar a cabo acciones de cobertura de necesidades de los centros, y de asistencia, orientación y asesoramiento en la ejecución de sus proyectos y programas didácticos, y en la implantación, en su caso, de las reformas y programas educativos propios, o de los propuestos por la Administración educativa.
- b. Ubicar recursos que, aún estando a disposición de los centros, no pueden, por su naturaleza o dimensión, residir en los mismos.
- c. Colaborar en la elaboración y gestión de planes zonales de formación del profesorado y en la coordinación de los recursos humanos de la circunscripción, atendiendo los requerimientos de los centros.
- d. Promover intercambios de experiencias docentes.
- e. Actuar como centro de documentación y préstamos de recursos pedagógicos y materiales didácticos.
- f. Impulsar los planes de euskaldunización de los centros.
- g. Las demás que reglamentariamente se determinen.

A partir de estas funciones, cada Berritzegune concreta sus objetivos en planes anuales de actuación zonal que contemplan las líneas prioritarias del Departamento de Educación anteriormente citadas e incluyen a todos los centros educativos de la zona. Estos planes, y por tanto sus objetivos, son evaluados anualmente por los propios Berritzegunes, los cuales recogen en su memoria anual la valoración de los asesores/asesoras, por una parte, y la de los centros educativos, por otra. Esta valoración está fundamentada en el grado de cumplimiento de las tareas previstas y en el grado de satisfacción con los servicios recibidos, respectivamente.

En el Anexo III, se puede observar la adecuación que el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao ha hecho de estas funciones y que se concreta en sus objetivos generales.

Estructura organizativa

El tercer aspecto que se recoge en el proyecto educativo es la estructura organizativa.

Los Servicios de Apoyo disponen de recursos humanos dependientes orgánicamente de la Jefatura Territorial y funcionalmente de la Dirección de Innovación Educativa. Los Órganos de Gobierno⁵² de los Berritzegunes son: el Director/Directora, el Claustro (compuesto por la totalidad de la plantilla) y la Comisión de Coordinación Pedagógica (Órgano de Gestión de las tareas pedagógicas del Berritzegune formado por la dirección, un asesor/asesora de etapa, un asesor/asesora de programas y un asesor/asesora de necesidades educativas especiales (n.e.e).

En el caso del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao, la estructura organizativa consta de un plantilla⁵³ formada por personal docente perteneciente a distintos cuerpos y etapas educativas: 1 directora, 1 asesora de la etapa infantil y primaria, 2 asesores/asesoras de la etapa primaria, 3 asesores/asesoras de la etapa secundaria, 1 asesora del programa de normalización lingüística, 1 asesor del programa de tecnologías de la información y de la comunicación, 5 asesoras de necesidades educativas especiales⁵⁴ y 1 secretario-documentalista. Asimismo, aún no perteneciendo a la plantilla (RPT), están ubicados en el mismo Berritzegune tres logopedas y una fisioterapeuta. Este equipo atiende a un ámbito de actuación de diferentes centros escolares pertenecientes a distintas etapas (infantil, primaria y secundaria) y a distintas redes educativas (pública y concertada), ubicadas en un espacio geográfico muy amplio: desde el valle de Arratia hasta la zona del Nervión, pasando por Galdakao, Basauri y Etxebarri.

Dentro de la plantilla del Berritzegune, la organización y las funciones de las asesorías, aunque marcadas por la Ley, dependen directamente de los planteamientos que se recogen en las señas de identidad del propio servicio. Así, en este caso, el Berritzegune B06 entiende el asesoramiento como un proceso colaborativo entre el profesorado, la comunidad educativa y las instituciones comunitarias, en un planteamiento abierto y flexible, lo que conlleva, en ocasiones, una distribución de funciones entre el personal, no tanto por la plaza a la que accedió cada asesor/asesora sino por las potencialidades de que disponen las asesorías para responder a las necesidades surgidas. Así, los asesores/asesoras de referencia⁵⁵ de cada centro (asesorías de etapa y de programas) recogen y

articulan las demandas de los centros educativos y en el equipo del Berritzegune, posteriormente, se determina cuál es el asesor/asesora más idónea que dará respuesta a cada demanda recibida. Todo el personal se organiza en función de unas finalidades y objetivos a conseguir que, a su vez, se concretan en diferentes actividades, como se puede apreciar en el Anexo IV, donde se recoge en una tabla la organización del personal del Berritzegune B06 de cara a su actuación externa en su plan anual, poniendo en relación a las distintas asesorías con las finalidades y objetivos y las actividades correspondientes.

Por otra parte, las asesorías del Berritzegune se relacionan con los asesores/asesoras de áreas y programas pertenecientes al Berritzegune interterritorial, de cara a articular su formación y la intervención coordinada en los diferentes programas de innovación.

1.2. Actividades formativas realizadas por el Berritzegune de Basauri-Galdakao B06 desde el curso escolar 2005-2006 hasta el 2010-2011

Desde la consideración de que la mejora y la actualización de las prácticas del profesorado es imprescindible, el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao, concreta su oferta de asesoramiento y formación a los centros escolares en tres modalidades: la individual, la de grupo y la institucional.

En relación al ámbito individual, la formación se ofrece mediante seminarios, cursos, jornadas y congresos.⁵⁶ Estas actividades formativas tienen el objetivo de lograr la sensibilización, la reflexión sobre la práctica y la actualización didáctica. En ellas, se dan a conocer buenas experiencias y referentes que, en ocasiones, pueden llegar a comportar procesos de modificación de la actuación en el aula.

A estas actividades formativas acude individualmente profesorado de diferentes centros, con creencias, pretensiones, objetivos y expectativas muy distintas entre sí, por lo que la finalidad de esta formación es incidir a nivel individual en las creencias y expectativas de cada persona pero no olvidando nunca la dimensión institucional, es decir, su pertenencia a una institución más amplia, que es su centro educativo, en el que ejerce su docencia y sobre el que se pretende incidir a través de esa formación personal. En este sentido, es interesante diferenciar los cursos o jornadas de los seminarios. En estos últimos, aunque la participación es individual, el docente acude en representación de su

centro, en ocasiones, por el cargo o responsabilidad que ejerce en él (dirección, jefatura de estudios, coordinador de formación, dinamizador TIC, entre otros), lo que facilita la repercusión de la formación en la marcha del centro. Además, esta modalidad de seminario se constituye en grupos estables durante todo el curso, a diferencia de los cursos o jornadas, que tienen un carácter más puntual, lo que establece una vía abierta permanente de colaboración entre el centro y la asesoría y favorece la incidencia de la formación en la práctica del centro y del aula.

En cuanto a la dimensión de formación en grupo, las actividades están orientadas hacia la mejora profesional de un equipo de profesores/profesoras de un mismo centro, que quieren actualizar sus prácticas en algún aspecto curricular, organizativo o de relación del centro. Las demandas están contextualizadas en su propia institución con arraigo en la práctica docente, por lo que los procesos de investigación-acción son posibles y reales y suelen generarse dinámicas creativas que conducen a la innovación de las prácticas de aula.

En la formación institucional, es el centro entero el que está involucrado en todo el proceso de formación e innovación. En estos casos, la propia institución tiene el convencimiento de que la formación del profesorado, la innovación y la creatividad son los aspectos que inciden en los factores de crecimiento del centro escolar y decide poner en marcha procesos de cuestionamiento de su práctica. Este nivel de formación es el que más determina el cambio y la innovación educativa en un centro escolar, generando una nueva cultura de centro, ya que todo el claustro recibe a la vez el mismo tipo de referentes teóricos, reflexiona conjuntamente sobre ellos y sobre su propia práctica y puede, poniendo en marcha dinámicas creativas, buscar soluciones nuevas a los problemas de la institución.

En este contexto, nos parece adecuado presentar, al hilo de lo anteriormente mencionado, cómo ha concretado el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao entre el curso escolar 2005-2006 y el 2010-2011 sus actividades formativas teniendo en cuenta la relación de actividades formativas realizadas, el grado de intervención de la asesoría en las mismas y el nº de docentes participantes en dichas actividades.

a) Actividades formativas

En primer lugar, es importante destacar que estas actividades formativas a las que haremos relación son las que se han tomado en cuenta en el estudio empírico para analizar la valoración de los centros acerca de la intervención del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao. En este sentido, parece oportuno aclarar que las actividades formativas se explicitan sólo desde el curso escolar 2005-2006 hasta la actualidad porque, esta investigación se inicia precisamente a partir de los resultados de la valoración realizada a todos los Berritzegunes de la CAV -y entre ellos al Berritzegune B06 Basauri-Galdakao- por parte del Departamento de Educación en el año 2006, y estos datos, que luego se contrastarán con los recogidos por esta doctoranda durante el curso 2010-2011, han sido la base sobre la que se han configurado y desarrollado las actividades formativas en el Berritzegune B06 durante estos últimos cursos.

En cuanto a la concreción en nuestro Berritzegune de las 3 modalidades de formación a las que hacíamos referencia, nos interesa resaltar que, las actividades formativas del tipo cursos, jornadas y seminarios, a pesar de que se orientan hacia una formación individual, se plantean siempre, como ya se ha dicho, con una proyección de centro, es decir, los contactos de la asesoría son individuales, con determinados docentes, pero, en su desarrollo, estas actividades tienen siempre en cuenta la dimensión institucional. Así pues, las referencias últimas para esta asesoría son las instituciones escolares tanto para la transmisión del saber como para la puesta en práctica de las experiencias. En este sentido, por lo ya mencionado en el apartado anterior, en la modalidad de formación individual el B06 ha priorizado los seminarios sobre los cursos o las jornadas, como se verá en la tabla 5, ya que entendemos que son formatos más eficaces y con mayor incidencia en la institución escolar.

Por su parte, las actividades relacionadas con los proyectos de formación e innovación que se realizan en los centros son de carácter grupal e institucional y son demandadas por el propio centro escolar. En ellas la asesoría escucha las necesidades planteadas por el claustro e intenta, por un lado, comprender la cultura de la institución, y por otro, dar a conocer los referentes teóricos existentes respecto a la mejora planteada, para ir construyendo conocimiento en el claustro, de manera colectiva, a través del contraste con la práctica realizada y mediante el reajuste de las creencias existentes sobre la manera de entender la enseñanza.

Seguidamente, en la tabla 5 recogemos las actividades realizadas por el Berritzegune B06 desde el curso 2005-06 hasta el 2010-11. Estas actividades formativas están organizadas en función de las líneas y programas de innovación educativa y están fundamentadas en las finalidades y objetivos del propio B06 que aparecen en el Anexo III y IV.

Tabla 5

Relación de actividades formativas realizadas por el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao dirigidas al profesorado de infantil, primaria y secundaria

Actividades formativas	Curso escolar					
	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
<i>Seminarios</i>	24	21	21	25	23	26
<i>Cursos</i>	11	29	27	22	14	18
<i>Jornadas</i>			1	1	1	2
<i>Proyectos</i>	54	68	54	74	86	71

b) Participación en nº de personas en actividades formativas

En cuanto a la participación, queremos destacar que nos parece interesante recoger este dato ya que en las hipótesis presentadas en esta investigación se cuestiona si la mayor participación en las distintas actividades formativas afecta o no a la valoración realizada al Berritzegune. En la tabla 6 se pueden observar los niveles de participación por año y modalidad

Tabla 6

Participación en nº de personas en actividades formativas realizadas por el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao

Actividades formativas	Curso escolar					
	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
<i>Seminarios</i>	249	213	231	317	366	305
<i>Cursos</i>	234	619	903	425	378	297
<i>Jornadas</i>			100	65	135	175
<i>Proyectos*</i>						

(*En la actividad formativa *proyectos* no se recoge el número de participantes porque el Berritzegune no dispone de estos datos ya que están en posesión de los centros y de la Administración educativa).

c) Grado de intervención de las asesorías

En relación con la intervención de las asesorías nos parece adecuado incidir en la frecuencia de las relaciones porque en la parte empírica nos hemos cuestionado si un mayor grado de intervención condiciona la percepción que tienen los docentes y las direcciones del servicio recibido.

A continuación se señala en la tabla 7 la frecuencia de las intervenciones de las asesorías en las diferentes actividades formativas.

Tabla 7

Frecuencia de las intervenciones de las asesorías en actividades formativas realizadas por el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao

Actividades formativas	Frecuencia de las intervenciones de las asesorías del Berritzegune B06
<i>Seminarios</i>	Alta ya que la asesoría coordina, dinamiza, gestiona y asesora dicha actividad formativa.
<i>Cursos</i>	Alta puesto que en su mayoría están impartidos por el propio personal del Berritzegune.
<i>Jornadas</i>	Mínima. Esta actividad se organiza a través de ponentes externos.
<i>Proyectos</i>	

(*En la actividad formativa *proyectos* no se explicita la frecuencia de la intervención asesora porque está condicionada por la demanda realizada por los centros escolares).

Toda la información que se recoge en estas tres tablas anteriores, tanto la relacionada con la participación así como con la frecuencia del asesoramiento, será analizada en los próximos capítulos del estudio empírico.

2. EL ASESOR/ASESORA ANTE SÍ MISMO

En este nuevo marco en el que se mueve el sistema educativo en la actualidad, el asesor/asesora, como el docente, también debe redescubrir su papel. A juicio de Rodríguez (1999), el propio asesor ha de ser también un profesional que indague y reflexione sobre su propia práctica, que investigue sobre la acción de manera coordinada con sus iguales, que trabaje en colaboración dentro de su propio centro de trabajo y que sea una persona con ilusión y apertura por conocer otras nuevas realidades educativas. Pero hay también otras maneras más tradicionales de entender la figura

asesora. En este apartado analizaremos los principales modelos de asesoramiento y describiremos las competencias que debe tener un asesor/asesora ideal.

2.1. Modelos de asesoramiento

La reflexión sobre los modelos de asesoramiento debería ser una oportunidad para repensar la labor asesora a partir de las experiencias propias y con el objetivo de la mejora de la propia práctica. Sin embargo, nuestra experiencia nos confirma que, al igual que en el caso del docente, las creencias⁵⁷ y expectativas de la asesoría sobre lo que se quiere promover o potenciar, sobre qué entiende por enseñar o sobre el sentido que le otorga a la educación⁵⁸, están muy enraizadas e impiden a menudo este cuestionamiento, lo que redundo, a veces, negativamente en la búsqueda de una respuesta eficaz a las necesidades sociales y educativas a las que debe enfrentarse. Es decir, el asesor/asesora está determinado por sus planteamientos personales y subjetivos que condicionan todo su estilo y su respuesta educativa. En esta línea, García afirma que las claves de la tarea asesora no están tanto en las rutinas estratégicas, sino en la postura y en la actitud que se adopte como asesor/asesora (García, 2004). Es clave redefinir la figura de la asesoría.

En este orden, Escudero y Moreno (1992) señalan también que:

Un modelo de asesoramiento tiene que ser puesto en relación no sólo con nuevos procedimientos que lo tornen más funcional sino que también tiene que dar cuenta de las opciones sociales, culturales y de valor a las que pretende servir; o formulado en otros términos, un modelo educativo para el asesoramiento escolar no sólo debe justificar los fundamentos en los que se basa para ser más eficaz en relación con la mejora de la escuela y de la educación, sino que también debe hacer explícitas las coordenadas sociales, éticas e ideológicas que precisen cuáles son los fines que persigue, cuáles son sus contenidos y cuáles sus valores. Una relación de asesoramiento no puede definirse exclusivamente en relación con los parámetros específicos del sistema escolar, escuelas y profesores; debe hacerlo también con la estructura social de la que unas y otros forman parte y a las que, de uno y otro modo, sirven (p.68).

2.1.1. Diferentes aportaciones teóricas

Numerosos autores han reflexionado sobre el papel y el modelo de asesoramiento en la actualidad. Nos parece adecuado, por tanto, mencionar diferentes referentes teóricos que reflejan distintos estilos de entender el asesoramiento y, por lo tanto, distintas prácticas asesoras: hay asesores/asesoras que se sitúan en una línea, más tradicional, de especialistas del conocimiento, de transmisores del saber, de expertos/expertas, mientras que otros apuestan más por un cambio de paradigma en la figura de la asesoría, una figura más al servicio de las necesidades y demandas de la comunidad.

Dentro de estas dos grandes tendencias entre las que se mueven la mayoría de los referentes teóricos que vamos a destacar en este apartado, Fernández (1999) hace una clasificación de modelos de asesoramiento, unos ligados a la línea más conservadora, en la que diferencia el enfoque academicista, el academicista-científico y el técnico, y otro, dentro de una tendencia más innovadora, la práctico-reflexivo-crítico, a la que Schön, por su parte, denomina “reflexión sobre la reflexión en la acción” (Schön, 1992). Analicemos cada una de ellos:

- El enfoque academicista centra su tarea en la transmisión de saberes disciplinares, por lo que el asesor/asesora deberá tener un conocimiento profundo y actualizado de la disciplina o materia correspondiente, tratando de exponer su discurso con claridad. El profesorado, en este modelo, recibirá un asesoramiento desde una perspectiva de actualización y homogenización didáctica, a través fundamentalmente de cursos, conferencias y jornadas. En el enfoque academicista-científico sigue poniendo énfasis en el carácter epistemológico de la disciplina, pero a su vez también incide en el ámbito pedagógico en cuanto que añade el plus de científicidad a la materia. Sin embargo, no hay ninguna alusión en este modelo a planteamientos relacionados con el sentido que debe tener la educación y la enseñanza para el alumnado.
- El enfoque técnico también mantiene la importancia de la fuente epistemológica pero añade, desde el ámbito pedagógico, pautas que ayuden al profesorado en la línea de ofrecerles estrategias y recetas útiles para resolver los problemas instrumentales que se le presenten, es decir soluciones para paliar los síntomas de una manera dirigida pero sin indagar en las causas. Este enfoque reduce y simplifica los conflictos y situaciones educativas a problemas instrumentales.

Además, busca soluciones generales y generalizables descontextualizando de esta manera la acción asesora.

- El enfoque práctico-reflexivo-crítico, a diferencia de los enfoques anteriores, entiende la enseñanza como un proceso complejo que se produce en contextos concretos y de manera impredecible. En esta línea, el asesor/asesora, con su estilo de trabajo de guía o acompañante, debe fomentar que el profesorado reflexione sobre su práctica y que actúe, que sea protagonista de su aprendizaje, ya que el docente deberá poner en juego toda su sabiduría y experiencia profesional para responder de manera creativa a las distintas situaciones de aula que se le vayan presentando. Estas situaciones tienen un componente ambiguo y de incertidumbre, ninguna es igual que la que se ha producido, lo que exige una respuesta formativa personalizada y contextualizada. Este concepto de enseñanza-aprendizaje requiere un tipo de formación del profesorado enfocada hacia lo que Imbernón (1999 a, b) define como el modelo del naufrago, siempre frente a la incertidumbre y a la idiosincrasia.

Como se puede observar, estos perfiles de asesoramiento, al igual que ocurría entre el docente y el discente en las diferentes maneras de hacer del profesorado, conllevan también una mayor o menor autonomía del docente con respecto a la asesoría en la misma medida en que el docente adquiere mayor protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, Yus y López (1988) plantean tres modelos de perfeccionamiento del profesorado con diferentes niveles de interacción entre la asesoría y los docentes: el modelo transmisivo, fundamentado en la visión del asesor-experto en la transmisión de conocimientos; el modelo implicativo, basado en la idea del asesor-dinamizador de grupos de trabajo que desarrollan una actividad formativa de larga duración; y el modelo autónomo, en el que los colectivos desarrollan su propio proyecto de innovación.

De igual modo, Imbernón (1994) establece tres estadios dentro de los itinerarios formativos que, no siendo necesariamente consecutivos, deben inducir a un mayor desarrollo profesional y una mayor autonomía con respecto a la figura de la asesoría :

- El estadio de la información, que tiene como objetivo la transmisión de conocimientos nuevos: el asesor/asesora dinamiza y coordina la formación y, el profesorado es totalmente dependiente de la persona experta o asesora.

- El estadio de la formación, que se produce en el momento de aplicar el conocimiento a una situación determinada: el profesorado tiene aún dependencia del coordinador o asesor/asesora de la actividad.
- El estadio de la investigación, de la innovación o autoformación corresponde a la situación en que el docente busca soluciones de manera autónoma a las situaciones problemáticas que se le presentan y sólo solicita ayuda cuando lo necesita. El profesorado es básicamente autónomo.

García (2006) dentro del asesoramiento educativo diferencia también dos modelos que responden a las dos grandes líneas que se han establecido anteriormente, tanto en cuanto al papel de la asesoría como a los niveles de dependencia/autonomía que generan en el profesorado: el modelo de contenidos y el modelo de procesos.

El modelo de contenidos entiende a los asesores/asesoras como expertos/expertas que actúan sobre el centro y cuyo reconocimiento se basa en el contenido que transmiten y en la calidad de las estrategias que utilizan. En este caso, las posibles propuestas de mejora no son planificadas y evaluadas por los docentes del centro sino por personas ajenas, es decir, por los asesores/asesoras, las cuales deben ofrecer una respuesta específica para cada situación que se les presente, para lo que necesitarían disponer de un paquete teórico-práctico o un repertorio de estrategias aplicables a las diferentes situaciones planteadas. En este modelo la responsabilidad de la formación recae totalmente sobre el propio asesor/asesora y la dificultad con la que se podría encontrar sería la falta de capacidad para saber transmitir su conocimiento.

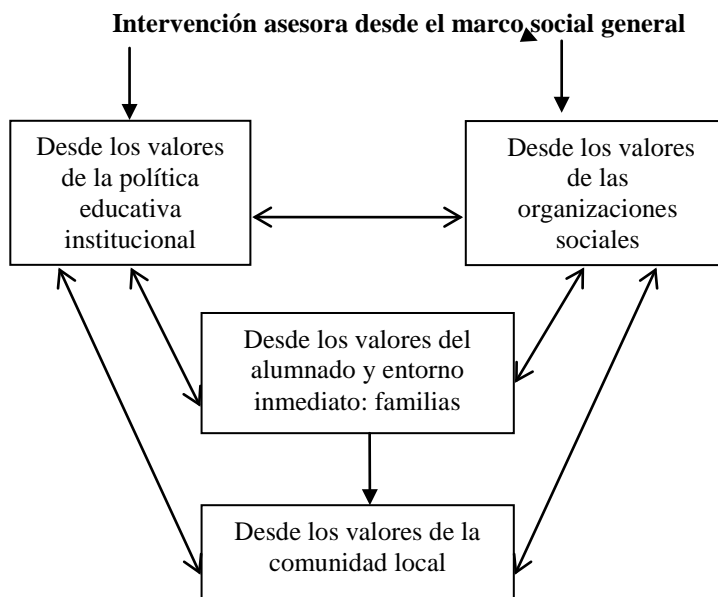
Por el contrario, en el asesoramiento de modelo de procesos los asesores/asesoras acompañan en los procesos de reflexión y aprendizaje colectivo, pero son los propios docentes los que buscan las soluciones a sus propios problemas. En este modelo el protagonista es el equipo docente. Consecuentemente, se desarrolla el trabajo en equipo, se fomentan actitudes de colaboración⁵⁹ y de entendimiento y, se potencia la capacidad del docente para innovar desde el propio centro. Es por lo tanto importante, conseguir “una mayor confianza en el aprendizaje autónomo de las propias organizaciones y en la disponibilidad de redes de cobertura y aprendizaje” (García, 2006. p. 41).

Pero, García, dentro de este modelo de procesos considera imprescindible, además, desarrollar un modelo de asesoramiento ético, crítico y colaborativo, en el que se dispongan de momentos en los que se desarrollen procesos de reflexión sobre la práctica de asesoramiento que, contrastada con distintas fuentes de investigación, pueda ayudar a buscarle un sentido a todas las actuaciones realizadas. Estas prácticas no deberían perder su objetivo de mejora de la calidad de la enseñanza, deberían estar “[...] inspiradas en iniciativas que incorporan en sus planteamientos y en su desarrollo una finalidad de mejora personal y colectiva, éticamente solidaria y justa para todas las personas” (García, 2006, p. 31).

En esta misma línea de conferirle una dimensión social y ética al asesoramiento, Barreal (2008) da un paso más y defiende el modelo de asesoría Socio-Político frente a la ola de neotecnicismo que considera está invadiendo la formación y el asesoramiento del profesorado. La apuesta que Barreal hace del modelo socio-político está fundamentado en tres ejes: el propósito socio-cultural (la sociedad), el propósito integral hacia los centros y el propósito con respecto al alumnado. Estos tres propósitos son para Barreal los fundamentos de la formación del profesorado.

Los aspectos que menciona dentro del propósito socio-cultural son la transformación social a través de la formación, el asesoramiento junto con la comunidad, la apuesta por la inclusión social y la implicación con el medio-ambiente. Los que define dentro del propósito integral hacia los centros son la apuesta por las comunidades de aprendizaje y por la convivencia democrática y la reflexión compartida del currículo entre distintas instituciones que componen la comunidad. Y por último, en lo que se refiere al propósito con respecto al alumnado, considera que se debe potenciar una educación en la que el discente sea considerado ciudadano, persona y ser que aprende, reflexiona y conoce. En todo este planteamiento la asesoría es un agente que realiza planteamientos críticos y políticos.

Para el desarrollo de VALORES que propicien cambios cualitativos
en el Centro Escolar (profesorado/alumnos) y en la sociedad



Tratamiento Interdisciplinario/Transversal

Cuadro 5. *Modelo de intervención de asesoría: Socio-Político de Barreal. "Escuela, asesoramiento y cambio social" (2008, p.14).*

Por su parte, Carpio y Guerra (2008), inciden en el modelo de asesoramiento colaborativo (García y Sánchez, 2005) por las interconexiones que se establecen entre las personas implicados al intercambiar los conocimientos y experiencias. Es decir, debe alejarse de ser un conocimiento "autoritario, estático y neutral que como tal, puede y debe impartirse a otros" (Carpio y Guerra, 2008, p.2). En este modelo se comparte también la responsabilidad en la configuración de planes de actuación en la que hay que detectar necesidades, definir objetivos, marcar tareas y proponer momentos para la evaluación, entre otros aspectos. El asesoramiento colaborativo debe tomar en consideración las creencias y las maneras de entender la educación que tiene el docente, el contexto en el que se ubica y las demandas, tanto del propio docente como del discente, así como la implicación de los órganos de gobierno del centro.

En una línea similar, pero adentrándose más en los aspectos vivenciales, en las historias y las subjetividades de los centros, Ventura (2008) defiende el asesoramiento como forma de "acompañamiento" a los docentes. Esta forma de entender la asesoría busca

interpretar las demandas de los equipos docentes a partir del análisis de las prácticas, de los sujetos y de las instituciones teniendo en cuenta sus “historias y sus subjetividades,” lo que significa trazar nuevas rutas de comunicación y relación con el profesorado, es decir, espacios y tiempos donde poder hablar de inquietudes, necesidades o problemas. Como la misma autora sugiere:

Esta mirada sobre asesoramiento trata de poner palabras al como aprendemos y vivimos la historia del aprendizaje “en compañía”. Un aprendizaje que incluye sensibilidad, comprensión y respeto hacia lo que “el otro” puede aportar, no solamente para hablar de la experiencia sino también para narrarla (Ventura, 2008, pp. 1-2).

En esta misma línea, Domingo y Hernández (2008) consideran que es imprescindible, para poder realizar procesos de mejora y de apoyo, indagar en las percepciones y representaciones que tiene el profesorado desde los relatos de vida y de aprendizaje.

Así pues, los nuevos modelos de asesoramiento suponen asumir un papel caracterizado por la incertidumbre y la inseguridad. En el enfoque más tradicional, centrado en la transmisión de conocimientos, la figura asesora realizaba el papel de instructor o experto que le proporcionaba seguridad, ya que en ese caso controlaba y planificaba por entero el contenido de su intervención. Sin embargo, en el nuevo modelo, la planificación y la teorización se van configurando a través del propio proceso, a través de la escucha de cada sujeto en el contexto y de las relaciones de grupo. Esta manera de entender la función asesora, aunque más compleja y comprometida para la asesoría, ayuda de forma más eficaz al profesorado a replantear su trabajo en la medida en que va reconfigurando sus propias creencias y percepciones y le orienta hacia una procesos de formación más autónomos, pero exige en el asesor/asesora unas nuevas competencias que definiremos a continuación.

2.2. Las competencias profesionales del asesor/asesora

Como ya se ha señalado, estos nuevos modelos de asesoramiento exigen un nuevo perfil de asesoría y unas nuevas competencias profesionales. En este apartado se van a exponer las habilidades y competencias necesarias para desarrollar un modelo de asesoramiento acorde con las necesidades educativas vigentes; es decir un modelo de asesoramiento que ayude al profesorado en la mejora y la actualización de sus prácticas

educativas. Estas competencias profesionales se adquieren, como en el caso de los docentes, mediante el cuestionamiento de las percepciones y las creencias que las sustentan, el contraste con otros modelos y la incorporación paulatina de nuevas experiencias en las prácticas de asesoramiento.

2.2.1. Diferentes aportaciones teóricas

Al plantearnos cuáles son las competencias que este nuevo perfil asesor necesita actualmente para desarrollar de manera eficaz y satisfactoria su trabajo de asesoramiento al profesorado, es necesario tener en cuenta qué tipo de docente (capítulo 2) es el receptor de este asesoramiento y cómo se entiende actualmente la formación del profesorado porque es alrededor de este eje donde se articula la labor asesora.

Del nuevo perfil del docente hemos hablado ampliamente en el capítulo 2 de esta investigación y, unido a él, de la formación del profesorado, pero es interesante recordar aquí algunas consideraciones que recoge Imbernón (1999a) acerca de los procesos de formación:

- “La profesión de enseñar se va a mover en contextos de incertidumbre, en contextos idiosincrásicos, la formación de este profesorado ha de ser una formación basada en la incertidumbre” (Imbernón, p. 64). Por tanto, el modelo de formación vigente en esta sociedad del siglo XXI deberá ser la del naufrago, una formación que habilite al docente para sobrevivir en un mundo cambiante y desconocido.
- El modelo de formación ha de hacerse desde el discurso de la colaboración participativa y no desde la individualización y desde la cultura del aislamiento puesto que se entiende que la unidad básica de formación es el equipo,
- La formación no se debe entender como la búsqueda de soluciones a problemas generalizados a través de un repertorio de recetas que sirvan para todos por igual. Cada centro presenta situaciones problemáticas donde el quehacer educativo está caracterizado por aspectos contextuales y propios, por lo que la formación deberá partir del análisis de la propia realidad y de la propia práctica.
- La formación del profesorado no garantiza que se cambien las prácticas de aula; se puede considerar que los docentes que han recibido la formación son personas más formadas pero no por ello más innovadoras. Para que se dé este paso es necesario que se produzca un cambio significativo, y no sólo en las personas,

individualmente, sino también en los contextos educativos, pasando así de ser una experiencia individual a una experiencia institucional.

Como es obvio, todas estas afirmaciones tienen consecuencia directa en el perfil que debe tener el asesor/asesora que tome parte en estos procesos formativos. Así, Imbernón considera necesaria una nueva figura asesora, formada y centrada en los aspectos relacionales: “la comunicación, la toma de decisiones democrática, las discusiones, la relación entre ellos, la capacidad desde el consenso y desde el disenso de trabajar en un proyecto común” (Imbernón, 1999a, p. 71). Un asesor más práctico-reflexivo que experto-infalible.

Según su punto de vista, el asesor/asesora debe ser una persona que tenga capacitación teórica y experiencia práctica, y a la vez mantenga un compromiso con el contexto: “con el cambio, con la renovación, con el feminismo, con la ecología, con el trabajo del medio ambiente, con las zonas, con los territorios, con la cultura,…” (Imbernón, 1999a, pp. 72-73). Además, el asesor/asesora debe ser una persona que cuestione al colectivo docente, debe ser un revulsivo crítico.

Pero además, el hecho de que la formación del profesorado esté dirigida, en gran medida, al desarrollo de unas nuevas competencias, conlleva también el desarrollo de una nuevas competencias por parte de la asesoría que “debe abandonar el rol de mero transmisor de información para devenir dinamizador del grupo, analista social y agente de desarrollo individual. Para ello, resulta fundamental adoptar una actitud de permeabilidad a los intereses y motivaciones de los asistentes” (Teixido, 2008, p. 69).

En la misma línea, Domingo, J. en Botías, Escudero y Vallejo (2008), en relación a las competencias profesionales de la asesoría, señala la necesidad de desarrollar capacidades para:

La coordinación, supervisión y dinamización de equipos, organización y planificación de su propio trabajo y del de los demás, comunicación para argumentar propuesta a otros profesionales, análisis, valoración y diagnóstico objetivo, negociación y consenso, relación para crear canales y redes internas y externas, toma de soluciones y resolución de problemas con iniciativa y autonomía, adaptación a diferentes situaciones, previsión y anticipación, reacción ante situaciones conflictivas, novedosas e imprevistas, supervisar y controlar el

cumplimiento de los requerimientos establecidos y adaptación de innovaciones relativas a su entorno profesional (p. 10).

Sin embargo, y a pesar de que nos hemos situado en un modelo de asesoramiento alejado del experto-infalible que define Imbernón, no hay que olvidar, aunque sea obvio, que el asesor pedagógico, en la medida en que debe intervenir en contenidos y procesos específicos, debe poseer también dentro de sus competencias una buena capacitación en ciencias de la educación y un conocimiento profundo en el ámbito curricular correspondiente (Aramendi, 2004). Esta es la base sobre la que se incorporan el resto de las competencias relacionales que hemos ido viendo. Así, partiendo de un modelo de asesoramiento innovador, de acompañamiento al docente, se puede afirmar que en la medida en que el asesor/asesora domina su ámbito curricular o pedagógico es más capaz de una mayor flexibilidad y adecuación a las necesidades del profesorado.

A modo de conclusión, Tejada (2006) recoge todas las competencias que se han ido señalando como necesarias en la asesoría en tres grandes áreas: las competencias teóricas o conceptuales relacionadas con el saber vinculado a la profesión (conocimiento del contexto institucional, de las bases psicopedagógicas de la formación, de las teorías del aprendizaje y de la didáctica), las competencias psicopedagógicas y metodológicas unidas a los procedimientos, destrezas y habilidades que integran el saber y el saber hacer (procesos de enseñanza-aprendizaje, autorización, recursos didácticos y la integración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación) y las competencias sociales que incluyen el saber ser y el saber estar (habilidades sociales y de liderazgo).

3. LA MANERA DE HACER DE LA ASESORÍA (ESTRATEGIAS PROFESIONALES)

En los apartados anteriores se han propuesto nuevos modelos de asesoramiento que llevan aparejado un nuevo perfil de asesoría más acorde con el nuevo escenario que nos presenta el sistema educativo actual. Sin embargo, en nuestra realidad, si nos detuviéramos a analizar el significado de algunos términos que aparecen especificados, por ejemplo, en las funciones⁶⁰ de los asesores/asesoras de los Berritzegunes, como son, asesorar a los centros y al profesorado de la zona, asesorar en programas promovidos

por el Departamento de Educación, diseñar y elaborar planes zonales de formación del profesorado, impartir formación al profesorado..., sería interesante apreciar las diferentes representaciones que cada asesor/asesora realiza sobre los conceptos de asesorar y formar, es decir, nos encontraríamos con que posiblemente estos nuevos modelos que veíamos conviven todavía con otros mucho más tradicionales.

En esta línea, García (2006) menciona que:

Nos encontramos una y otra vez con la ficción, y clásica, por otra parte, de que las soluciones válidas vienen desde fuera de la escuela, y el mito, algo menos analizado, de que es posible encontrar soluciones rápidas y simples a problemas altamente complejos. Lo más preocupante es que los mismos profesionales que desarrollaban tareas de asesoramiento compartían, y a veces fomentaban, estas mismas creencias (p. 92).

Siendo esto así, durante años se ha entendido que los procesos de asesoramiento y formación eran ámbitos de actuación exclusivos de las asesorías de los centros de apoyo. Esta manera de entender el asesoramiento ha provocado que el profesorado adoptara un rol pasivo ante cualquier proceso de mejora de su formación. De alguna manera, asumía que las asesorías eran las protagonistas de sus procesos formativos. Es decir, se consideraba a los asesores/asesoras como personas responsables de gestionar, planificar, dinamizar y organizar jornadas y encuentros así como de impartir la formación. Las prácticas formativas estaban dirigidas a la transmisión, fundamentalmente, de conocimientos teórico-prácticos. El resultado: sensación, a menudo, de frustración e ineficacia por ambas partes, por parte del docente y por el de la asesoría. Ante este dilema nos planteamos: ¿cómo replantear nuestra labor asesora? ¿Cuáles pueden ser las estrategias, las maneras de hacer de una nueva asesoría más eficaz y satisfactoria para todos y todas?

3.1 La capacitación profesional del asesor/asesora para el desarrollo de la competencia profesional del profesorado.

En efecto, la poca incidencia de la formación en el cambio de las prácticas docentes cotidianas nos lleva a cuestionarnos nuestro modo de proceder en la organización y desarrollo de los procesos de asesoramiento y formación, ya que, como dice Campo,

“muchas actividades de formación incrementan la conciencia y la capacidad analítica, pero su impacto⁶¹ sobre la práctica es, en todo caso indirecto” (Campo, 2008, p. 89).

3.1.1. Análisis de la intervención asesora: una nueva relación entre la asesoría y el docente

Normalmente, desde las asesorías de los servicios zonales se ofrece la transmisión de los aspectos teóricos relevantes para el quehacer docente y se favorece la difusión de experiencias y buenas prácticas que sirvan de ejemplo. Sin embargo, esta teoría y/o estos modelos no tienen suficiente incidencia en los procesos de reflexión del profesorado ni se produce la transferencia de estos conocimientos teóricos o teórico/prácticos a su propia experiencia; no se llegan a contextualizar de forma flexible y adecuada a la práctica educativa.

Así, en el análisis de nuestra intervención asesora con el profesorado hay varias cuestiones que nos preocupan y que nos hablan de una necesidad de cambio en nuestros planteamientos.

- ¿Por qué cuesta tanto, desde la labor asesora, modificar la práctica existente de las aulas?
- Cuando, desde la asesoría, se organizan jornadas, grupos de trabajo y otras actividades formativas, ¿por qué el profesorado, en general, las valora satisfactoriamente y sin embargo, la repercusión de esa formación recibida es tan mínima en la práctica docente diaria?
- ¿Qué significa cuando, incluso en actividades formativas de formato taller o presentación de experiencias, en las hojas de evaluación parte del profesorado sigue reclamando que “debe ser más práctico”?

Parece una paradoja. Las asesorías del Berritzegune tienen muy en cuenta en todo el planteamiento de los procesos de formación estos dos factores, teoría y práctica y, sin embargo, el profesorado, a pesar de estar satisfecho, en general, con la formación recibida, tanto teórica como de aplicación práctica de esos conocimientos teóricos, sigue manifestando que debería ser más práctico. Parece, pues, evidente que en este contexto el concepto de “práctico” no es objetivo sino interpretable según la experiencia personal.

En esta línea, Esteve y Alsina (2010) consideran que, a menudo, “el docente no llega a establecer un vínculo entre lo que percibe en la realidad del aula y lo que proviene del saber teórico, y desarrolla un sentimiento de frustración y en ocasiones de rechazo hacia unos conocimientos que podrían ser provechosos” (p.7), por lo que la formación no le resulta práctica.

Así pues, parece que la importancia de establecer ese vínculo entre la realidad del profesorado y las aportaciones teóricas es imprescindible (Aramendi, 2004), pero ¿cómo se logra que el profesorado llegue a conseguir dicho vínculo cuando, a pesar de la voluntad y el intento de las asesorías en este sentido, no se obtienen los resultados deseados?

Una de las claves está en el papel que adopta el profesorado ante sus propios procesos formativos. En la propuesta de Esteve y Alsina (2010) hay un cambio de paradigma relacionado con el rol que debe desempeñar el profesorado en el proceso de mejora de su propia formación, ya que “el conocimiento sobre la práctica docente debe ser un conocimiento creado por el mismo sujeto en formación y no un conocimiento ya creado con anterioridad por terceros y transmitidos por ellos” (Esteve, O y Alsina, A 2010, p.10).

No se trata, pues, de que el asesor/asesora de los servicios de apoyo sea el protagonista principal de la formación, sino de que el profesorado se convierta en sujeto activo de sus procesos formativos, mediante la reflexión sobre sus experiencias y sus prácticas de aula (Fullan, 2002a; Ventura, 2008), es decir, no basta con diseñar o implementar procesos formativos sino que es necesario “promover la capacidad de aprendizaje de los propios agentes” (Bolívar, 2008, p.292). O dicho de otro modo, ya no se trata de recibir unos conocimientos o propuestas prácticas de aula ajenas a las propias exigencias, sino que el conocimiento creado sobre las experiencias y prácticas de aula debe ser construido por los propios profesores y profesoras.

Ahora bien, ¿Cómo crea el profesor o profesora su propio conocimiento?

Según Aramendi (2004) en el proceso de construcción de conocimiento se deben distinguir tres dimensiones: cognitiva, crítica y práctica. La dimensión cognitiva hace

referencia a la construcción de los nuevos conocimientos, la crítica incide sobre los aspectos éticos y sociales y la práctica sobre la importancia de la aplicación en las situaciones diarias de aula.

En esta línea, Sola considera que “formar al profesor crítico supone, antes de nada, enfrentarle a sus creencias” (Sola, 1999, p. 59). Así pues, para que el docente desarrolle su propio conocimiento, el punto de partida, como se afirma en la propuesta de Villar y De Vicente (1995), es cuestionarse lo que hace, es decir, debe hacerse preguntas sobre su forma de hacer y, debe partir de su propia experiencia y examinarla de manera sistemática. Posteriormente, su curiosidad y la necesidad de buscar respuestas a sus interrogantes, probablemente, le obligue a indagar y consultar un saber teórico más elaborado, lo que le llevará a construir su propio conocimiento; un conocimiento que brota de uno mismo y se construye sobre sí mismo fruto de la interacción entre su práctica y el conocimiento teórico especializado.

En este orden de cosas, siempre que el conocimiento construido por el propio sujeto sea nuevamente cuestionado estaremos en el inicio de la construcción de otro nuevo conocimiento, y así sucesivamente, en un proceso inacabado a lo largo de la vida.

Por lo tanto, el profesorado construye su conocimiento cuando, desde su experiencia, utiliza la teoría para la reflexión y para su cuestionamiento, y es capaz de producir cambios o mejoras en su labor docente. Pero, como ya se apuntaba en el capítulo 2, este proceso que, aparentemente parece viable, resulta complejo porque, como afirma Nemirovsky, es difícil que el profesorado, en su quehacer diario, asuma propuestas que modifiquen sustancialmente las hipótesis en las que se fundamentan sus procesos de enseñanza-aprendizaje, lo que evidencia “algunas de las mayores dificultades que deben atravesarse en todo proceso de aprendizaje; los conflictos y rupturas que es necesario enfrentar para asumir el avance, es decir, el crecimiento.” (Nemirovsky, 1999, p.32).

Así pues, si la construcción del conocimiento recae sobre el propio docente y si éste es reticente al cuestionamiento de sus propias creencias y sus prácticas de enseñanza, ¿cómo debe actuar la asesoría para salvar estas dificultades y conseguir que el profesorado se convierta realmente en el protagonista de sus procesos formativos e innovadores?

Parece claro que esto, como se ha apuntado al principio de este apartado, requiere una adaptación de las propuestas metodológicas de los servicios de apoyo. Es decir, para que el profesorado sea el protagonista de sus procesos formativos es necesario que, desde las asesorías de los servicios zonales, se potencien los procesos de indagación sobre la práctica docente. La nueva formación permanente del profesorado y su asesoramiento tendría que facilitar la reflexión teórico-práctica sobre la propia experiencia y la incorporación de propuestas de mejora sobre la misma. En esta línea Ventura (2008) señala que “es así como el asesoramiento puede ayudar al profesorado a darse cuenta de la necesidad de resignificar su trabajo en la progresiva construcción de su identidad docente, trascendiendo así la estricta planificación de tareas y evaluación de resultados” (p. 4).

En este tipo de procesos formativos, por tanto, se resalta la importancia de que el profesorado reflexione sobre sus distintas maneras de hacer porque, detrás de cada manera de hacer, como ya se ha comentado en el anterior capítulo, hay, a su vez, una manera de entender la enseñanza, y detrás de ella se encuentran los pensamientos, convicciones, valores o sentimientos que hacen que las personas reaccionen de una forma determinada ante determinadas situaciones. Así, “cuando un/a profesor/a en formación reacciona sin pensarlo mucho (en situaciones imprevistas en el aula), esta reacción se basa generalmente en necesidades, valores, convicciones, sentimientos y tendencias que se desencadenan inconscientemente y que forman un conjunto inseparable llamado Gestalt” (Korthagen, Melief y Tigchelaar, 2010, p.28). En esta línea, las asesorías deben ofrecer distintas oportunidades, modelos y propuestas que favorezcan la indagación, para que el profesorado pueda cuestionarse por qué actúa ante situaciones concretas de la forma en que lo hace, qué es lo que subyace a su forma de organizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, y qué principios y criterios sustentan su proceder. Las respuestas a todas estas preguntas deben buscarse en las experiencias propias desarrolladas diariamente en el aula porque éstas son el eje para el aprendizaje y desarrollo profesional.

El propósito de la asesoría al promover estos procesos consiste en lograr en el profesorado un desequilibrio cognitivo entre sus maneras de pensar y sus distintas formas de actuar para que, sus “Gestalts” sean cuestionadas y enriquecidas. Así, se pasaría de un primer nivel casi automático de respuesta, en el que se reacciona sin

pensarlo mucho, a un segundo nivel de “esquema”. Cuando el profesorado accede al nivel de esquema, utiliza la información o formación recibida y es capaz de contextualizarla en su propia realidad.

Resumiendo, parece necesario, por tanto, que en los procesos de intervención formativa las asesorías ayuden a “guiar a la persona en formación hacia prácticas de indagación, un tipo de prácticas que da prioridad al desarrollo de la capacidad de indagar en la práctica docente y en el contexto en el que ésta tiene lugar de tal manera que el futuro profesor cree nuevas estructuras mentales durante el proceso de aprendizaje” (Esteve y Alsina, 2010, p.11).

En las siguientes tablas se comparan las dos grandes líneas de asesoramiento que se han mencionado en función del protagonismo o rol más o menos activo que desarrollan el profesorado y la asesoría.

Tabla 8
Desarrollo de la competencia profesional del profesorado. ROL PASIVO (elaboración propia)

ASESORÍA	PROFESORADO
Rol PROTAGONISTA	Rol PASIVO
Planifica los procesos formativos combinando los aspectos teóricos - prácticos de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son personas ajenas a la vida del centro que elaboran propuestas de mejora de la competencia profesional del profesorado.	Recibe la transmisión de un conocimiento teórico-práctico creado por terceras personas.
No hay ningún vínculo entre la REALIDAD DE AULA y EL SABER TEÓRICO	

Tabla 9
Desarrollo de la competencia profesional del profesorado. ROL ACTIVO (elaboración propia)

ASESORÍA	PROFESORADO
Guía los procesos de indagación sobre la práctica docente teniendo en cuenta el contexto en la que se realiza dicha práctica.	Rol ACTIVO
Facilita procesos para que el profesorado pueda transportarse al pasado y pueda desgranar su manera de entender la enseñanza y aprendizaje de manera vivencial.	Cuestiona su práctica sistemáticamente con sus saberes ya interiorizados y con conocimientos de mayor prestigio o más especializados.
Facilita recursos para que el profesorado sea capaz de “aprender a aprender”.	Crea nuevas estructuras mentales sobre el proceso de aprendizaje.
	Transferencia de los conocimientos teóricos a su práctica.
Existe vínculo entre la REALIDAD DE AULA y EL SABER TEÓRICO	

3.2.2. Importancia de los aspectos emocionales en los procesos de asesoramiento

En el capítulo 2 dedicado al profesorado resaltábamos la importancia de los aspectos emocionales en los procesos de aprendizaje. Aquí, por tanto, deben estar también presentes a la hora de diseñar las intervenciones de la asesoría con el profesorado, ya que obviarlos significaría no tener en cuenta la base sobre la que se puede asentar el cuestionamiento de las propias creencias y la construcción posterior del conocimiento. Pero además, contemplados desde otro punto de vista, estos aspectos marcan también nuestra propia manera de “estar” en nuestra labor asesora, el cuestionamiento de nuestras propias creencias, la capacidad de empatía con el docente o nuestras habilidades de comunicación y negociación en estos procesos.

Así pues, como ya se recogía en la tabla 9, las asesorías deben facilitar procesos en los que el profesorado pueda transportarse al pasado y herramientas con las que pueda ir desmenuzando todo lo que ha forjado su manera de entender la enseñanza y el aprendizaje, en contraste con elementos teóricos, pero desde una visión vivencial (sentimientos, emociones), que le ayuden a mejorar realmente su práctica porque, como afirman Carandell, Keim y Tigchelaar (2010):

Para esta toma de conciencia de nuestras propias representaciones es necesario describir las experiencias en detalle, darles dimensión temporal y espacial (contextualizarlas), recuperar las sensaciones y sentimientos asociadas a ellas, e intentar observar las recurrencias, las regularidades, los principios y valores sobre los que se sustentan, y que configuran nuestras teorías implícitas más arriesgadas. (p. 71).

Esta reflexión se puede realizar, además, individualmente o de manera colectiva, en cuyo caso entran en juego todos los aspectos emocionales de relación que subyacen al colectivo y que deberán ser tenidos en cuenta también por la asesoría.

Cuando las asesorías organizan en los centros momentos para la reflexión y para la escucha de las distintas historias de vida (Ventura, 2008), algunas profesoras/profesores no sienten la necesidad de cuestionarse nada porque estiman que sus años de trabajo le dan consistencia y solidez a su labor profesional, pero otros en cambio, que sí lo harían, se muestran reticentes y se coartan por motivos emocionales. Algunos se sienten

intimidados y/o controlados por compañeros/compañeras por los que a veces no se han sentido comprendidos o valorados, y se sienten obligados a contar sus experiencias sin saber posteriormente qué interpretación se va a dar a lo escuchado. Así pues, en la relación que se establece entre las personas implicadas en estos procesos se despiertan aspectos emocionales, como son la aceptación o desvalorización, la confianza o desconfianza, que pueden provocar o favorecer la motivación o desmotivación, repercutiendo, a su vez, tanto en su nivel de implicación en la tarea a realizar como en el nivel y el tipo de relación que, a partir de ahí, se reconstruya entre ellas.

El componente actitudinal, por lo tanto, es fundamental en cualquier proceso de formación. De alguna manera, el docente debe sentir la necesidad de ese cambio y, debe estar dispuesto a compartir con sus iguales toda la concepción que subyace en su práctica sobre la manera de entender la enseñanza, sus valores y principios éticos. Como afirma Imbernon (1999a), todo proceso de reflexión exige un análisis de la práctica realizada teniendo en cuenta los aspectos ideológicos y actitudinales que son su base. Ello requiere que la formación comprenda el ámbito de las capacidades, habilidades, emociones y actitudes y que cuestione los valores y las creencias de cada docente y del equipo colectivamente.

Si esto es así, ¿cómo se puede desde las distintas asesorías estimular al profesorado hacia el desarrollo de una actitud favorable para aprender de sus experiencias en la práctica y poder construir conocimiento con sus compañeros/compañeras?

Para Carretero, Liesa, Mayoral y Mollá (2008), si se quiere mantener una actitud positiva y motivadora en los procesos de asesoramiento entre los docentes y las asesorías, es imprescindible tener en cuenta estos tres aspectos: sentirse parte, sentir que se tiene parte y sentir que es capaz. Pasamos a explicarlos:

- Sentirse parte se refiere al sentimiento de pertenencia, a la satisfacción que siente la persona cuando se cumplen sus objetivos y siente que su trabajo ha tenido sentido. Este sentimiento de pertenencia se puede generar entre la asesoría y las personas implicadas cuando se desarrollan actitudes de empatía y de aceptación del otro. Estas autoras, por tanto, consideran importante que en la planificación de la intervención desde la asesoría se dedique un tiempo a preparar los aspectos que son específicos de la relación: “tono de la voz, la

postura, la distancia interpersonal y la emisión de refuerzos verbales [...] la posibilidad de exponer las propias ideas y creencias sin exponerse a la crítica o a la incompreensión del otro” (Carretero, Liesa, Mayoral y Mollá, 2008, p.4).

- Sentir que se tiene parte se refiere al sentimiento de tener un espacio para la participación, a la satisfacción que siente la persona cuando percibe que se le ofrece la posibilidad de aportar algo desde su individualidad al colectivo. Estas autoras consideran importante para ello: “establecer modelos colaborativos para gestionar la influencia,[...] determinar conjuntamente con los profesores el trabajo a realizar y las metas a conseguir, [...]comentar el trabajo en equipo y [...] potenciar los canales de intercambio, participación y colaboración entre todas las personas que tienen relación con el problema” (Carretero, Liesa, Mayoral y Mollá, 2008, pp.4-5).
- Sentir que se es capaz, se refiere al sentimiento de competencia, a la satisfacción que siente la persona cuando se considera capaz de realizar la tarea. En este caso, el asesor/asesora y el profesorado deben establecer relaciones donde intuyan que por ambas partes tienen conocimientos que ofrecer, y a la vez que vivencien que esos conocimientos son reconocidos por los demás aunque se sometan a reflexión. La reflexión se debe entender como oportunidad para el desarrollo de la creatividad. Asimismo, se considera necesario mantener el interés y la motivación para fomentar el esfuerzo y la sensación de que el trabajo está teniendo sus resultados aunque no se consigan las metas propuestas, es decir, el proceso de por sí ya es importante.

Así pues, estas autoras insisten en la importancia no sólo de los resultados sino también del proceso realizado y estiman que si desde las asesorías se tuvieran en cuenta de forma intencionada todos estos aspectos motivacionales, afectivos y relacionales, los procesos de asesoramiento serían más efectivos.

3.2.3. Modelos de intervención

Pasando a la práctica, podemos ver algunos ejemplos de intervención asesora que responderían a los presupuestos desarrollados en los dos subapartados anteriores, es decir, un modelo de asesoramiento centrado en el docente, que impulsa procesos de indagación y análisis de la propia práctica, y, desde un punto de vista vivencial que tiene en cuenta de manera explícita los aspectos emocionales y relacionales de la

interacción entre los docentes y la propia asesoría. Se trata de ver cómo diseñar y organizar en la práctica este tipo de intervención asesora.

En esta línea, por ejemplo, García (2006) propone unas fases y categorías de la actuación de la asesoría que él resume en esta tabla:

Tabla 10

Resumen de las fases y/o categorías de las actuaciones asesoras en un metodología de asesoramiento tomado de García, 2006, p. 42

<p>1. Creación de condiciones</p> <ul style="list-style-type: none">-Consensuar el contenido de trabajo de mejora y el compromiso entre el asesor y el centro.-Se procura fortalecer la función de liderazgo interno de la institución. <p>2. Análisis de necesidades</p> <ul style="list-style-type: none">-Proceso de reflexión y de análisis colectiva.-El asesor debe asumir un rol de facilitador del pensamiento del grupo mediante el análisis cualitativo y de promoción del consenso.-Fruto del análisis se construye un mapa conceptual de representación de la realidad de la institución tanto de sus puntos fuertes como de sus debilidades. <p>3. Elaboración de un plan</p> <ul style="list-style-type: none">-Focalizar el objeto de la innovación teniendo en cuenta:<ul style="list-style-type: none">a) Toda acción de cambio debe suponer una mejora de los aprendizajes.b) El cambio organizativo debe servir de soporte para la innovación.c) Trabajar desde un referente teórico y práctico:<ul style="list-style-type: none">-Reflexión sobre la propia práctica del profesorado.-Aporte de buenas prácticas.-Modificaciones que es necesario adoptar en las prácticas de aula.d) Generar líneas de acción que son objeto de planificación. <p>4. Desarrollo del plan</p> <ul style="list-style-type: none">-Acompañar a la puesta en práctica de soluciones planificadas.-Metodologías utilizadas por el grupo:<ul style="list-style-type: none">-Coaching: apoyo mutuo-Aprendizaje entre iguales: <p>5. Evaluación e institucionalización</p> <ul style="list-style-type: none">-Asegurar el desarrollo continuo de los procesos de innovación y su revisión.
--

Aguerrondo (2002) en Romero (2008, pp. 5-6), por su parte, define un esquema de actuación acerca de la génesis de un proceso de cambio y considera tres momentos: a) las condiciones previas, b) la brecha para innovar y c) la elaboración de la propuesta.

- Dentro de las condiciones previas considera necesario, por un lado, detectar los problemas y las dificultades que se le plantean al profesorado, y por otro, contar con la existencia de personas críticas que puedan proponer actuaciones para resolverlas. Esta detección se realiza tras analizar las prácticas ordinarias de aula por parte de los propios protagonistas. Añade, a su vez, que en este proceso se potencia las posibilidades de generar nuevas visiones si se complementa con información teórica basada en fundamentos teóricos y nuevas perspectivas.
- En cuanto a la brecha para innovar destaca necesario el elemento estructural como facilitador de la innovación educativa y el coyuntural relacionado con las personas que asumen el cargo desde la asunción de responsabilidades frente a los cambios propuestos. Estos dos aspectos mencionados los considera imprescindibles para desarrollar cualquier proceso de mejora en los centros.
- En relación con la elaboración de la propuesta de acción. En este aspecto considera necesario, por la escasa tradición existente en el sistema educativo, la realización de un plan donde se concrete la previsión de tiempos y recursos aún sabiendo que el propio proceso acarreará modificaciones del mismo. Asimismo, señala la importancia de la participación en los procesos de innovación distinguiendo la participación tecnocrática (unos piensan, otros ejecutan), la seudoparticipación ampliada (utilizan mecanismos de consulta antes de ser los cambios implementados) y finalmente, la participación diferenciada cuando se utilizan instancias diversas de decisión.

Romero (2008), por último, estructura la actuación en tres subprocesos: planear, desarrollar y sostener.

- Planear se refiere a la explicitación de un cambio que debe aplicarse progresivamente. Para ello es imprescindible la implicación del equipo directivo y del profesorado para que hagan propio su propio proceso de cambio. La labor asesora, en este caso, funciona como mediadora entre los planteamientos teóricos y las aportaciones prácticas.

- En lo que se refiere al desarrollo, se inicia con la propuesta compartida de propósitos que se materializa en la gestión de distintos proyectos de mejora. Se contrasta a lo largo de todo el proceso el trabajo individual con el de grupo, lo particular (aula) con lo institucional (centro) y la acción con la reflexión-investigación.
- Y, por último, el subproceso de sostenimiento del asesoramiento no únicamente en su fase inicial sino de manera permanente resulta necesario en cualquier centro para asentar los procesos de mejora, pero más aún en centros educativos que por su mayor problemática tienen serias dificultades para mantener cualquier iniciativa de análisis y cambio.

Estos no son más que pequeñas muestras de cómo diseñar y planificar una intervención asesora desde los nuevos modelos de asesoramiento. En el capítulo 4 se ahondará en las propias estrategias del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao basadas también, en gran medida, en este tipo de modelos práctico-reflexivos, críticos, colaborativos y de acompañamiento.

3.2.4. Relación entre la asesoría y diferentes agentes comunitarios⁶²

Todos estos procesos de los que venimos hablando se establecen entre la asesoría y el profesorado pero en el contexto escolar inciden igualmente otros agentes sociales cuya intervención puede ser de gran ayuda. Así, la asesoría debe potenciar, facilitar y organizar escenarios sociales de cooperación para la reflexión y la acción entre los diferentes agentes sociales y educativos porque, entendemos que el profesorado es un ser social que va a construir su aprendizaje a partir de los vínculos que establezca con su contexto, teniendo en cuenta el entramado -familia-institución escolar-instituciones sociales- que engloba a toda la comunidad. Esta manera de organización del entramado para el aprendizaje coloca también al asesor/ asesora en otra posición.

En esta línea, no se trata de focalizar la responsabilidad sobre uno de los agentes, como dice Serra (2008) con la lógica del trabajo sobre los otros, sustentado sobre la capacitación de la figura asesora, sino de dar otro enfoque donde prime las posiciones interconectadas, como es el trabajar con otros. Añade, a su vez, que este trabajo con otros exige cambios en la relación que se establece en la práctica profesional, donde debe desaparecer el estilo jerarquizado por el carácter horizontal de las relaciones. Así

pues, esta manera de organizar el trabajo conjunto conlleva necesariamente establecer nuevos escenarios de relación entre los diferentes agentes que intervienen en todo el proceso de aprendizaje. Es decir, el asesor/asesora no se considera un agente de cambio sino un agente interactuado con otros, que actúa sobre los procesos de cambio, transformándolos y a su vez también transformándose.

En el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao se apuesta por una asesoría que, como dice Sola (2008) es interactuado con otros, puesto que mantiene la colaboración con los diferentes agentes comunitarios. Para ello, dicho Berritzegune comparte contextos con los distintos departamentos y servicios relacionados con la comunidad educativa: asociaciones de padres y madres, centros de salud comunitaria, departamentos municipales, entidades culturales, asociaciones de ocio y tiempo libre o entidades privadas, entre otros.

En esta línea, también establece redes de coordinación e intercambio entre los diferentes Berritzegunes de toda la CAV, con el objetivo de compartir las singularidades propias de cada contexto (demográficos, estructurales, sociolingüísticos) por la ubicación y composición (de personas) de cada Berritzegune y de enriquecerse desde la perspectiva global de toda la comunidad. A su vez, mantiene relaciones en procesos liderados por la Universidad en los que el trabajo se materializa a través de seminarios o grupos intercentros (Trabajo Cooperativo). En estos casos el docente comparte su proceso de innovación con otros compañeros/compañeras y con las personas expertas, el saber académico se amplía con la experiencia directa y el docente adquiere formación en contextos reales de aula.

Asimismo, este Berritzegune recurre en ocasiones a compartir el conocimiento y la experiencia con expertos/expertas de todo el Estado y de la Comunidad Europea, jornadas herririk herri: euskararen lurra jorratuz/ Building bridges: from here to Europe, curso escolar 2003-2004, en cuya ocasión contó con la participación de expertos internacionales. También, en este sentido, se ha recibido repetidas solicitudes de colaboración con distintas entidades europeas (Welsh Language Board, Fryske Academy, Language Teaching Scotland o Estonian Department of Education).

4. SÍNTESIS

En este capítulo el tema se centra en el estilo de asesoría. El primer apartado se dedica a describir los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes). En su desarrollo se evidencia la repercusión de los factores y exigencias sociales en la determinación de las Líneas Prioritarias del Departamento de Educación, así como la concreción de los Programas de Innovación Educativa. Asimismo se especifican, debido a estas exigencias sociales, las distintas reestructuraciones de los propios servicios de apoyo tanto en su organización como en sus funciones.

Esta realidad social que se ha descrito exige un asesor/asesora con unas competencias específicas que se definen en el segundo apartado El asesor, asesora ante sí mismo . Estas competencias están basadas en el marco legal que la Administración educativa a través de la configuración de los Decretos prescribe, así como en los diferentes modelos de asesoramiento que determinan un asesor/asesora acorde con las actuales exigencias educativas y sociales.

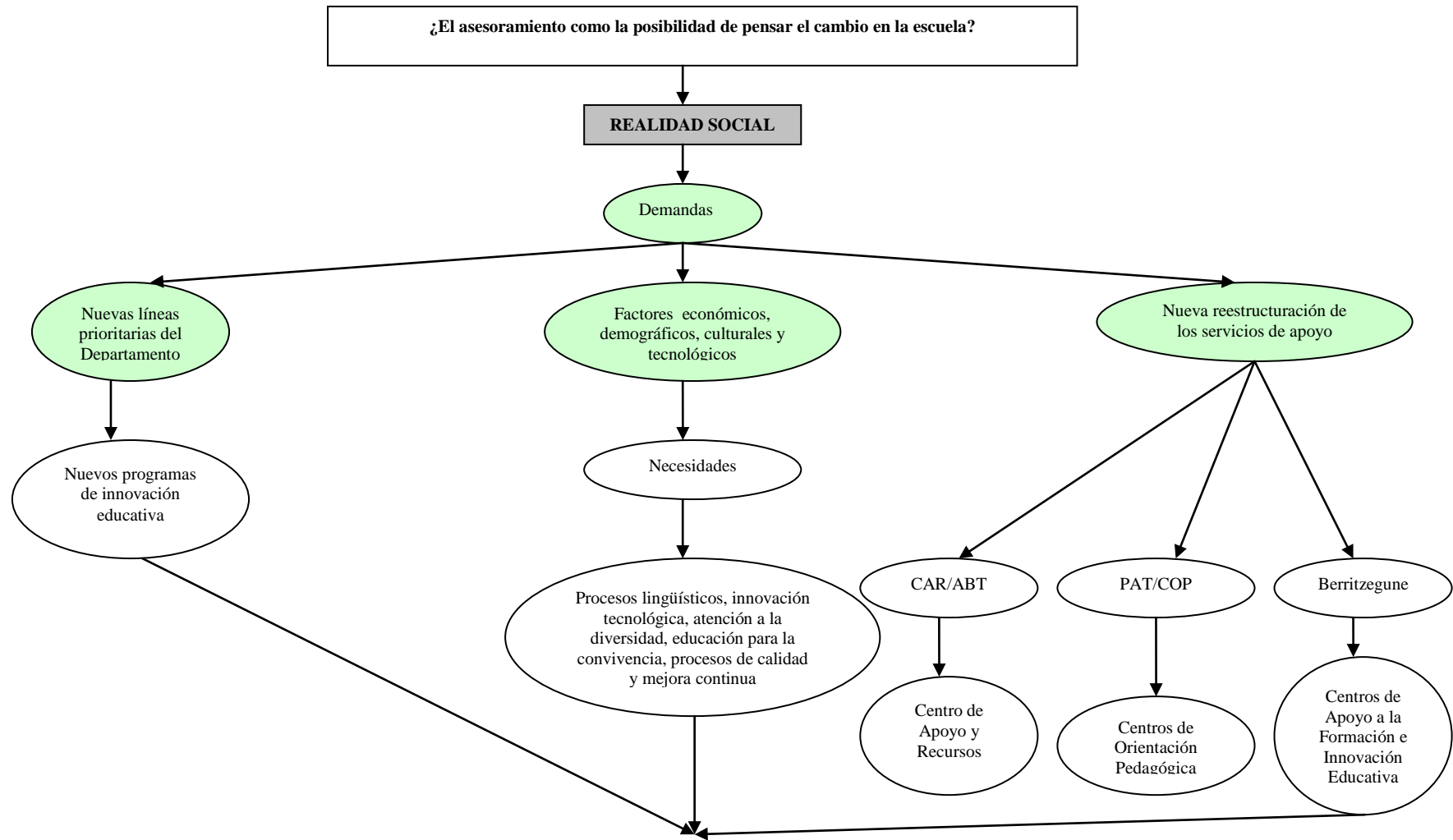
Finalmente es en el tercer apartado La manera de hacer de la asesoría (estrategias profesionales), donde el asesor/asesora pone en juego todas sus capacidades y habilidades en relación con el docente, para ayudarle en el desarrollo de su competencia profesional, y con los diferentes agentes comunitarios para lograr escenarios sociales de cooperación para la reflexión y la acción.

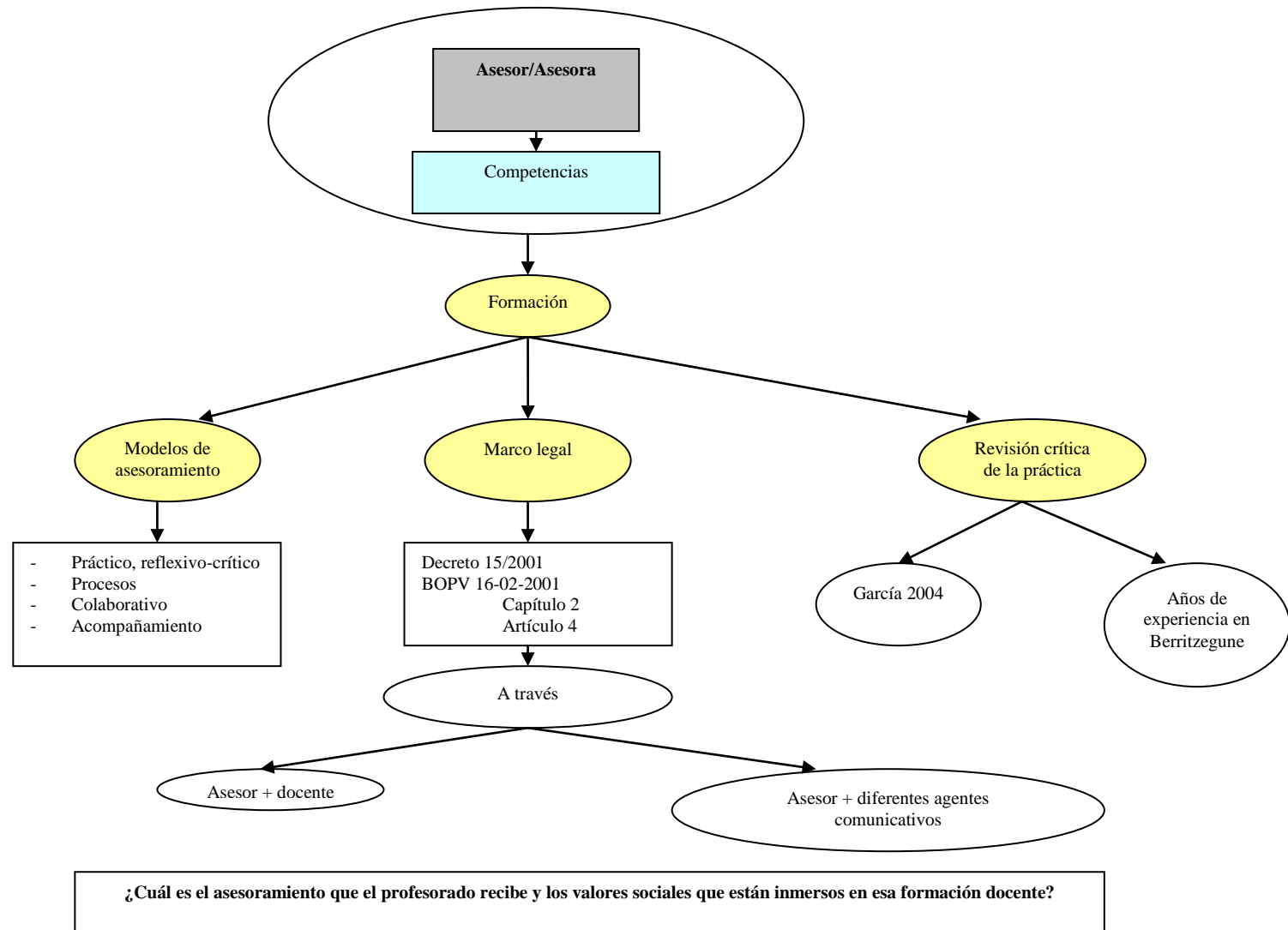
En este contexto nos surgen algunos interrogantes: ¿Se entiende realmente el asesoramiento como la posibilidad de pensar el cambio en la escuela?, ¿Cuál es el asesoramiento que el profesorado recibe y los valores sociales que están inmersos en esa formación docente?

Ideas clave: demandas sociales, centros de apoyo a la docencia, líneas prioritarias y programas de innovación educativa, competencias profesionales, modelos de asesoramiento, asesoramiento a los docentes y colaboración con diferentes agentes comunitarios.

ESQUEMA CONCEPTUAL

Resumen del 3er. capítulo





Cuadro 6. *Esquema conceptual del asesor/asesora. (Elaboración propia).*

Capítulo 4. MÉTODO

- 1. Problemática de la investigación**
- 2. Finalidad y relevancia de la investigación**
- 3. Objetivos e hipótesis**
- 4. Participantes**
- 5. Variables e instrumentos de medida**
- 6. Procedimiento**
- 7. Análisis estadísticos**

A lo largo de este capítulo se va a presentar la metodología utilizada en este estudio empírico. En primer lugar, las características de la muestra; en segundo lugar, las variables seleccionadas y los instrumentos de medida utilizados para evaluar dichas variables; en tercer lugar, el procedimiento de investigación empleado en el presente trabajo; y finalmente, los análisis estadísticos realizados.

1. PROBLEMÁTICA DE INVESTIGACIÓN

La evaluación de la labor de los centros de apoyo a la docencia es una necesidad unánimemente aceptada por la propia Administración educativa, por el Consejo Escolar de Euskadi y por múltiples expertos a los que se ha hecho referencia en la parte teórica del presente trabajo y a los que se mencionará también a lo largo de este capítulo.

Por un lado, la Administración educativa, en relación con la implantación de los nuevos servicios de apoyo a la docencia (Berritzegune), durante la última década, a través de la Dirección de Innovación Educativa y mediante diferentes organismos, ha realizado distintas evaluaciones atendiendo a diferentes aspectos:

- la implantación del sistema de los Berritzegunes (2001-2002);
- los perfiles profesionales que intervienen en estos Centros (2002-2003);
- la labor profesional que realiza el personal de los servicios de apoyo (2003-2004);
- la participación del profesorado en cursos de formación de diversa índole (Gobierno Vasco, 2006a);
- la evaluación que los centros educativos hacen del servicio como usuarios del mismo (Gobierno Vasco, 2006b);
- el grado de implantación en los centros educativos de la CAV de propuestas innovadoras puntuales como Eskola 2.0 y la Experiencia Trilingüe (MET) (en fase de publicación por el Instituto de Evaluación IVEI-ISEI).

Sin embargo, hasta el momento, no disponemos de datos sobre el perfil docente que interactúa con las asesorías de estos centros de apoyo a la docencia, ni de las valoraciones que realizan las propias instituciones escolares sobre el estilo de

asesoramiento que ejercen los servicios de apoyo en sus relaciones con los docentes y con las direcciones de los centros escolares.

El Consejo Escolar de Euskadi, por su parte, ha reclamado en sus diferentes dictámenes un análisis en profundidad de los servicios de apoyo, como se recoge en el Informe del Gobierno Vasco acerca de la Situación de la Enseñanza (2004):

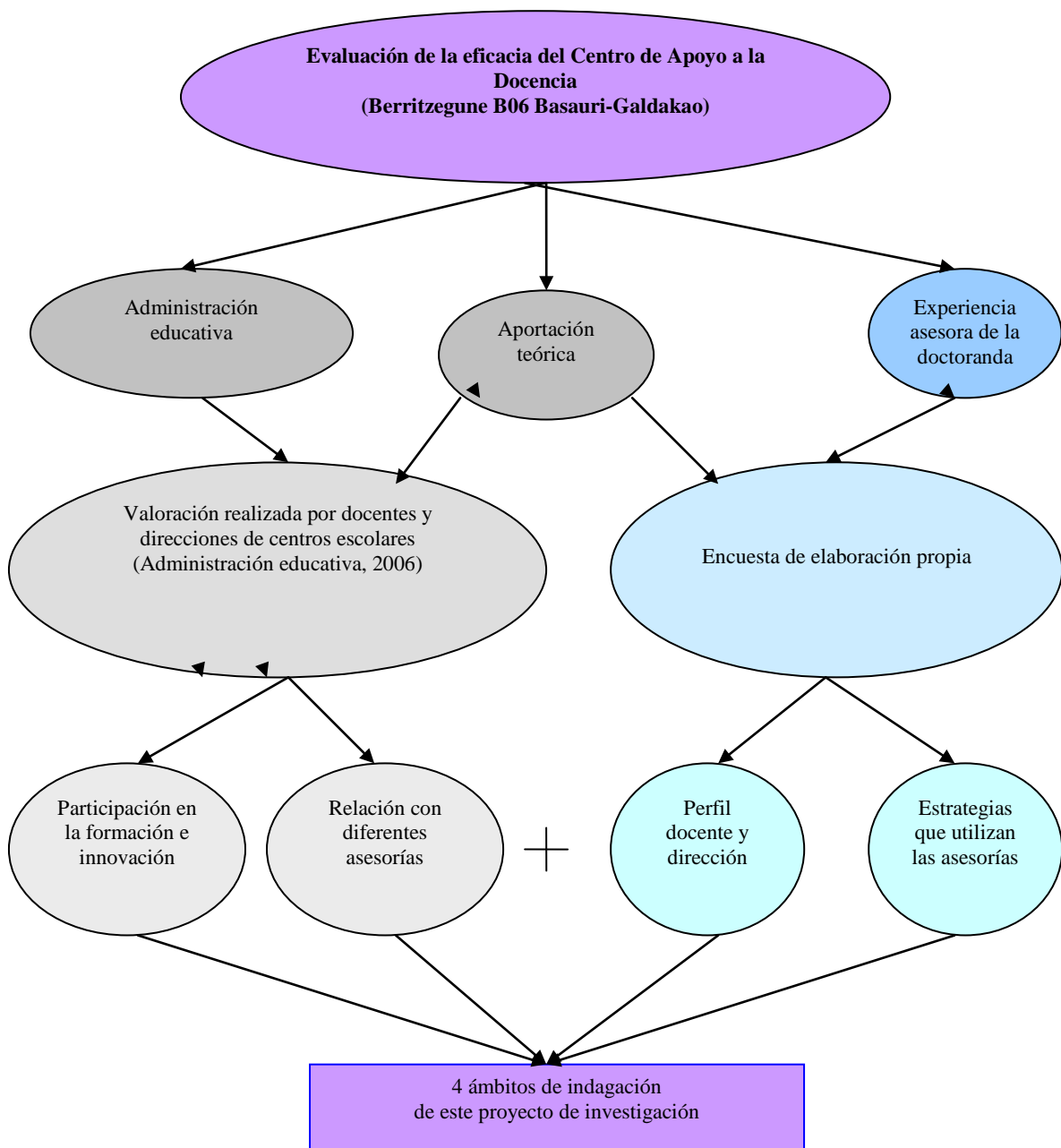
Se ha echado de menos, como el Consejo ha señalado en los correspondientes dictámenes, un análisis en profundidad de estos servicios que hubiese permitido determinar los logros obtenidos, para saber qué se debe mantener y si es posible mejorar y los objetivos que no se han cumplido y para cuya consecución se realiza la reforma de estos servicios (Gobierno Vasco, 2004a, p. 155).

Pero esta necesidad por comprobar la eficacia de los servicios de ayuda a la docencia surge también de la propia experiencia asesora de la doctoranda, primeramente como asesora de área música en los Centros de Orientación Pedagógica (C.O.P.) durante 11 años y, posteriormente, como directora del Centro de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao, en el último periodo 2001-2011. Por lo tanto, este trabajo de investigación, en la medida en que intenta analizar la labor asesora que se realiza en los centros escolares que corresponden al ámbito de actuación de dicho Berritzegune, está basado en un proceso de reflexión sobre la propia práctica para mejorar las tareas de asesoramiento con los docentes, con las direcciones y con la propia institución escolar.

En el desarrollo de este proceso de reflexión toda valoración realizada sobre algún aspecto en concreto requiere una exhaustiva recogida de datos y un análisis e interpretación científica de los mismos. A pesar de que la intuición basada en la experiencia y el contacto sistemático que realizamos con dichos profesionales, a través de las actividades formativas y de las relaciones que establecemos en los procesos de asesoramiento, nos proporciona mucha información, necesitamos recabar datos cuantitativos que confirmen nuestras percepciones.

En este sentido, se ha tomado como referencia y punto de partida, entre todos los estudios realizados por la propia Administración educativa anteriormente citados en el apartado Situación de partida de la Introducción, el correspondiente al año 2006 en el

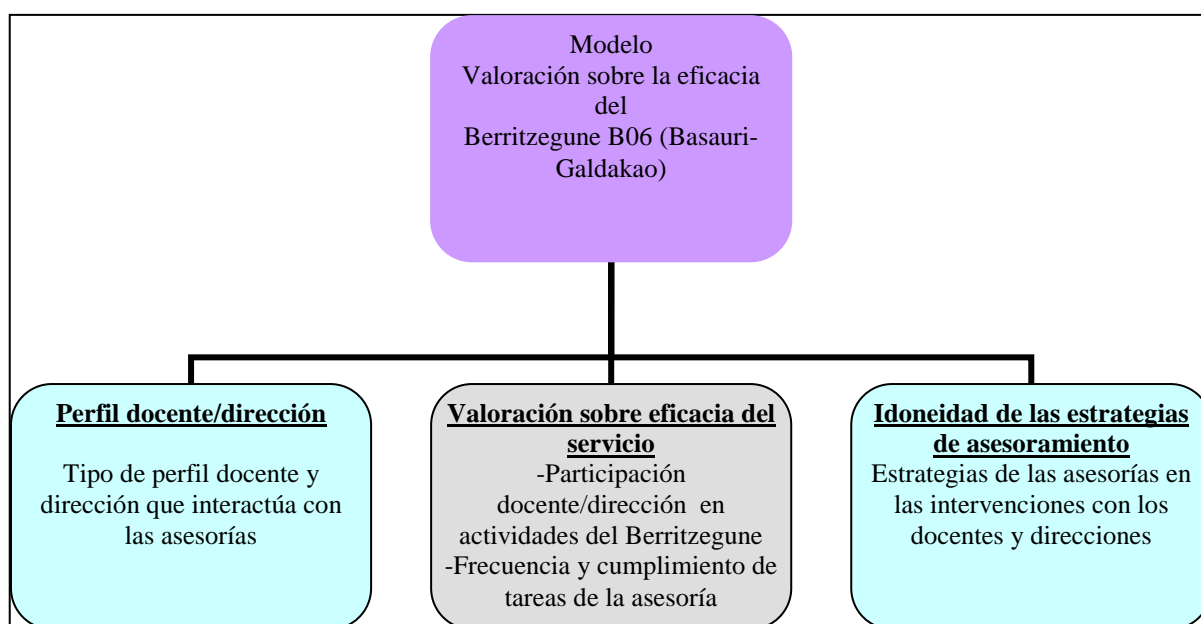
que los propios docentes y direcciones de los centros escolares (los usuarios del servicio del Berritzegune) valoraron, por un lado, la participación en las actividades y proyectos de formación e innovación y, por otro lado, la relación establecida con la dirección y las diferentes asesorías del Berritzegune. A estos dos ámbitos mencionados, y con el objetivo de cubrir algunas de los vacíos señalados en estas evaluaciones, la doctoranda consideró necesario añadir otras dos aportaciones relativas al perfil de los docentes y direcciones que interactúa con las asesorías del Berritzegune y al estilo de asesoramiento utilizado en las prácticas de formación e innovación con el profesorado de los centros.



Cuadro 7. Fundamentación del método: ámbitos de indagación. (elaboración propia)

1.1. Modelo de valoración sobre la eficacia del asesoramiento del Centro de Apoyo a la Educación Berritzegune B06 Basauri-Galdakao

A nuestro modo de ver, como se ha mencionado anteriormente, en este proceso de investigación se ha considerado adecuado indagar sobre tres ámbitos que nos pueden orientar en la mejora de la capacitación asesora en los procesos de formación e innovación: el tipo de perfil docente/dirección que interactúa con las asesorías, la valoración sobre la eficacia del servicio en cuanto a la participación y frecuencia en la formación e innovación así como en la relación que se establecen con las diferentes asesorías y la percepción que disponen las direcciones sobre las estrategias que utilizan los asesores/asesoras en las intervenciones con el profesorado y con las propias direcciones.



Cuadro 8. *Modelo de valoración de la eficacia del servicio del Berritzegune. (elaboración propia)*

La justificación de este modelo de valoración radica en la razón de ser de estos centros de apoyo a la docencia. Su sentido es el asesoramiento y la formación en los procesos de innovación, experimentación e investigación al profesorado y direcciones de los centros escolares. Si esto es así, parece imprescindible contemplar al profesorado y a la dirección de los centros, por una parte, y a la asesoría por otra como pilares de la labor asesora. Esto nos lleva a plantearnos no sólo el grado de participación del profesorado en las actividades propuestas o incluso su valoración general de las asesorías, sino

también con qué tipo de docente/dirección estamos interactuando y qué tipo de asesoramiento se está ofreciendo, con el objetivo de tener una base más sólida a la hora de presentar propuestas de mejora para el servicio.

Por una parte, nos interesa conocer el perfil del docente/dirección en relación al cambio y su implicación en procesos de formación e innovación porque suponemos que éste condiciona su nivel de participación y su valoración del servicio y nos pueden ayudar interpretar los datos de esta investigación. En este sentido, nos surgen algunos interrogantes: ¿qué tipo de docente y dirección es el que interactúa con las asesorías del Berritzegune?, ¿qué tipo de creencias y prejuicios tienen frente a la educación?, ¿qué actitudes muestran frente al cambio?, ¿qué habilidades sociales poseen para el trabajo en grupo como miembro perteneciente a una institución escolar?

Por otra parte, como se ha mencionado en el capítulo 3 del presente trabajo, la manera de interactuar, utilizando distintas estrategias en los procesos de aprendizaje, influye también en la construcción del conocimiento. Así pues, si la función de los centros de apoyo a la docencia es la formación y el asesoramiento, y si en los procesos de formación contribuye de manera notable el estilo asesor, es interesante hacer aflorar algunos aspectos relacionados con éste: ¿qué estrategias utiliza la asesoría en los procesos de asesoramiento y formación?, ¿qué actitudes de la asesoría favorecen los procesos de innovación en los centros?, ¿qué tipo de procesos de asesoramiento resultan más eficaces?, ¿cómo se valoran las estrategias que se consideran adecuadas para dichos procesos?

Ante estos interrogantes, este modelo contempla los aspectos anteriormente citados:

- a) El grado de eficacia del servicio prestado, a través de:
 - los datos sobre el grado de participación de las direcciones y los docentes de los centros en proyectos y actividades de formación e innovación, y
 - las valoraciones que estos realizan de la frecuencia del asesoramiento recibido y el grado de cumplimiento de las tareas/funciones asesoras.
- b) El tipo de perfil dirección/docente que interactúa con el Berritzegune, en cuanto a sus actitudes ante el cambio y a su implicación en procesos de formación e innovación.

- c) La idoneidad de las estrategias que utiliza la asesoría en la forma de intervenir con los docentes y las direcciones de los centros escolares.

1.1.1. Fundamentación teórica

Dentro de este subapartado se va a especificar la fundamentación teórica que subyace en los tres elementos clave sobre los que pivota el método de investigación del presente trabajo.

1.1.1.a. Grado de eficacia del servicio

Teniendo en cuenta el cuadro 8 y respecto al grado de eficacia del servicio, este modelo se basa en el cuestionario utilizado por la Administración educativa en el año 2006 y elaborado por el CIDEC, en el que se recogía el nivel de satisfacción del profesorado y de las direcciones escolares sobre la totalidad de los Berritzegunes que configuran la CAV. Es decir, dos Berritzegunes en el territorio de Araba, diez Berritzegunes en el de Bizkaia y seis en el de Gipuzkoa; un total de 18 centros de apoyo a la docencia.

En el caso del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao, la muestra fue entonces de 19 centros escolares (públicos y concertados) con un total de 279 encuestados pertenecientes a las distintas etapas educativas (Infantil-Primaria, Secundaria Obligatoria y Bachillerato).

Cabe reseñar que en el presente trabajo de investigación, para medir el grado de eficacia del servicio (apartado C) se utiliza el cuestionario elaborado y validado en el año 2006 por la Administración educativa a fin de poder establecer la evolución del servicio prestado a lo largo de estos años. Los ítems de este cuestionario, correspondientes al apartado C, son los que a continuación se detallan:

- a) Docentes: c5, c6 (1, 2, 3), c7 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7), c8 (1, 2, 3, 4, 5), c9(1, 2, 3), c10 (1, 2), c11.
- b) Direcciones: c5 (1, 2, 3, 4), c6 (1, 2, 3, 4, 5, 6), c7 (1, 2), c8 (1, 2, 3, 4), c9(1, 2, 3), c10 (1, 2, 3), c11 (1, 2, 3, 4, 5), c12.

Según la información recogida por la propia Dirección de Innovación Educativa, se puede afirmar que se fundamentaron en distintas investigaciones realizadas en otros sistemas educativos basados en el impacto de los servicios de apoyo en el desarrollo

escolar y de sus profesionales (Ainscow y Howes, 2002; Loucks-Horseley y Crandall, 1986), así como en diferentes investigaciones realizadas en el Estado Español (Bolívar, 2000a, 2000b; Escudero, 1990; Escudero y Moreno, 1992; Santos Guerra, 2000).

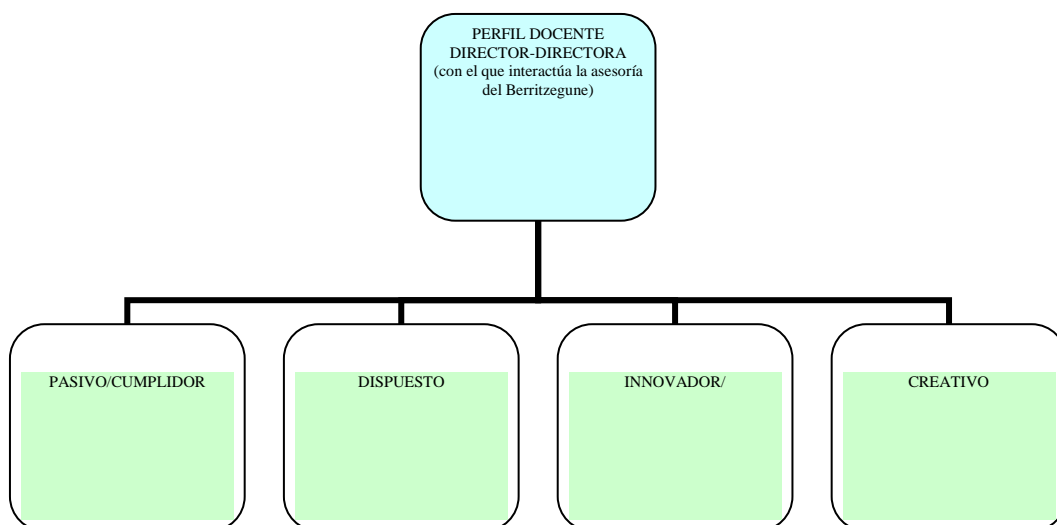
1.1.1.b. Perfil docente/dirección y estrategias de asesoramiento

Estas dos aportaciones de la doctoranda se fundamentan en que los procesos de mejora de la práctica asesora inciden fundamentalmente sobre las personas, tanto sobre los docentes y direcciones de los centros escolares como sobre las propias asesorías de los Berritzegunes. De ahí que en el desarrollo de la parte teórica, se refleje un ámbito relacionado con el docente (2 capítulo) y otro vinculado a la asesoría (3 capítulo).

Debido a ello, el asesor/asesora, en su práctica diaria, deberá tener en cuenta por un lado, con qué perfil docente o dirección está desarrollando su labor de asesoramiento, y por otro, qué estrategias asesoras utiliza para favorecer estos procesos. A continuación se desarrollarán estos dos aspectos:

En relación al perfil docente

Para averiguar el tipo de docente que interactúa con el Berritzegune, como ya se ha apuntado, se ha creído conveniente establecer una tipología en base a sus actitudes ante el cambio y su nivel de compromiso en los procesos de formación/innovación. Así, se han determinado cuatro perfiles docentes:



Cuadro 9. Perfil docente/dirección que interactúa con la asesoría Berritzegune (elaboración propia).

Para determinar estas categorizaciones se han definido cuáles son las peculiaridades que determinan un perfil u otro, en base a criterios fundamentados en diferentes investigaciones y aportaciones teóricas que se han ido desarrollando en el marco teórico de esta investigación:

El docente y director/directora ante sí mismo (Ainscow, 2001; Alonso, 1997, 2005; Álvarez, 2008; Carbonell y Serra 2009; Corradini, 2011; Csikszentmihalyi, 2000; Dweck (2006); Escudero, 2005; Fullan, 2002c; Gardner, 2001; Goleman, 2002; Hargreaves y Fink, 2008; Hernández, 2008; Monereo y Monte, 2011; Monereo y Pozo, 2001, Pérez Gómez, 2008, Sanz, 2007; Sola, 1999; Torres, 2006; Vaello, 2007; 2009 Ventura, 2008; Voli, 1996), examinado sus:

- Creencias y prejuicios sobre la educación (ítems b1, b2, b3 y b4)
- Apertura frente a sistemas de aprendizaje más amplios (ítems b9, b10, y b11)
- Actitud frente al cambio (ítems b12, b13, b14 y b15)
- Equilibrio adecuado entre la forma de pensar y el modo de hacer (ítems b16, b17, b18 y b19)

El docente y director/directora en relación con su institución (Ainscow y West 2008; Bolivar, 2000a 2000b; Bolivar, 2008; Gairín 2008; Goleman, 2002; Greene, 2005; Ryback, 1998; Saratxaga, 2007 y Torres, 2008), preguntándose si es capaz de:

- Compartir su propósito personal (ítems b5, b6, b7 y b8)

El docente y director/directora cuestionándose si es capaz de incluir en sus prácticas de aula (Aramendi, 2004; Martín y Moreno, 2007; Martínez, 2005; Serra 2008; Torres, 2011; Vila, 1998 y Voli, 1996):

- Sistemas de aprendizaje más amplios (ítems b9, b10 y b11)

Una vez definidas las peculiaridades que determinan los perfiles, se ha codificado la encuesta, es decir, se han puntuado todos los ítems anteriormente mencionados asignándole a cada uno de ellos un valor del 0 al 2 y, finalmente se han sumado las respuestas de cada categoría a fin de obtener una escala. Finalmente, los perfiles quedan determinados de la siguiente manera:

- De 0 a 25 puntos corresponde al perfil pasivo/cumplidor

- De 26-30 puntos define al perfil dispuesto
- De 31 a 35 puntos determina el perfil innovador
- De 36 a 38 puntos corresponde al perfil creativo

En relación con las estrategias asesoras

En nuestra propuesta, a la hora de determinar las competencias profesionales de la asesoría, traducidas en las estrategias que asesores/asesoras utilizan en su interacción con el profesorado, hemos tenido en consideración los fundamentos sobre los que se sustenta una manera de asesoramiento que la doctoranda entiende como idóneo en el contexto educativo actual. Así pues, se han tomado como referente para determinar las competencias, por un lado, el marco legal en el cual se definen las funciones⁶³ de la asesoría, por otro lado, los planteamientos teóricos que se han desarrollado en el 3er. capítulo relativo a la asesoría en los apartados concernientes a los modelos de asesoramiento y a las competencias, y, finalmente, la experiencia ejercida durante 21 años de profesión y la revisión crítica realizada por García (2006) en su investigación sobre el modo habitual de ejercer la tarea asesora.

A continuación se concretarán los aspectos anteriormente mencionados:

Respecto a las funciones de las asesorías (Decreto 15/2001) se han tenido en cuenta las especificadas en el marco legal y son las siguientes:

- 1.-Colabora y orienta en la detección y diseño de planes/actividades formativas para el centro.
- 2.-Forma al profesorado del Centro en nuevos temas y ámbitos a través de diferentes modalidades de formación.
- 3.-Participa en la gestión de cursos, sesiones formativas o de actualización de docentes del Centro.
- 4.-Orienta y colabora en el diseño de planes de innovación/mejora del Centro.
- 5.-Proporciona asesoramiento y apoyo durante la puesta en práctica de planes y proyectos educativos del centro.
- 6.-Participa en el seguimiento y evaluación de experiencias y planes del Centro.
- 7.-Proporciona información sobre actividades formativas, experiencias, proyectos, ayudas y métodos de trabajo.

8.-Canaliza las demandas y coordina las actuaciones que otras asesorías del Berritzegune puedan realizar en el Centro.

9.-Interviene en facilitar dinámicas de trabajo, coordinación y colaboración entre el profesorado del Centro, proponiendo estrategias que potencien el intercambio de ideas y la comunicación.

En relación con los planteamientos teóricos, se han tomado como referencia en esta investigación los diferentes modelos de asesoramiento que a continuación se detallan porque definen un estilo de asesor/asesora que se inclina por:

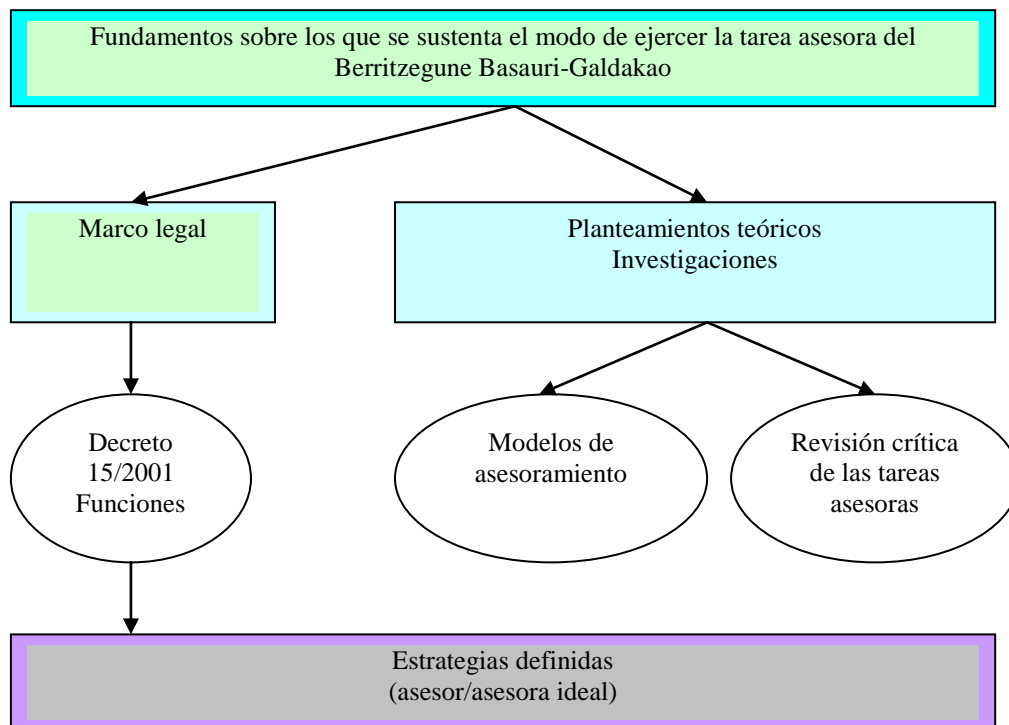
- El modelo de asesoramiento práctico-reflexivo-crítico de Fernández (1999) y la reflexión sobre la reflexión en la acción (Schön, 1992), en lo que se refiere a los procesos de formación e innovación que están inmersos en procesos recurrentes de reflexión sobre la propia acción.
- El modelo de asesoramiento de procesos (García 2006) porque se fomenta el aprendizaje autónomo entre el profesorado del propio centro escolar y se impulsa la capacidad de innovar desde la propia institución.
- El modelo de asesoramiento colaborativo (García y Sánchez, 2005; Carpio y Guerra, 2008), por la optimización que hace de las interconexiones que se establecen entre las personas implicadas (docente/asesoría) al intercambiar sus conocimientos y sus experiencias.
- El modelo de asesoramiento como forma de acompañar a los docentes (Ventura, 2008) en la interpretación de las necesidades de los equipos docentes, teniendo en cuenta las historias y subjetividades. Este modelo ayuda al docente a replantear su trabajo, en la medida en que va reconfigurando sus creencias sobre la manera de entender la enseñanza y el aprendizaje.

A su vez, se han tenido en cuenta los diferentes ámbitos definidos por García (2006, pp. 71-72) fruto de la revisión crítica realizada en su investigación sobre el modo habitual de ejercer la tarea asesora. Estos ámbitos son los siguientes:

- Innovación educativa como problema emocional, de sentimientos, de escucha, de apropiación y de compromiso más que una secuencia de planificación lógica.
- Colaboración profesional como valor de referencia.

- Focalización de las actuaciones de innovación y de asesoramiento en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Acciones de pacto y de consenso social y profesional.
- Capacitación profesional que deben generar las innovaciones en sus protagonistas.
- Finalidad ética que debe perseguir cualquier innovación.

Todos los aspectos anteriormente mencionados en relación con las estrategias asesoras que favorecen los procesos de formación e innovación, se recogen de una manera interrelacionada en el cuadro 10, como se observa a continuación.



Cuadro 10. *Fundamentos sobre los que se sustenta el modo de ejercer la tarea asesora (Berritzegune B06 Basauri-Galdakao). (elaboración propia)*

En esta línea, una vez realizada la reflexión sobre la práctica y definidos los fundamentos que sustentan el modo de ejercer la tarea asesora, la doctoranda ha definido unas estrategias que considera idóneas para ejercer la función asesora, que son las que han servido de base para la elaboración del cuestionario apartado D. Estas estrategias se sintetizan en la tabla 11.

Tabla 11
Estrategias idóneas para ejercer la función asesora

FUNCIONES	ESTRATEGIAS
1.-Colabora y orienta en la detección y diseño de planes/actividades formativas para el centro	1.1 Interpretan los deseos y demandas del profesorado teniendo en cuenta las experiencias y vivencias del grupo.
	1.2 Negocian con los coordinadores de formación los planes de trabajo en función de las necesidades e intereses detectados.
	1.3 Actúan con flexibilidad reajustando los objetivos y los planes a lo largo del proceso para adecuarse a las necesidades del grupo.
2.-Forma al profesorado del Centro en nuevos temas y ámbitos a través de sesiones de formación, reuniones...	2.1 Parten de los conocimientos previos y experiencia profesional del profesorado (análisis y reflexión sobre la práctica).
	2.2 Reconocen y respetan el saber del profesorado.
	2.3 Inciden en la modificación de hábitos, creencias y actitudes de las personas implicadas.
	2.4 Buscan la incidencia de la formación en el trabajo cotidiano de aula.
3.-Participa en la gestión de cursos, sesiones formativas...de actualización de docentes del Centro.	3.1 Definen conjuntamente con el profesorado los objetivos a lograr y el proceso a realizar.
	3.2 Planifican y desarrollan acciones de formación que proporcione a los Equipos Directivos y a otros cargos representativos del centro técnicas que les ayuden a planificar, organizar y liderar la institución escolar.
	3.3 Planifican y desarrollan acciones de formación que proporcionen al profesorado la actualización didáctica en distintos aspectos curriculares específicos de áreas y materias.
4.-Orienta y colabora en el diseño de planes de innovación/mejora del Centro.	4.1 Generan en sus intervenciones un clima de cercanía y respeto en el que el profesorado pueda compartir problemas, analizar situaciones, compartir vivencias, tomar decisiones...
	4.2 Enfocan las demandas en función de las prácticas que se van realizando en los centros.
	4.3 Animam al profesorado y le apoyan en la experimentación de nuevas estrategias, instrumentos, materiales... que impulsen cambios metodológicos en el aula.
	4.4 Priorizan las necesidades del centro frente a los imprevistos y demandas administrativas y sociales para que no dificulten los procesos de cambio que está llevando a cabo el centro, huyendo de la inmediatez y de la presión del día a día.
5.-Proporciona asesoramiento y apoyo durante la puesta en práctica de planes y proyectos educativos del centro	5.1 Impulsan procesos de reflexión para generar debate e implicar a todo el colectivo en la elaboración o análisis de los documentos institucionales existentes (PEC, PCC, Normalización lingüística,...).
	5.2 Fomentan la participación de docentes, familias, alumnado u otras instituciones en los procesos de formación e innovación del centro para desarrollar un sentido de comunidad.
6.-Participa en el seguimiento y evaluación de experiencias y planes del Centro.	6.1 Se acercan con comprensión y respeto en los procesos que está desarrollando el centro tratando de adecuarse a su punto de partida.
	6.2 Proponen alternativas para la mejora de los procesos.
	6.3 Ofrecen apoyo y ayuda para su realización.
7.-Proporciona información sobre actividades formativas, experiencias, proyectos,	7.1 Gestionan y potencian el intercambio de formación entre el profesorado de distintos centros creando redes de aprendizaje.

ayudas, métodos de trabajo... de interés para el Centro.	
8.-Canaliza las demandas y coordina las actuaciones que otras asesorías del Berritzegune puedan realizar en el Centro.	8.1 Actúan de forma conjunta entre los distintos asesores y asesoras que inciden en un mismo centro para canalizar las demandas y necesidades del centro de forma global.
9.-Interviene en facilitar dinámicas de trabajo, coordinación y colaboración entre el profesorado del Centro, proponiendo estrategias que potencien el intercambio de ideas y la comunicación.	9.1 Fomenta la coordinación del profesorado en el centro para acordar marcos conceptuales, criterios y estrategias comunes que permitan una intervención coherente en el centro.
	9.2 Fomentan el trabajo colaborativo entre el profesorado para ayudar y apoyar a sus compañeros y compañeras en las situaciones ordinarias de trabajo con el alumnado y en la mejora de la práctica de clase.

Una vez definido el planteamiento en el que se fundamenta el presente trabajo de investigación, conviene reflexionar sobre el sentido y la relevancia de esta investigación.

2. FINALIDAD Y RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Como se ha mencionado anteriormente la finalidad de la presente investigación se basa en la indagación sobre el trabajo de asesoramiento en el contexto de los centros escolares de la zona correspondiente al Berritzegune B06 Basauri-Galdakao.

De esta indagación se pretende lograr:

- La mejora de la propia labor asesora, indagando sobre las estrategias que actúan de manera satisfactoria en la manera de intervenir con los docentes y las direcciones de los centros escolares.
- El fomento del servicio de asesoría analizando la eficacia del servicio prestado a través de las valoraciones realizadas sobre la participación en proyectos y actividades de formación e innovación, sobre la frecuencia de asesoramiento y, sobre la relación que se establece entre la dirección y las distintas asesorías del Berritzegune.
- Un mejor conocimiento del perfil de la persona (docente y director/directora) con la que se tiene contacto en los procesos de asesoramiento y formación que ayude a la asesoría a incidir de manera más eficaz en la mejora profesional del profesorado.

- La búsqueda de conexiones entre distintas instituciones que inciden en la educación formal y no formal.
- Y en, último término, indirectamente, la mejora de la educación que recibe el alumnado.

De lo anterior se deduce que la relevancia de la presente investigación está estrechamente vinculada con el prestigio social de la educación, el valor de la función docente y la trascendencia de la asesoría de los Berritzegunes en la implantación de las mejoras e innovaciones en los centros escolares.

En lo que se refiere a la relevancia social de la educación, como hemos señalado en el capítulo 1, se subraya la exigencia de las demandas sociales al mundo escolar y la reacción de los centros educativos ante ellas. Para ello, es necesario considerar la educación como un proceso que se desarrolla a lo largo de la vida, lo cual provoca que esta realidad social requiera de repuestas comunitarias ante los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo necesario abrir las puertas del contexto formal al no formal e informal.

Ante este tipo de situaciones, el alumnado deberá adquirir una serie de competencias básicas que le ayuden, por un lado, a tomar decisiones escuchando y valorando otras opiniones; por otro lado, a movilizar los conocimientos en distintos contextos; y finalmente, a regular sus propias emociones y sentimientos. La educación, en último término, debe lograr el desarrollo integral del alumnado mediante la determinación de los elementos básicos comunes e irrenunciables y la mejora de las prácticas desde la calidad y equidad.

En lo que respecta a la función docente, capítulo 2, anteriormente hemos subrayado que las asesorías deben incidir sobre un perfil de profesor/profesora o de director/directora que condiciona los procesos de formación e innovación en los centros, ya que las personas creativas e innovadoras están dispuestas a asumir los cambios que son necesarios realizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje, pero, por el contrario, las pasivas o cumplidoras rechazan y mantienen actitudes negativas frente a las nuevas exigencias sociales. Es necesario, por tanto, tener en cuenta todas estas realidades en los procesos de formación e innovación, puesto que sin modificaciones en las actitudes y en

las creencias es difícil que se cuestionen las prácticas de aula. La predisposición positiva y la apertura hacia los cambios conllevan la adquisición de las competencias profesionales necesarias para que el docente utilice adecuadamente las estrategias y maneras de hacer acorde con las exigencias sociales planteadas.

Por último, en el tercer capítulo, se han mencionado las estrategias que actúan de manera satisfactoria en la manera de intervenir con los docentes y las direcciones de los centros escolares. El asesor/asesora debe reflexionar sobre el modelo de asesoramiento que utiliza en sus prácticas con los centros escolares, para indagar no sólo lo que sucede, sino porqué ocurre lo que aparentemente se observa y se aprecia.

En consecuencia, la presente investigación se destina a valorar la eficacia del servicio, a estudiar los perfiles personales de los docentes y las competencias profesionales de la asesoría que permitan al profesorado el aprendizaje a lo largo de la vida. Además su adecuación a la nueva realidad docente debería servir para mejorar las competencias que el alumnado adquiera para adaptarse a la realidad social futura con la que se va a encontrar, finalidad última del sistema educativo.

Otra razón que justifica la relevancia del presente estudio es que se dispone de un cuestionario específicamente diseñado para su aplicación a los docentes y direcciones de los centros escolares que participan de las actividades formativas del Berritzegune. En este cuestionario se cuantifica, por una parte, la participación y la frecuencia de dichos docentes en las propuestas innovadoras, así como la frecuencia y el cumplimiento de tareas por parte de la asesoría (apartado C de la encuesta elaborada por el CIDEC y utilizada por la Administración educativa en el año 2006), y se determina el perfil docente y de dirección que interactúa con las asesorías, así como el estilo de trabajo del asesor/asesora, apartados B y D (este último destinado sólo a las direcciones) elaborados por la doctoranda.

Como se ha mencionado anteriormente, el apartado C de la encuesta está validada por la Administración educativa en el año 2006. Para validar el resto de los items del cuestionario, han sido consultados nueve expertos; todos ellos, excepto uno, conocedores de la realidad educativa de la CAV y de los entresijos de la innovación educativa. Estos expertos han sido los siguientes: Delegada de Educación de Bizkaia,

Presidente del Consejo Escolar de Euskadi, Jefa de Inspección del Departamento de Educación, Responsable Territorial de Innovación Educativa de Bizkaia, Directora del Berritzegune B10 de Gernika, Directora de un centro de Infantil-Primaria de la zona del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao, Asesora del ámbito socio-lingüístico del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao, Asesora de normalización lingüística del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao y un Asesor economista de una empresa de asesoría jurídica de Bilbao.

A continuación se especifican, por su vinculación con esta investigación, las diferentes funciones que les competen a cada uno de los expertos/expertas citadas y que se detallan a continuación:

- Entre las funciones propias de la Delegada de Educación⁶⁴ se destacan las siguientes:
 - c) Canalización de cuantas normas e instrucciones emanadas del Departamento hayan de cumplirse y observarse en su ámbito territorial.
 - d) Control del cumplimiento de las disposiciones relativas a las competencias del Departamento, así como de los programas.
- El Presidente del Consejo Escolar de Euskadi⁶⁵ pertenece a un órgano para ser consultado preceptivamente entre otros asuntos sobre:
 - Programación general de la enseñanza.
 - Normas generales que regulan los diseños curriculares base de la Comunidad Autónoma del País Vasco.
 - Planes de renovación y experimentación de programas y orientaciones pedagógicas.
 - Definición de los objetivos básicos y de los criterios de coordinación a los que han de responder las ofertas formativas complementarias que desde la sociedad se dirijan a la comunidad educativa.
- La Inspectora de la Inspección Central⁶⁶ ejecuta las siguientes tareas:
 - c) Informar a los responsables del Departamento de Educación del desarrollo de la función inspectora en las distintas Unidades Territoriales y emitir en consecuencia las propuestas de actuación que procedan.
 - e) Emitir informes, propuestas o sugerencias a las distintas Direcciones y Unidades del Departamento de Educación, Universidades e Investigación.

- f) Promover cursos de formación para el perfeccionamiento y especialización de los Inspectores.
- Al Responsable Territorial de Innovación Educativa de Bizkaia⁶⁷ le corresponde:
 - a) Planeamiento, impulso y desarrollo de la enseñanza en los niveles no universitarios, incluido el seguimiento de los programas de innovación educativa.
 - b) Promover e impulsar las acciones necesarias para intervenir en los diferentes programas europeos y acciones comunitarias, relacionados con la enseñanza no universitaria.
 - i) Diseño, aplicación y control del Plan de formación Permanente del Profesorado no universitario.
 - j) Autorización, seguimiento y control de las experiencias educativas en los niveles no universitarios.
- Entre las funciones que le competen a la Directora del Berritzegune⁶⁸ se destacan las siguientes:
 - a) Dirigir la actuación del Berritzegune conforme a los criterios que se establezcan desde la Dirección de Innovación Educativa.
 - e) Coordinar la actuación del Berritzegune con otros servicios o instituciones que intervenga en los procesos educativos.
 - i) Coordinar el Plan de acción del Berritzegune con los Centros escolares a través de los/as Directores/as de zona.
 - j) Impulsar y coordinar seminarios de trabajo con las Direcciones de los Centros escolares de su zona para coordinar procesos de innovación y formación en estos Centros.
 - k) Canalizar, adecuar y asegurar la respuesta a las demandas en el campo de la formación, innovación y asesoramiento de los Centros escolares de la zona.
- La Directora de un centro de Infantil-Primaria⁶⁹ tiene como tareas:
 - b) Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al claustro de profesoras y profesores y al órgano máximo de representación del centro.
 - c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.

- f) Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de las alumnas y alumnos.
- g) Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
- La Asesora de etapa del Berritzegune⁷⁰ cumple las siguientes funciones:
 - a) Asesorar a los centros escolares de la zona en aspectos didácticos, pedagógicos y organizativos propios de la etapa.
 - b) Colaborar con los centros escolares en el diseño de los proyectos de formación e innovación, asesorarles durante su desarrollo y participar en el seguimiento y evaluación de los mismos.
 - a) Canalizar, adecuar y dar respuesta a las demandas de formación, de innovación de la etapa correspondiente.
 - b) Coordinarse y colaborar con otras entidades para procesos de mejora de los Centros a propuesta de la Comisión de Coordinación pedagógica.
- La Asesora de programa del Berritzegune⁷¹ desarrolla las siguientes tareas:
 - a) Asesorar en el desarrollo del programa correspondiente que se establezca, teniendo en cuenta las características y las necesidades de cada Centro.
 - a) Impartir actividades formativas realizadas en su programa y dinamizar seminarios o grupos de trabajo en torno al mismo.
 - b) Coordinarse con diferentes entidades corresponsables o con diferente grado de colaboración en el programa a propuesta de la Administración educativa.
- Entre las funciones de un Asesor economista se destacan las siguientes:
 - Intermediario entre cliente, hacienda y seguridad social.
 - Estudiar las viabilidades de las empresas.
 - Realizar auditorías financieras y de gestión.

Los expertos en sus valoraciones, además de las importantes aportaciones hechas a las encuestas, han subrayado la validez del cuestionario y han añadido la conveniencia de su aplicación a los Berritzegunes de la CAV como herramienta de valoración y mejora.

3. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

Una vez expuesta la problemática que provoca esta investigación junto con su fundamentación teórica, y justificada la relevancia de la misma, cabe reseñar ahora los objetivos e hipótesis que se han establecido.

Así pues, a continuación, se explicaran los cinco objetivos que esta tesis se propone desarrollar con sus correspondientes hipótesis. En primer lugar, se citarán los objetivos e hipótesis relacionadas con el ámbito docente y, posteriormente, las correspondientes a las direcciones.

3.1. Ámbito docente

El primer objetivo de esta investigación consiste en determinar el perfil personal de los docentes -en cuanto a la forma de pensar acerca de la educación y la manera de actuar frente a la innovación- que han participado en la valoración del Berritzegune como servicio prestado.

Con este objetivo queremos conocer las creencias y actitudes que tiene ante la educación y los cambios la persona encuestada, ya que es sabido que éstas, como se ha justificado en la parte teórica, condicionan sus valoraciones respecto a la labor asesora. Evidentemente, si las personas a las que asesoramos no tienen actitudes favorables hacia la formación y la innovación, la valoración sobre la labor asesora va a estar sesgada por tales prejuicios; de la misma manera que si las creencias y las actitudes del encuestado son positivas y la valoración del servicio recibida negativa, el Berritzegune, en este caso, deberá indagar y analizar las causas y buscar las soluciones pertinentes para mejorar su labor asesora.

Esta valoración, a su vez, también nos va a ofrecer la oportunidad de saber cuáles son las creencias y las actitudes ante la educación de una muestra del profesorado de la zona, para que cuando realicemos cualquier proceso de formación y asesoramiento pensemos primeramente, cómo incidir en las creencias y prejuicios que tienen los docentes. De no ser así, nuestra labor asesora se encontrará muy lejos de poder modificar la práctica docente e intervenir en la mejora profesional del profesorado.

Hipótesis 1. La mayoría de los docentes que se relacionan con el Berritzegune responden a un perfil “positivo” frente a los cambios, a la innovación y a la formación con mayor o menor intensidad. Lo cual indica que el docente que interactúa con el Berritzegune es un profesor/profesora coincidente con este perfil.

A su vez en relación con esta hipótesis se prevé que:

- A perfil más positivo en cuanto a creencias y actitudes mejor valoración del servicio del Berritzegune.
- Los docentes de los centros de primaria y de secundaria tienen distintas percepciones sobre la educación y la manera de actuar frente a la innovación, como consecuencia las valoraciones que realizan los centros de primaria y secundaria sobre el servicio recibido son distintas.
- El nivel de capacitación profesional influye en las creencias y actitudes de los docentes y, en consecuencia, en la valoración más positiva del servicio.

El segundo objetivo de esta investigación trata de analizar la relación entre la participación de los docentes en los procesos de formación e innovación, el asesoramiento recibido por las asesorías del Berritzegune y la valoración que estos docentes hacen del servicio recibido.

Este objetivo nos ayuda a conocer la participación de los docentes en los diferentes proyectos de formación e innovación, el asesoramiento recibido, la relación establecida con el asesor/asesora de referencia, la participación en seminarios y la percepción que el profesorado tiene sobre la repercusión en la práctica de aula.

Se prevé que un mayor nivel de participación de los docentes en los proyectos y actividades formativas e innovadoras así como la frecuencia e intensidad de la relación que se establecen entre estos mismos docentes con las diferentes asesorías del Berritzegune deben tener una repercusión positiva en la valoración que realicen sobre el servicio recibido por el Berritzegune.

En cuanto a la relación que se establece con las asesorías del Berritzegune, se ha diferenciado entre el asesor/asesora de referencia, como figura básica para mantener la

relación entre el centro y el Berritzegune, y la asesoría de necesidades educativas especiales con la que no todos los docentes mantienen contacto.

Hipótesis 2. Existen relaciones significativas entre la valoración que los sujetos realizan del servicio del Berritzegune y las variables relativas a la participación de los docentes en las actividades de formación e innovación, al nivel de frecuencia del asesoramiento realizado y a la relación que se establece con las asesorías de referencia.

Además, en relación con esta hipótesis se prevé que:

- A mayor edad del docente menor participación en actividades promovidas por el Berritzegune.
- La variable sexo influye en el grado de participación y por ello en la mejor valoración del servicio del Berritzegune, siendo las mujeres las más participativas y las que mejor valoran el Berritzegune.
- El docente que haya sido responsable o coordinador/coordinadora del proyecto de formación o innovación realiza mejor valoración sobre el servicio recibido.
- Los docentes con más alto nivel de participación en los seminarios perciben que este tipo de actividades, frente a otras actividades formativas, tienen más influencia sobre la práctica diaria.
- El asesor/asesora de referencia es una figura básica para mantener el contacto y la relación con el centro, los docentes que trabajan o han trabajado en algún momento con este asesor/asesora hacen mejores valoraciones sobre el Berritzegune.

Hipótesis 3. La percepción de los docentes sobre su participación, el asesoramiento recibido y la relación establecida con las asesorías evoluciona en un intervalo de cinco años de prestación continuada del servicio del Berritzegune.

3.2. Ámbito de la dirección

El tercer objetivo relacionado con el ámbito de la dirección consiste en determinar el perfil personal de las directoras y directores- en cuanto a la forma de pensar acerca de la educación y la manera de actuar frente a la innovación- que han participado en la valoración del Berritzegune como servicio prestado.

Hipótesis 4. La mayoría de las directoras y directores que se relacionan con el Berritzegune responden a un perfil “positivo” frente a los cambios, a la innovación y a la formación con mayor o menor intensidad. Lo cual indica que la persona que interactúa con el Berritzegune es una directora o director coincidente con este perfil.

A su vez, en relación con esta hipótesis se prevé que:

- Las directoras/directores de los centros de primaria y de secundaria tienen distintas percepciones sobre la forma de pensar acerca de la educación y la manera de actuar frente a la innovación, como consecuencia las valoraciones que realizan los centros de primaria y secundaria sobre el servicio recibido es distinta.
- Las direcciones con mayor estabilidad en el cargo hacen una mejor valoración del servicio recibido.

El cuarto objetivo de esta investigación trata de analizar la relación entre la participación de las direcciones en los procesos de formación e innovación, el asesoramiento recibido por la dirección y asesoría de referencia del Berritzegune y la valoración que estas direcciones hacen del servicio recibido.

Hipótesis 5. Existen relaciones significativas entre la valoración que los sujetos realizan del servicio del Berritzegune y las variables relativas a la participación de las direcciones en las actividades de formación e innovación, al nivel de frecuencia del asesoramiento realizado y a la relación que se establece con la dirección y la asesoría de referencia.

Además dentro de esta hipótesis se prevé que:

- Las direcciones de los centros que valoran de manera *alta* o *muy alta* la frecuencias de las relaciones así como las aportaciones realizadas por la dirección del Berritzegune realizan mejores valoraciones sobre el Berritzegune.
- Si este director o directora ha sido responsable o coordinador/coordinadora del proyecto de formación o innovación realiza mejor valoración sobre el servicio recibido.
- Las direcciones con más alto nivel de participación en los seminarios perciben que este tipo de actividades, frente a otras actividades formativas, tienen más influencia sobre la práctica diaria.
- El asesor/asesora de referencia es una figura básica para mantener el contacto y la relación con el centro, las direcciones de los centros realizan mejores valoraciones sobre el Berritzegune cuando los asesores/asesoras de referencia mantienen un nivel de participación alto en las funciones que le son propias y establecen con la dirección del centro una relación sistemática y de frecuencia alta.

Hipótesis 6. La percepción de las direcciones sobre su participación, el asesoramiento recibido y la relación establecida con la dirección y la asesoría de referencia evoluciona en un intervalo de cinco años de prestación continuada del servicio del Berritzegune.

El quinto objetivo de este ámbito de la dirección consiste en conocer el nivel de cumplimiento de cada una de las estrategias utilizadas por el asesor/asesora en las intervenciones que realiza en los centros.

Este objetivo pretende determinar las estrategias que actúan de manera satisfactoria en la forma de intervenir de la asesoría con los docentes y las direcciones de los centros escolares. Las estrategias que se recogen en la encuesta son las que consideramos que cualquier asesor/asesora debiera utilizar para desarrollar adecuadamente su labor asesora. Por lo tanto, entendemos que el perfil de asesor/asesora que se trasluce en la encuesta sería el del asesor/asesora ideal.

Parece adecuado recordar que los datos relativos a este apartado se extraerán únicamente de la muestra correspondiente a los 37 directores/directoras del ámbito de actuación propio del Berritzegune B06, por ser éstas las personas que mantienen una relación más global con el Berritzegune e interactúan con un mayor número de asesorías.

Hipótesis 7. Las estrategias que utilizan las asesorías del Berritzegune en sus intervenciones con el profesorado de los centros influyen en la percepción que éste tiene respecto al Berritzegune como servicio de apoyo.

4. PARTICIPANTES

Teniendo en cuenta la finalidad de la investigación y los ámbitos en los que se ha desarrollado, los participantes del presente estudio se agrupan en dos muestras diferenciadas: docentes y directores/directoras.

Estos docentes y directores/directoras pertenecen al Berritzegune B06 de Basauri-Galdakao el cual comprende una zona geográfica muy amplia, desde el valle de Arratia, la zona del Nerbioi y Galdakao. En este entorno se agrupan centros de infantil, primaria y secundaria pertenecientes al régimen general, tanto de la red pública como concertada, siendo 37 los centros educativos de las enseñanzas del régimen general en su totalidad, de los cuales un 89.2% son públicos y el 10.8% restantes son concertados y son los que a continuación se detallan: CEP Urduña LHI; CEP Aperribai LHI; CPEPS San José LBHIP; CEP Ignacio Zubizarreta LHI; CEP Zeanuri LHI; CEP Arizko ikastola LHI; CEP Arrankudiaga LHI; CEP Zaratamo LHI; CEP Sofía Taramona LHI; IES Bengoetxe BHI; CEP Ugao LHI; CEP José Etxegarai LHI; CEP José Miguel Barandiaran LHI; CEP Dima-Ugarana LHI; CEP San Antonio LHI; Eguzkibegi Ikastola; CEP J. B. Eguzkiza Meabe LHI; CEP Valle de Orozko LHI; IES Andra Mari BHI; IES Arrigorriaga BHI; CEP Areatza LHI; IES Uribarri BHI; CEP Kareaga-Goikoa LHI; CEP Unkina LHI; CEP Basozelai-Gaztelu LHI; CEP Zubialde LHI; CEP Lope de Vega LHI; CEP Arrigorriaga LHI; CEP Urreta LHI; CPEPS NTRA SRA de la Antigua LBHIP; CEP Arratia LHI; CEP Gandasegi LHI; IES Etxebarri BHI; Colegio Basauri; IES Arratia BHI; IES Elexalde BHI; IES Urbi BHI.

La muestra está representada por el total de las direcciones más diez docentes de cada institución escolar. Esta selección se debe a dos razones, por un lado, se ha considerado necesario contar con el total de los directores/directoras porque estos sujetos tienen una visión sobre las personas de su propia organización, especialmente sobre el profesorado y porque su desempeño profesional hace que su intervención se centre sobre todo en la estructura y la organización escolar, y por otro lado, se ha estimado adecuado contar con diez docentes para disponer del mismo porcentaje en todos los centros escolares, sabiendo que algunas instituciones escolares son pequeñas y de otra manera no se hubiera podido asegurar la participación de más de diez profesores/profesoras.

4.1. Descripción de la muestra de docentes

La muestra está formada por 283 docentes de 37 centros educativos del régimen general (infantil, primaria y secundaria) de la zona de actuación del Berritzegune Basauri-Galdakao. En su mayoría de centros públicos (89.0%) tal y como se observa en el gráfico 1.

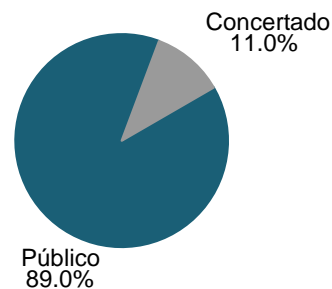


Gráfico 1. *Distribución por redes de los centros pertenecientes al Berritzegune B06 Basauri-Galdakao.*

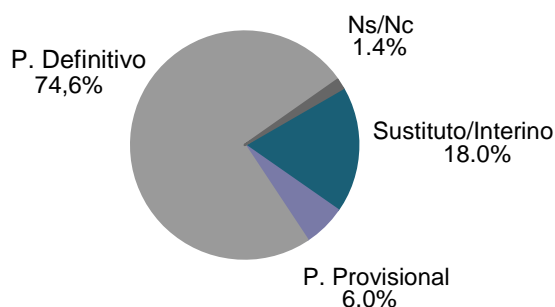
En relación al sexo de los encuestados/encuestadas, el 73.5% de los entrevistados son mujeres y la edad de los participantes se distribuye tal y como se observa en la siguiente tabla 12

Tabla 12

Distribución de edad de los participantes

	N	%
Menor de 36 años	39	13,8
Entre 36 y 45 años	77	27,2
Entre 46 y 56 años	144	50,9
Mayor de 56 años	15	5,3
Ns/Nc	8	2,8
Total	283	100,0

Tal y como se observa en el gráfico 2, la mayoría de los docentes son propietarios definitivos en el centro en el que se encuentran, y llevan 20.59 años de media de servicio en educación. El 6% son propietarios provisionales lo que conlleva, como mínimo, una permanencia de dos años en el centro actual, el 18% de la muestra total son sustitutos/sustitutas o interinos/interinas cuya antigüedad en el centro suele ser variable, y, por último, un 1.4% no ha contestado a la pregunta.

Gráfico 2. *Situación administrativa de los docentes.*

En relación a la formación académica de la muestra, podemos observar en el gráfico 3 que la mayor parte, el 52.7% de los casos, dispone de una diplomatura, el 32.9 % ha obtenido una licenciatura, un 10.2% ha accedido al grado de master o doctor y, por último, el 4.2% de la muestra no ha respondido a la pregunta.

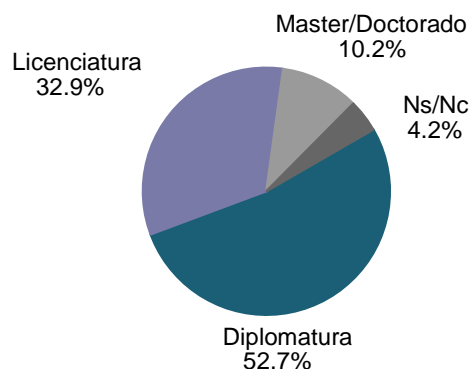


Gráfico 3. Formación académica de la muestra de docentes.

4.2. Descripción de la muestra de directores/directoras

La muestra esta formada por 37 directores/directoras de 37 centros educativos de la zona de actuación del Berritzegune Basauri-Galdakao incluyendo así al 100% de centros educativos de la zona (aunque el porcentaje sobre la población es alto el número de casos es bajo por lo que las segmentaciones por las distintas variables sociolaborales deben considerarse únicamente desde un punto de vista descriptivo).

La mayoría de los centros educativos que dirigen los encuestados son públicos (89.2 %) siendo el resto concertados. La muestra de directores y directoras está formada por un 40.5% de hombres y un 59.5% de mujeres todos ellos en una situación laboral estable. La edad de los directores y directoras es variable, aunque lo más habitual es que esté comprendida entre 46 y 56 años según se muestra en el gráfico 4.

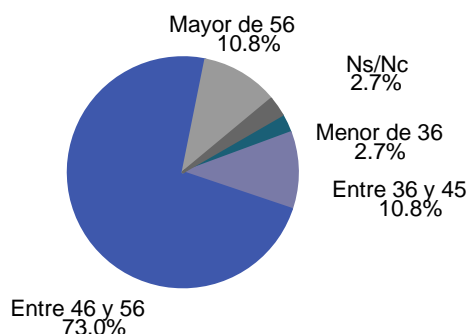


Gráfico 4. Distribución por edades de la muestra de directores/directoras.

La experiencia profesional en el cargo varía entre 1 y 27 años estando la media situada en 4.88 años. Si tenemos en cuenta la capacitación profesional podemos apreciar que es variable situándose la formación académica de los encuestados/encuestadas distribuida como se aprecia en el gráfico 5.

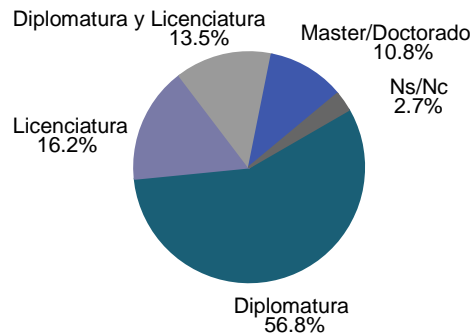


Gráfico 5. Capacitación profesional de la muestra de directores/directoras.

5. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

5.1. Director-directora/docente

Esta variable diferencia a los encuestados sobre la base de la función que desempeñan en el centro educativo. Se han establecido dos categorías, una correspondiente a los sujetos que en el momento de la investigación ejercen de director/directora y la otra agrupa al profesorado que en el momento de la realización de la investigación ejerce docencia directa. Esta variable adquiere mucha relevancia en la investigación, tal es así que las hipótesis y los resultados se especifican para cada una de las categorías de la misma.

5.2. Perfil docente/director-directora

Definimos perfil docente/director-directora como la variable que incluye cuatro categorías determinadas del siguiente modo:

- Pasivo/Cumplidor. Esta categoría agrupa a los sujetos cuya puntuación correspondiente al apartado B de la encuesta se ajusta al intervalo 0-25.
- Dispuesto. Esta categoría agrupa a los sujetos cuya puntuación correspondiente al apartado B de la encuesta encaja en el intervalo 26-30.
- Innovador. Incluye a los sujetos cuya puntuación corresponde al intervalo 31-35.

- d. Creativo. Agrupa a los individuos cuya puntuación se ajusta al intervalo 36-38.

5.3. Nivel educativo

La variable denominada nivel educativo establece dos categorías que incluyen la Educación Básica: la comprendida por los centros educativos que ofrecen Educación Infantil y Primaria, y, la comprendida por los centros educativos que ofrecen Educación Secundaria Obligatoria y Postobligatoria (no se incluyen los centros de Educación de Adultos, ni los que únicamente tienen ciclos formativos).

5.4. Capacitación profesional

Esta variable distribuye a la muestra en tres categorías. A saber:

- a. Diplomatura. Es la titulación mínima necesaria para impartir docencia en educación infantil o primaria.
- b. Licenciatura. Constituye la titulación requerida para la docencia en educación secundaria.
- c. Master/Doctorado. Sirve para seleccionar a los sujetos que han continuado desarrollando su formación hasta obtener un grado superior.

5.5. Estabilidad en el cargo (directores/directoras)

Esta es una variable que se recoge únicamente en la muestra correspondiente a las direcciones. A través de esta variable se contemplará la experiencia en la función que desempeña en el momento actual. Para ello, se han diferenciado tres categorías: uno o dos años, tres o cuatro años y cinco o más años.

5.6. Participación

Esta variable establece tres categorías en función del número de proyectos de formación e innovación en los que participa el centro. Denominamos:

- a. Participación baja a los centros que participa entre **0 a 3** proyectos.
- b. Participación media a los que cuentan entre **4 a 7** proyectos.
- c. Participación alta aquellos cuyo número de proyectos es superior a **8** proyectos.

5.7. Frecuencia

Esta variable se refiere a la frecuencia de la relación existente entre la intervención de las asesorías del Berritzegune y los proyectos de formación e innovación del centro educativo: con los docentes, con la dirección de los centros y con las familias y el alumnado cuando así se requiera. Esta variable determina tres categorías de frecuencia de asesoramiento: baja, media y alta.

5.8. Intervención asesora/directora

Esta variable diferencia la categoría de los docentes o directores/directoras que tienen relación directa con el asesor/asesora de referencia y la dirección del Berritzegune, de los docentes o directores que no tienen o no han tenido relación directa con la asesoría/dirección del Berritzegune. A las directoras/directores encuestados se les pide que valoren las estrategias de intervención empleadas por las asesorías y la dirección del Berritzegune.

5.9. Edad

La variable edad se distribuye en cuatro categorías:

- a. Menor de 36 años.
- b. Entre 37 y 45 años.
- c. Entre 46 y 56 años.
- d. Mayor de 56 años.

5.10. Sexo

Esta variable que diferencia la categoría de hombres y mujeres se incluye para comprobar si el género determina la participación de los docentes en las actividades de formación e innovación, así como en las valoraciones que realizan del Berritzegune.

5.11. Instrumentos de medida

Para la medición de las variables anteriores, se han empleado dos encuestas. Una específica para la muestra docente y otra ampliada para la muestra de directores/directoras. El esquema que organiza el contenido del cuestionario se distribuye del siguiente modo:

A. Datos sociodemográficos:

- Centro
- Datos personales: sexo, edad, años de servicio, titulaciones académicas

B. Datos personales sobre la forma de pensar acerca de la educación y la manera de actuar frente a la innovación:

- Creencias y prejuicios sobre educación (ítems b1, b2, b3 y b4)
- Compartir propósito personal (ítems b5, b6, b7 y b8)
- Sistemas de aprendizaje más amplios (ítems b9, b10, b11 y b12)
- Propósito personal (ítems b13, b14 y b15)
- Tensión entre forma de pensar y modo de hacer (ítems b16, b17 y b18)

C. Datos del encuestado sobre su participación en la formación e innovación y su relación con el asesoramiento realizado por el Berritzegune:

- Participación en procesos de formación e innovación (ítems c1, c2, c3 y c4)
- Relaciones entre dirección del Berritzegune y dirección del centro (ítem c5)
- Relación entre el asesor-asesora de referencia del Berritzegune y el centro (ítem c6)
- Relación de otros asesores-asesoras del Berritzegune con el centro (ítem c7)
- Cursos y actividades de formación ofertados por el Berritzegune para la zona (ítem c8)
- Seminarios zonales que se realizan en el Berritzegune (ítem c9)
- Recursos didácticos, bibliográficos, digitales, audiovisuales, etc. a los que tiene acceso a través del Berritzegune (ítem c10)

D. Datos sobre las estrategias que utilizan las asesorías del Berritzegune en las intervenciones con los centros (sólo en el caso de directores/directoras).

6. PROCEDIMIENTO

El primer paso que se dio en esta investigación fue la elaboración de los cuestionarios que servirían de base a la misma. Para ello, en primer lugar se solicitó al Gobierno Vasco la autorización para poder disponer de la encuesta elaborada por el CIDEC, cuyo objetivo era recoger la valoración del usuario del Berritzegune ante el servicio prestado.

Posteriormente, se procedió a la elaboración de las encuestas que han servido de base para esta investigación, las cuales incorporan parte del cuestionario anteriormente citado junto con ítems nuevos elaborados por esta doctoranda.

Con el objetivo de prevenir la fatiga de los participantes, para que no afectara a la validez de los resultados, se estimó conveniente utilizar encuestas que no excedieran en su realización de un tiempo máximo de 30 minutos.

Tras el diseño de los diferentes cuestionarios, el segundo paso consistió en la elección de la muestra optándose por utilizar únicamente el profesorado y direcciones que pertenecieran al ámbito de actuación del Berritzegune B06, más concretamente, el director/directora y diez profesores/profesoras de cada centro.

Teniendo en cuenta que las diferentes funciones que desempeñan direcciones y docentes en las instituciones escolares condicionan sus valoraciones del servicio, se elaboraron cuestionarios diferenciados para cada una de estas figuras. No obstante, en estos encuestas muchos de los aspectos son comunes para direcciones y docentes, por lo que algunos objetivos como algunas hipótesis coinciden en ambos casos, aún así son dos campos de investigación independiente, es decir, con su muestra, sus datos y resultados tal como se puede observar en el apartado del método y de resultados. No así en el apartado de la discusión, ya que aunque aparecen reflexiones propias de cada bloque también se intenta buscar relaciones entre ambas poblaciones.

A todos los sujetos que participaron en la investigación se les aseguró su anonimato y se les entregó y recogió la encuesta a través de una empresa de mensajería con el fin de evitar en lo más posible que se sintieran condicionados en sus respuestas.

Finalmente, se procedió al análisis de los datos.

7. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Para comprobar las hipótesis que se han formulado al comienzo del presente capítulo y en base a los resultados obtenidos, comprobar si se cumplen los objetivos establecidos, hemos realizado los cálculos estadísticos con ayuda del paquete estadístico SPSS 17.0

En cualquier caso, los cálculos y resultados obtenidos en cada hipótesis se detallarán en el siguiente capítulo. Sin embargo, a continuación haremos referencia a las técnicas estadísticas utilizadas para la realización de los análisis estadísticos.

Se han empleado análisis descriptivos mediante tablas y gráficos, tablas de frecuencias y tablas de contingencia así como estadísticos comunes como por ejemplo, media, máximo, mínimo y desviación típica. Para las representaciones gráficas se han utilizado tanto diagramas de barras como de sectores.

Para determinar la relación entre una variable numérica y una categórica, se ha utilizado la comparación de medias mediante pruebas no paramétricas Kruskal-Wallis y U-Mann Whitney.

Debido a la falta de normalidad en las variables cuantitativas se ha procedido a la aplicación de pruebas no paramétricas, U-Mann Whitney en el caso de comparar dos grupos y Kruskal Wallis si la comparativa es entre más de dos grupos. En ambos casos el contraste de hipótesis es el que sigue:

H0: Las muestras provienen de poblaciones con la misma distribución. (No existen diferencias significativas). Se aceptará la hipótesis nula cuando el nivel de significación asociado al estadístico sea igual o superior a 0.05.

H1: Las muestras no provienen de poblaciones con la misma distribución. (Existen diferencias significativas)

Para analizar la relación entre dos variables categóricas se ha utilizado la prueba Chi-cuadrado asociada a las tablas de contingencia y el contraste de hipótesis es el que sigue:

H0: Variables independientes (no relacionadas)

Se aceptara la hipótesis nula cuando el nivel de significación asociado al estadístico sea igual o superior a 0.05

H1: Existen relación entre las variables

No debemos olvidar que las pruebas Chi-cuadrado deben tomarse con cautela cuando más del 20% de las casillas tengan una frecuencia menor que 5.

En el próximo capítulo se presentan los cálculos estadísticos y los resultados obtenidos para cada una de las hipótesis.

Capítulo 6. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

- 1. Discusión y conclusiones**
- 2. Limitaciones de este estudio**
- 3. Propuestas de investigación futura**

El objeto de esta investigación, que se abrió en la introducción con una serie de interrogantes acerca de la labor asesora y educativa, ha sido indagar, tanto en las aportaciones teóricas sobre el tema como en los datos recogidos en la propia investigación, a la búsqueda de posibles respuestas a estas cuestiones. En primer lugar, en el marco de referencia de los tres capítulos iniciales, se ha fundamentado el marco teórico que ha servido de base para este estudio; a continuación se ha descrito el método que nos ha permitido investigar y obtener los datos necesarios para el presente trabajo; y finalmente, este último capítulo se destinará a presentar los resultados que pueden dar respuesta a algunas de las cuestiones planteadas.

Por una parte, a lo largo de este trabajo, nos hemos interrogado, desde la asesoría, en el 3er. capítulo y a través del apartado D de la encuesta, cuáles son las estrategias que utilizan los asesores/asesoras en los procesos de formación e innovación, si el asesoramiento se entiende como posibilidad para pensar sobre el cambio en la escuela, así como cuál es la ayuda que recibe el profesorado y los valores que están inmersos en la formación docente.

Por otra parte, desde la labor educativa, nos hemos cuestionado, en el 2º capítulo y mediante los puntos B y C del cuestionario, las creencias y prejuicios que los docentes y directores/directoras tienen frente a la educación, las actitudes que muestran frente al cambio o las habilidades sociales que poseen para el trabajo en grupo como miembro que son de una institución escolar; asimismo, hemos indagado acerca de qué tipo de docente y dirección interactúa con las asesorías del Berritzegune.

Finalmente, en cuanto al discente, en el 1er. capítulo, se han formulado preguntas relativas a la contribución social de la institución educativa, al propósito ético y moral, y, si el modelo educativo contribuye a la transformación social de manera justa, equitativa y democrática.

Llegados a este punto, en las siguientes páginas, en el apartado 1 vamos a exponer las principales conclusiones que hemos extraído de esta investigación, en el apartado 2 vamos a especificar cuáles son los interrogantes que no se han podido resolver debido a

las limitaciones del estudio; y, en el apartado 3 derivadas de las dos anteriores, definiremos futuras líneas de investigación en torno a nuestro objeto de estudio.

1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las conclusiones extraídas de esta investigación se van a sintetizar en base a los dos segmentos de población que han sido objeto de estudio, los docentes y los directores/directoras. En cada una de estos grupos analizaremos el perfil personal, la interacción con el Berritzegune y la evolución entre las valoraciones del año 2006 y 2011. En el caso de la muestra de directores/directoras también extraeremos conclusiones relativas al estilo asesor. El resumen de cada uno de estos aspectos se reflejará en los siguientes apartados.

1.1 Perfil personal

En este estudio hemos analizado el perfil de los docentes y directores/directoras que con mayor frecuencia hacen uso del servicio del Berritzegune. El conjunto de datos que nos han servido de base, en este apartado, procede de una serie de cuestiones planteadas acerca de los diferentes perfiles de profesorado y direcciones que interactúan con las asesorías del Berritzegune, y que nos han permitido tipificarlos. En un primer momento, se especificaron las características que definían los perfiles personales y posteriormente, se clasificaron éstos en cuatro modalidades: cumplidor/pasivo, dispuesto, innovador y creativo. El interés de estos resultados es que permiten conocer los planteamientos teóricos y las actitudes que muestran los docentes y directores/directoras que pertenecen al ámbito de actuación del Berritzegune B06 Basauri-Galdakao.

Como se recordará, estas cuestiones estaban relacionadas con las creencias y prejuicios sobre la educación, con la apertura frente a sistemas de aprendizaje más amplios, con la actitud frente al cambio y con el equilibrio adecuado entre la forma de pensar y el modo de hacer. Un primer resultado importante desde el punto de vista del perfil es que la mitad de la población estudiada se concentra en el intervalo correspondiente al perfil innovador, siendo en el caso de los docentes de un 48.8% y en el de las direcciones de un 54.1%. Además, entre los docentes, el grupo de los creativos suponen el 15.2% de la muestra y los dispuestos el 27.6%. En cuanto a las directoras/directores, los creativos son el 16.2% y los dispuestos el 21.6% de la muestra. Con lo que podemos afirmar que

la mayor parte de docentes y directores/directoradas que interactúan con el Berritzegune responden a un perfil personal positivo frente a la formación e innovación, por lo que, como dice Fullan (2002c), disponemos de profesorado y de directores/directoradas con una mentalidad que les permite convertirse en agentes y no ser víctimas del cambio ya que, como se observa en los resultados, únicamente un 8.1% de la muestra de docentes y directores/directoradas pertenecen al perfil cumplidor/pasivo.

Con el objetivo de conocer el contenido sobre las creencias y las actitudes que definen el perfil positivo, analizaremos los resultados conseguidos en función de los diferentes aspectos que lo componen, y que son los que a continuación se detallan:

En primer lugar, este perfil positivo agrupa a los encuestados que consideran que su objetivo profesional es que el alumno se desarrolle como persona. Asimismo, salvo leves oscilaciones, son profesionales que se caracterizan porque la elección de su profesión ha estado determinada por el gusto por enseñar aunque también han considerado un motivo importante la implicación social. En este orden, y coincidiendo con la afirmación anterior, estiman que su labor como educador/educadora ha ido modificándose con motivo de su desarrollo personal y profesional y, en menor grado, en función de las demandas sociales. Esta modificación obedece, además, a que la mayoría de estos docentes y directores/directoradas entienden los cambios como un reto, una oportunidad de aprender, actúan con serenidad frente a ellos y son capaces de pedir ayuda ante situaciones de dificultad.

Estas creencias y maneras de entender la educación deben buscar una armonía con el modo de hacer en las aulas, así pues, los profesionales que se identifican con dicho perfil son sujetos favorables a la apertura a sistemas de aprendizaje más amplios, porque son capaces de abrir sus aulas para participar con otros compañeros/compañeras, con las familias y con las distintas instituciones educativas y organismos sociales. Asimismo disponen de una actitud favorable para compartir su propósito personal mediante la reflexión de sus objetivos, preocupaciones e ilusiones así como para cuestionar su práctica de aula como forma de mejora personal y de sentir su pertenencia a la institución, en cuya mejora consideran imprescindible la implicación de todo el profesorado.

En conclusión, se confirma un dato al que ya nos habíamos referido en el 4º capítulo cuando cuestionábamos qué tipo de docente y director/directora interactuaba con las asesorías del Berritzegune, y que consistía en que, efectivamente, la mayoría de las personas encuestadas respondían a un perfil positivo frente a los cambios, a la innovación y a la formación con mayor o menor intensidad. Lo cual indica que el docente o la dirección que interactúa con el Berritzegune es un profesional coincidente con este perfil.

Por lo tanto, encontramos indicadores prometedores desde la perspectiva del asesoramiento en los procesos de formación e innovación ya que tanto los docentes como los directores/directoras que interactúan con el servicio de apoyo, muestran, en su mayoría, un perfil profesional capaz de enfrentarse al cambio y aprender de él (Fullan, 2002c) y disponen de creencias y de una manera de entender la educación que potencian actitudes personales de crecimiento y aprendizaje continuo (Voli, 1996).

Esto, seguramente, no es casual. Podemos deducir que la persona que se acerca y acepta la colaboración con el Berritzegune, en gran medida, posee ya previamente una actitud favorable a la formación y la innovación y se implica activamente en ella, como se verá en el siguiente apartado. Los pasivos y los cumplidores, por el contrario, son más reacios posiblemente a participar en este tipo de procesos.

1.2. Interacción con el Berritzegune

1.2.1. Interacción de los docentes con las asesorías del Berritzegune en función de su perfil

Para seguir caracterizando la interacción de los docentes con las asesorías del Berritzegune nos interesamos por recoger datos para analizar en qué medida los perfiles anteriormente citados pueden incidir en la percepción que tiene el profesorado sobre el servicio prestado por el Berritzegune.

En relación con la percepción respecto al servicio recibido, nos fijaremos en primer lugar en el grado de utilización del servicio. En el análisis de los resultados observamos que existen diferencias estadísticamente significativas según la necesidad de compartir objetivos, preocupaciones e ilusiones con otros compañeros y compañeras del centro. Es decir, los docentes a quienes les parece imprescindible esta necesidad, utilizan más los

servicios del Berritzegune que quienes lo valoran como conveniente. En este nivel de análisis, también existen diferencias en función de su actitud hacia que se produzca esta coordinación, siendo mayor la utilización entre quienes afirman hacer mucho esfuerzo por conseguirlo.

En segundo lugar, nos hemos centrado en la valoración que el colectivo encuestado muestra acerca del servicio. En este sentido, se constata que los docentes que ven en las sesiones de formación una ayuda a la reflexión sobre los proceso de enseñanza-aprendizaje, otorgan una valoración más alta a los servicios prestados por el Berritzegune. En este mismo orden, nuestros datos apuntan a que se aprecian diferencias significativas en función de la apertura de dichos docentes frente a los sistemas de aprendizaje más amplios, es decir, los docentes que están más dispuestos a abrir el aula a otras personas dan una puntuación más alta a los servicios del Berritzegune.

Si nos detenemos en la valoración de los servicios recibidos por parte de las diferentes asesorías del Berritzegune y las asesorías de necesidades educativas especiales, existen diferencias dependiendo de si el encuestado está o no abierto a colaborar con otros organismos. En general, los docentes que consideran necesaria siempre la colaboración con otros centros escolares, son quienes mayor grado de valoración realizan de las asesorías. Asimismo, existen también diferencias entre las valoraciones de los docentes según su actitud hacia la solicitud de ayuda ante las situaciones de dificultad. Los profesores/profesoras más abiertos dan valoraciones más altas del servicio. Curiosamente, hemos comprobado que el género también determina la disposición a solicitar ayuda: las mujeres (83.2%) piden ayuda con mayor frecuencia que los hombres (76.4%).

Así pues, en virtud de estos resultados, se puede confirmar que los encuestados que se caracterizan por disponer un perfil positivo frente a las creencias y las actitudes frente a los cambios poseen una mejor percepción del servicio, en contraposición con los docentes con un perfil cumplidor/pasivo que son los que peores valoraciones del servicio recibido realizan y los que menos utilizan el Berritzegune como centro de apoyo a la docencia.

Por último, con el objetivo de conocer mejor cómo inciden las variables relacionadas con el nivel educativo y la capacitación profesional, nuestros resultados apuntan a que las percepciones sobre la forma de pensar acerca de la educación y la manera de actuar frente a la innovación de los docentes de los centros de primaria y de secundaria no son significativamente distintas, por lo cual las valoraciones que realizan los centros de primaria y secundaria sobre el servicio recibido son similares. Asimismo se observa que el poseer una determinada titulación (diplomatura, licenciatura, master, doctorado), tampoco influye en las creencias y actitudes de los docentes, por lo que dicha variable no repercute en una valoración más positiva del servicio. Si a estas conclusiones añadimos que el grado de utilización aumenta según la implicación en los procesos de cambio e innovación, obtenemos la tabla 51.

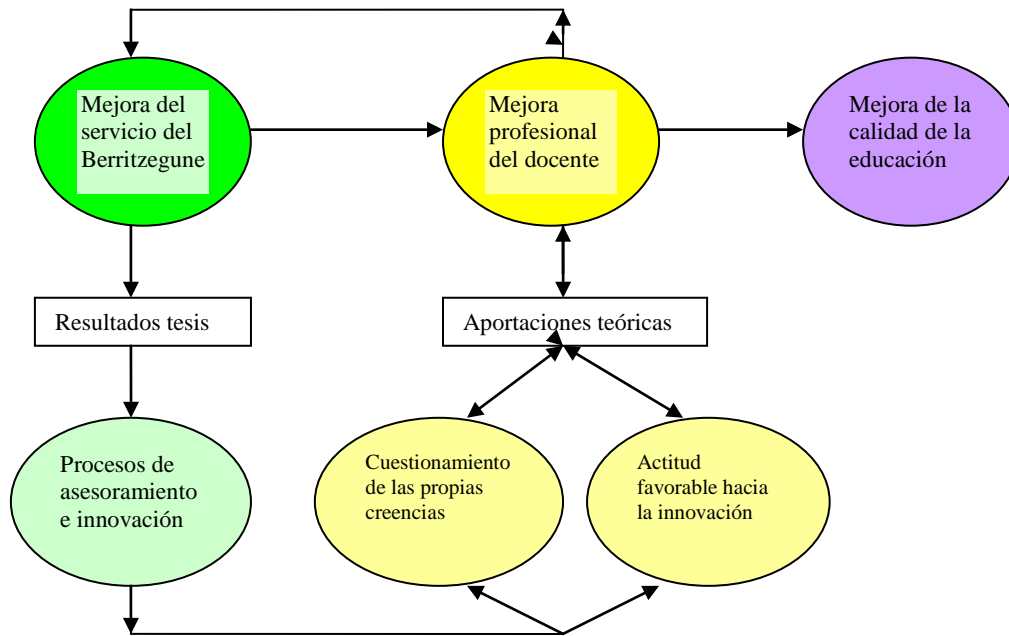
Tabla 51

Aspectos que inciden en la percepción que tienen los docentes sobre el servicio prestado y el grado de utilización del mismo (elaboración propia)

		PERFIL	PERCEPCIÓN	GRADO DE UTILIZACIÓN
	Creencias y actitudes	+	+	+
		-	-	-
Niveles educativos	No	No	No	No
Capacitación profesional	No	No	No	No

Desde esta perspectiva podemos concluir que el grado de percepción y las valoraciones que realizan los docentes sobre el servicio recibido por el Berritzegune están condicionadas por las creencias y actitudes que muestra la persona encuestada ante la educación y ante los cambios acontecidos, y no tiene vinculación ni con su capacitación profesional ni tampoco con el nivel educativo al que pertenece. Esto ratifica la idea de que para fomentar la mejora profesional de los docentes, objetivo último de la asesoría, se debe incidir sobre la persona ya que se necesita una nueva mentalidad acerca del cambio educativo (Fullan, 2002c) el cual empieza por uno mismo (Fullan, 2002b). Así pues, esto nos permite avanzar especialmente en el objetivo de convertir estos resultados en propuestas para la mejora de los procesos de asesoramiento e innovación. En efecto, la labor asesora deberá incidir en el cambio de perfil docente para conseguir su mejora profesional, que, como se sabe por los datos anteriormente obtenidos,

repercutirá, a su vez, positivamente en la utilización y en la percepción del servicio ofrecido por el Berritzegune.



Cuadro 11. Mejora de los procesos de asesoramiento y formación. (Elaboración propia).

Así pues, a modo de conclusión, podemos afirmar que, en la medida en que incidamos en la modificación de las creencias y actitudes de los docentes para la mejora de la calidad profesional y de la educación, estamos, al mismo tiempo, fomentando la utilización del servicio y, asimismo, favoreciendo la percepción que los docentes tengan del Berritzegune. En una palabra estamos mejorando la calidad del servicio.

1.2.2. Interacción de directores/directoras con el Berritzegune en función de su perfil

Partiendo de las conclusiones anteriores, a partir de este momento nos adentramos en los aspectos más estrechamente relacionados con el ámbito de las direcciones en cuanto a la percepción que tienen los directores/directoras sobre la actuación del Berritzegune en función de su forma de pensar acerca de la educación y la manera de actuar frente a la innovación.

En un primer lugar, los resultados obtenidos nos han permitido conocer que todos los directores/directoras tienen una actitud abierta a la hora de compartir sus objetivos y preocupaciones con otros compañeros, que la mayoría de ellos/ellas se esfuerzan todo lo

posible para que dicha coordinación se produzca, y que son favorables a hacer partícipes y coordinar con los demás las inquietudes e intereses, por tanto, estos elementos no discriminan la opinión que esta población tiene sobre la actuación del Berritzegune. Asimismo, el hecho de que la mayoría de directores/directoras vean el cambio como un reto y no como una dificultad tampoco hace que este aspecto sea determinante a la hora de valorar al Berritzegune.

Por el contrario, en este segmento de población sí observamos diferencias estadísticamente significativas en función de los sistemas de aprendizaje. Aquellos directores/directoras que buscan sistemas de aprendizaje más amplios, es decir quienes están dispuestos a abrir siempre el aula a otras personas, dan una valoración más alta a los servicios prestados por el Berritzegune, tanto al director/directora del servicio como a las distintas asesorías.

Es evidente, pues, que en este apartado relativo a directores/directoras, al tratarse de resultados que, en su mayoría, no son significativos, no podemos extraer conclusiones que sean extrapolables a otras situaciones. Pero en cualquier caso esta comparación nos permite describir algunas claves sobre la percepción que tienen los directores/directoras en función de su forma de pensar acerca de la educación y la manera de actuar frente a la innovación. En nuestro caso observamos, al igual que sucede con los docentes, que hay una tendencia positiva hacia nuevos planteamientos educativos, así como para enfrentarse al reto que suponen los nuevos cambios curriculares.

Tal vez esto indique que el director/directora que accede al cargo voluntariamente parte ya de un elevado nivel de implicación y una actitud positiva ante la formación, la innovación y los procesos de cambio. E incluso, en el caso de directores/directoras que acceden a la dirección de forma impuesta, el contacto con el propio cargo cambia significativamente la percepción que dichas personas tienen del quehacer docente, de la vida del centro y del propio sistema educativo generando una actitud de mayor compromiso hacia todo ello.

1.2.3. Interacción con el Berritzegune en función de la participación en la formación e innovación: implicación y asesoramiento recibido

Hasta el momento hemos aludido a resultados provenientes de un análisis que confirman que un perfil positivo frente a la manera de entender la educación y frente al cambio favorece la interacción y la percepción del servicio recibido por el Berritzegune. Las conclusiones a las que nos referiremos a partir de este momento se enmarcan en las siguientes cuestiones: la participación en los diferentes proyectos de formación e innovación, el asesoramiento recibido y la relación establecida con las asesorías de referencia y la dirección del Berritzegune.

Recordemos que el objetivo que perseguimos al recoger estos datos es, en definitiva, comprobar si un mayor nivel de participación y asesoramiento en los proyectos y actividades formativas e innovadoras así como la relación que se establece con la asesoría de referencia y la dirección del Berritzegune, tienen una repercusión positiva en la valoración que realizan sobre el servicio recibido por el Berritzegune, dado que entendemos que una percepción positiva refleja un grado de satisfacción personal que revierte en la mejora profesional y en el acompañamiento por parte de las asesorías y de la dirección del Berritzegune en los procesos de cambio de los centros.

En efecto, en general, los docentes y directores/directoras que han recibido apoyo alto del Berritzegune realizan valoraciones más altas, tanto en lo respectivo al grado de utilización de los servicios prestados al centro por el asesor/asesora de referencia y la dirección del Berritzegune así como por el ofrecido por el Berritzegune en su conjunto. No obstante, no sucede lo mismo en el caso de la participación, es decir, el nivel de participación en proyectos y en actividades formativas no asegura, por parte de los docentes ni de las direcciones, una valoración satisfactoria del servicio. Este dato nos lleva a una conclusión interesante sobre la participación y el nivel de frecuencia del asesoramiento, el nivel de participación no condiciona la valoración de los docentes, ni de los directores/directoras, por el contrario, el nivel de frecuencia del asesoramiento sí, es decir, a mayor frecuencia de asesoramiento mejor valoración, sin embargo, a mayor nivel de participación no se puede afirmar que se produzca una mejor valoración del servicio del Berritzegune.

Con el objeto de indagar más sobre el aspecto de la participación, y teniendo claro que el nivel de participación no es determinante en la valoración del Berritzegune, nos cuestionamos si una mayor implicación incide en una mayor valoración del servicio ofrecido. En este sentido, nos interrogamos si el hecho de ser responsables o coordinadores/coordinadoras de los proyectos de formación e innovación condiciona dicha percepción. Los resultados obtenidos nos afirman que, en el caso de los docentes, dichos sujetos otorgan mayores puntuaciones al servicio recibido por el Berritzegune, no siendo así en el caso de las direcciones puesto que sus valoraciones son similares siendo o no responsables o coordinadores/coordinadoras de los proyectos. No obstante, estimamos que, en el ámbito de la dirección, este dato no es determinante puesto que consideramos que el propio cargo de director/directora lleva consigo su implicación en todos los procesos formativos, al margen de ser o no coordinador/coordinadora del proyecto. Sin embargo, en los resultados de los docentes, por medio de este análisis, podemos constatar que una mayor implicación en los procesos de formación e innovación sí favorece la valoración positiva que se haga al Berritzegune,

Estos resultados arrojan conclusiones relevantes en lo que se refiere a las demandas realizadas por los docentes y direcciones en proyectos y en actividades formativas en función de las respuestas ofrecidas por las asesorías y la dirección del Berritzegune. En este sentido, parece importante incidir, por un lado, en la implicación de los docentes en proyectos y en distintas actividades formativas y por otro lado, en la relación y frecuencia del asesoramiento, ya que ambos factores condicionan el grado de satisfacción reflejado por los encuestados ante al servicio recibido, tanto por las asesorías como por la dirección del Berritzegune.

Además, en el presente trabajo, el sistema de análisis empleado nos ha permitido conocer la evolución de estos dos factores entre el año 2006 y el 2011 mediante el desplazamiento de tendencias.

Tabla 52

Síntesis de desplazamiento de tendencias entre 2006-2011: participación y asesoramiento (elaboración propia)

	Muy alta	Alta	Baja	Muy baja
Participación	→	→	←	←
	→	→	←	→
Respuesta de la asesoría	←	→	←	←
	←	→	←	←

* valoración realizada por los docentes * valoración realizada por las direcciones

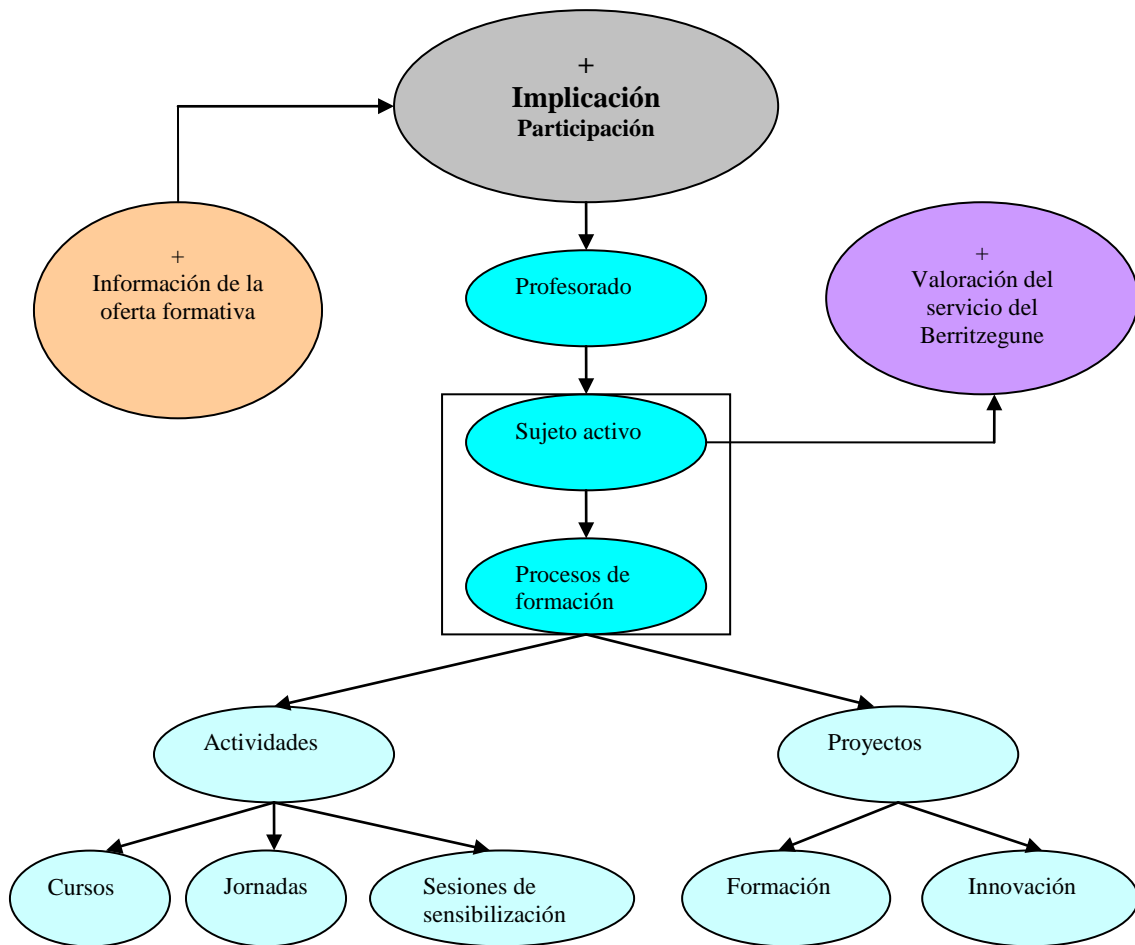
Tendencia positiva ← Tendencia negativa →

En la tabla 52 se observa que la opinión de los docentes y direcciones, en cuanto a la participación y asesoramiento recibido, es muy similar.

En ambos casos, los datos obtenidos constituyen aportaciones importantes en dos planos, por un lado, en la evolución de la percepción del usuario sobre el servicio entre el año 2006 y 2011, y por otro lado, en la elaboración de propuestas de mejora de cara a la actuación del Berritzegune.

En relación con la evolución, las líneas-fuerza que se derivan de la tabla 52 guían la percepción que tienen los docentes y direcciones de su participación en actividades formativas hacia valores medios, sin embargo la percepción respecto a la respuesta ofrecida de la asesoría representa una tendencia hacia los valores positivos.

En cuanto a las propuestas de mejora, y en relación con los resultados obtenidos, se constata como dato más relevante sobre la participación, la necesidad de que el profesorado y las direcciones dispongan de mayor información sobre la oferta formativa del Berritzegune, participen en más alto grado sobre todo en las actividades de cursos y jornadas, y se sientan partícipes, en mayor medida, en la elección de las temáticas en los cursos, en las sesiones de sensibilización y en las jornadas.



Cuadro 12. *Mejora de los procesos de formación: participación. (Elaboración propia)*

Por lo tanto, los resultados obtenidos ofrecen algunas aportaciones que inciden, en efecto, en la necesidad de implicar, en mayor medida, al colectivo al que va dirigida la formación, siendo una de las claves el rol que adopta el profesorado ante sus propios procesos formativos (Esteve y Alsina, 2010). Por todo esto, consideramos relevante que el docente se convierta en sujeto activo de sus procesos formativos ya que consideramos que dicha implicación es condición indispensable para que la formación revierta en el desarrollo profesional de los docentes y, como consecuencia, en una mejor percepción del servicio ofrecido por el Berritzegune.

Hemos comentado anteriormente que apuntábamos la necesidad de estudiar con detenimiento la participación, el asesoramiento ofrecido y la relación establecida entre las asesorías y la dirección del Berritzegune. Una vez analizada la participación, nos vamos a centrar en el asesoramiento recibido por el docente/dirección para posteriormente detenernos en la relación establecida entre éstos y las asesorías y la dirección del Berritzegune. Si observamos la tabla 52, se aprecia que, a pesar de que se

detecta que hay docentes y directores/directoradas que consideran positivo e incluso muy positivo el servicio recibido, es necesaria una mejora en la percepción alta de los docentes y direcciones de los centros en relación con el nivel de respuesta que debería ofrecer el Berritzegune. Por ello, este Centro de Apoyo a la Formación e Innovación deberá emplear procedimientos para detectar de manera más ajustada las demandas y utilizar estrategias más adecuadas para responder a las necesidades teniendo en cuenta la vida de los centros (Ventura, 2008).

Por otra parte, si tenemos en cuenta la relación establecida por el profesorado/dirección con las asesorías y con la dirección del Berritzegune, tal como se observa en la siguiente tabla 53, las líneas-fuerza que se observan en la percepción que tienen los docentes hacia las tareas desempeñadas por las asesorías refleja que en los niveles más extremos es donde se produce una evolución a la baja ya que disminuyen los niveles muy altos y aumentan los muy bajos, sin embargo en los niveles medios la tendencia es positiva.

Tabla 53

Síntesis de desplazamiento de tendencias entre 2006-2011: relación asesorías, dirección Berritzegune (elaboración propia)

	Muy alta	Alta	Baja	Muy baja
Relación con las asesorías	→	←	←	→
Relación con la dirección	←	←	←	←

* valoración realizada por los docentes * valoración realizada por las direcciones

Tendencia positiva ← Tendencia negativa →

En cuanto a la relación establecida con la dirección del Berritzegune, se produce un aumento en las valoraciones que realizan los directores/directoradas pertenecientes al año 2011, tanto en la frecuencia de la relación mantenida como en las tareas desempeñadas por la dirección del citado Berritzegune.

Además, en esta investigación hemos considerado importante estudiar con más detalle la actividad formativa seminario porque, tal como comentábamos en el apartado 1.2.1. del capítulo del profesorado y el apartado 1.2 de la asesoría, el citado Berritzegune incide de manera especial en este formato de formación, al considerar que es la

actividad formativa de carácter individual con más repercusión sobre la práctica diaria. Así, hemos preguntado a los docentes y directores/directoras con más alto nivel de participación en los seminarios si perciben que este tipo de actividad, frente a otras actividades formativas, tiene efectivamente más influencia sobre la práctica diaria. La respuesta, en ambas muestras, ha sido afirmativa. Por lo tanto, debemos afirmar, en función de los resultados conseguidos, que el seminario es la actividad formativa en la que se alcanza resultados más positivos en el año 2011, tanto en la participación como en la idoneidad de las temáticas elegidas. Por lo tanto, sabiendo lo complicado que es llevar a la práctica los cambios que están relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje (Fullan y Hargreaves, 1997) y teniendo en cuenta los datos obtenidos en relación al nivel de satisfacción, tanto por la participación, por la idoneidad de las temáticas así como por la incidencia que tienen los seminarios en la práctica de aula, nuestra investigación permite afirmar que los seminarios son una actividad formativa eficaz para conseguir uno de los objetivos más interesantes de los Servicios de Apoyo: que la formación revierta en la innovación.

Evidentemente, como ya se ha apuntado también en la parte teórica, el formato de formación en centro se considera aún de mayor incidencia en la práctica y hubiera sido muy interesante contrastarlo con los formatos de formación individual de cara a recabar la opinión del profesorado con respecto a su satisfacción y a la idoneidad del mismo. Es claro que la formación en centro, por plantearse en el grupo natural de desarrollo profesional y permitir una mayor adecuación a las necesidades e intereses del profesorado en cuestión, asegura una mayor repercusión en el aula. Las limitaciones de esta investigación en relación con la muestra utilizada nos ha impedido entrar en este campo que indudablemente sería muy interesante desarrollar, teniendo en cuenta además que esta línea de trabajo ha sido fomentado en los últimos años desde el Departamento de Educación y el propio Berritzegune.

1.3 Estilo asesor

El último bloque de resultados que arroja conclusiones relevantes se refiere a las estrategias que utilizan las asesorías del Berritzegune en sus intervenciones con los docentes y direcciones de los centros escolares. El análisis del nivel de cumplimiento de cada una de las estrategias utilizadas por el asesor/asesora en las intervenciones que realiza en los centros nos ha permitido comprobar que la percepción sobre la actuación

del Berritzegune está, muchas veces, condicionada por estas estrategias que las asesorías utilizan en sus intervenciones con los centros educativos.

Como se recordará, para definir las estrategias que se especifican en la encuesta se ha tomado como referente, por un lado, el marco legal en el cual se definen las funciones de la asesoría, por otro lado, los planteamientos teóricos que se han desarrollado en el 3er. capítulo relativo a la asesoría, en los apartados concernientes a los modelos de asesoramiento y a las competencias, y finalmente, la experiencia ejercida durante 21 años de profesión de la doctoranda en el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao, así como la revisión crítica realizada por García (2004).

En este sentido, conviene recordar que las estrategias presentadas por la doctoranda en este trabajo de investigación responden a un modelo de formación y asesoramiento basado en el centro porque se entiende que la construcción del conocimiento es un saber compartido y se considera la institución escolar el contexto natural desde donde surgen las demandas formativas de las personas, bien a través de grupos específicos (departamentos, ciclos, grupos interciclos/interdisciplinares), o bien a través de la propia institución como colectivo. Sin embargo, este estilo de asesoramiento valora, a su vez, la individualidad porque considera que el deseo de formación y cambio de cada persona es imprescindible para que empiecen a surgir las conexiones necesarias que generan el conocimiento colectivo, que es lo que augura el éxito de las innovaciones y en definitiva la mejora de la educación

Este tipo de asesoramiento que interviene en la zona de desarrollo de la institución (Lago y Onrubia, 2011) parte de las demandas que provienen de ella, entendidas éstas no sólo desde un ámbito curricular sino también desde la interpretación de los deseos y necesidades de cambio de cada uno de los docentes, lo cual implica tener en cuenta sus historias y sus subjetividades (Ventura, 2008), es decir, el conocimiento no únicamente de las prácticas unidas a la tarea cotidiana sino también de las concepciones que subyacen en cada profesor/profesora en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Este modelo de asesoramiento, por tanto, está lejos de considerar la formación y la innovación como instrucción o transmisión de conocimientos, muy por el contrario, entiende la labor asesora como un proceso de incertidumbre, que se va creando a partir

de las necesidades e intereses de cada individuo junto con otros profesionales en la difícil estructura de las relaciones de grupo.

Es a partir de todo ello desde donde se han definido las estrategias que configurarían lo que para el Berritzegune B06 sería el estilo asesor más idóneo.

En esta línea, el sistema de análisis empleado nos ha permitido conocer que los encuestados, de entre todas las estrategias presentadas, opinan que las asesorías del B06 cumplen, en gran medida, las siguientes estrategias:

- Interpretan los deseos y demandas del profesorado teniendo en cuenta las experiencias y vivencias del grupo.
- Parten de los conocimientos previos y experiencia profesional del profesorado.
- Definen conjuntamente con el profesorado los objetivos a lograr y el proceso a realizar.
- Planifican y desarrollan acciones de formación que proporcione a los Equipos Directivos y a otros cargos representativos del centro técnicas que les ayuden a planificar, organizar y liderar la institución escolar.
- Generan en sus intervenciones un clima de cercanía y respeto en el que el profesorado pueda compartir problemas, analizar situaciones, compartir vivencias y tomar decisiones.
- Enfocan las demandas en función de las prácticas que se van realizando en los centros.
- Impulsan procesos de reflexión para generar debate e implicar a todo el colectivo en la elaboración o análisis de los documentos institucionales existentes (PEC, PCC, Normalización lingüística,...).
- Proponen alternativas para la mejora de los procesos.
- Ofrecen apoyo y ayuda para su realización.
- Actúan de forma conjunta entre los distintos asesores/asesoras que inciden en un mismo centro para canalizar las demandas y necesidades del centro de forma global.

Es interesante comprobar también que los encuestados que muestran un mayor grado de acuerdo con el cumplimiento, por parte de las diferentes asesorías y del Berritzegune, en general, de dichas estrategias, expresan igualmente un mayor grado de acuerdo con sus intervenciones, de lo que se podría deducir que estas estrategias propuestas por la doctoranda como idóneas en el ejercicio de la labor asesora efectivamente lo son también para los encuestados y ayudan a la eficacia del servicio.

Así pues, el dato más relevante que surge de estos resultados es la posibilidad de proponer mejoras sobre la práctica de la asesoría para ajustar las propuestas de intervención y formación (Luna, 2011) que se formulan desde el Berritzegune en función de las estrategias presentadas en este estudio.

2. LIMITACIONES DEL PRESENTE ESTUDIO

La reflexión teórica, el desarrollo del método y el análisis de los resultados nos ha permitido comprobar que el presente estudio presenta algunas limitaciones que deberán ser tomadas en consideración con anterioridad a sugerir las propuestas de mejora y que también nos ayudarán a perfilar ideas de profundización para futuras investigaciones.

Como hemos adelantado en capítulos anteriores, la muestra utilizada para el presente estudio ha sido extraída de un único ámbito geográfico, que aún siendo extenso y socio-demográficamente muy variado, no siempre es significativo desde el punto de vista de la CAV.

Así pues, la muestra de directores/directoras incluye a todos las direcciones de los centros educativos de enseñanza obligatoria de la zona correspondiente al B06, es decir, 37 directores/directoras. Se trata del universo total, pero aún así, es una muestra que sólo nos ha permitido obtener resultados descriptivos. Por el contrario, la muestra de docentes, de 283 sujetos, siendo cuantitativamente mucho más amplia que la anterior responde a un porcentaje pequeño, del total de docentes que ejercen su profesión en la zona, pero resulta suficiente y significativa de cara a los resultados obtenidos. En cualquier caso, ambas poblaciones están limitadas a un único Berritzegune.

De esto se deriva el requisito de la prudencia al interpretar los resultados con la finalidad de generalizarlos a otros contextos. Esta focalización del trabajo únicamente en un Berritzegune responde al objetivo del propio estudio porque trata de indagar, cuestionar, reflexionar sobre la práctica asesora que se realiza en un ámbito de actuación determinado (en el valle de Arratia, Nervión y Galdakao) y que interactúa con un perfil docente, directoras/directores muy concreto con el fin de mejorar la labor asesora de las personas que integran el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao. En este orden de cosas, consideramos que el referente teórico expuesto, así como el método utilizado puede ser empleado como herramienta de análisis y de ejecución en cada uno de los Berritzegunes de la CAV para su propia investigación sobre la acción, no así los resultados obtenidos ya que éstos responden a una manera de ser y de hacer que es propio del citado Servicio de Apoyo.

En esta línea, también debe mencionarse, como limitación del presente trabajo, el origen de las fuentes de información. Una primera fuente de información procede de la evaluación, a final de curso, del plan de acción anual del Berritzegune, en su conjunto, que incluye, además la evaluación por parte de los docentes participantes de cada una de las actividades desarrolladas. Aunque estas evaluaciones se realicen de forma sistemática, su formulación no siempre reúne los requisitos suficientes como para proceder con su análisis cuantitativo, por lo que, de cara al presente estudio, sólo se han empleado como referencias que enriquecen las propuestas de mejora del propio Berritzegune.

En segundo lugar, la segunda fuente de información ha sido la encuesta del 2006 elaborada y realizada por el CIDEC sobre la intervención de los Berritzegunes de la CAV, que nos ha sido muy útil para poder contemplar la evolución en zona pero que, en parte, nos ha obligado a mantener los mismos ítems y la misma redacción y en algunos casos parece que no ha sido comprendida por los encuestados (según la información detallada por las direcciones de la zona mencionada).

Por último, la tercera fuente de información y cuantitativamente la más importante, ha sido el cuestionario distribuido a los directores/directoras y a los docentes, elaborado por la propia doctoranda en lo que respecta a los apartados A, B y D (este último sólo en el caso de las direcciones). El cuestionario pensado, valorado y modificado por los

expertos, sólo nos ofrece información cuantitativa lo que, a su vez, en muchas ocasiones, sólo nos permite realizar este tipo de análisis. No obstante debemos mencionar que la incidencia del presente trabajo en el carácter cuantitativo de la encuesta responde a la necesidad de disponer de datos objetivos, frente a la gran cantidad de input, de carácter cualitativo, que reciben las propias asesorías y la dirección del Berritzegune en las relaciones que establecen de manera sistemática con los docentes y profesorado de los centros escolares.

En este mismo orden de cosas, hemos procedido a comparar las respuestas a los mismos ítems en 2006 y 2011, pero hemos echado de menos otras investigaciones cuantitativas relativas a las valoraciones de los servicios de apoyo que nos hubieran podido facilitar el establecimiento de relaciones y comparaciones de los resultados obtenidos. Dicho en otros términos, que una valoración se mantenga muy similar entre 2006 y 2011, ¿es o no es un buen resultado? En los servicios sociales, muchas veces, el mantenimiento de los índices de participación o valoración suele ser considerado como indicador de satisfacción y éxito. Nosotros, sin embargo, por carecer de dichos indicadores externos, no osamos a extraer tales conclusiones.

Desearíamos mencionar un último aspecto que hemos observado durante el análisis de resultados y que también puede ser considerado como origen de limitación o cuanto menos de sorpresa: la proporción considerable de respuestas no sabe/no contesta a los ítems del apartado C, que fueron formulados en la encuesta de 2006 y se reproducen idénticamente en la del 2011, relacionados con la participación en las actividades formativas impulsadas por el propio Berritzegune. Este hecho nos lleva a reflexionar sobre nuestro instrumento, a posteriori, y formular nuevas hipótesis relativas a si la ausencia de respuesta se debe al efecto de cansancio producido en el proceso de la cumplimentación de la encuesta. Sin embargo, dicha hipótesis no se ve confirmada, cuando en ítems posteriores del citado apartado y del apartado D en el caso de las direcciones, apreciamos proporciones de no sabe/no contesta muy inferiores a las anteriores. También hemos dudado sobre el procedimiento que hemos empleado para repartir las encuestas y recoger la información de los encuestados, en el que se le ha dejado absoluta libertad para su cumplimentación.

Con todo, de la limitación generada por la proporción no sabe/no contesta a los ítems del apartado C se originan dos nuevas líneas de acción. La primera, nos lleva a recurrir a la primera fuente de información a la que nos hemos referido en este apartado, a saber, las valoraciones específicas de cada actividad que han realizado los participantes inmediatamente después de finalizarla (valoraciones de jornadas, valoraciones anuales de los seminarios y valoraciones recogidas en las memorias de los proyectos de formación e innovación o la memoria del Berritzegune de fin de curso) a fin de interpretar en la dirección correcta las respuestas al cuestionario y la evolución percibida entre el 2006 y el 2011. La segunda línea de actuación, por su parte, nos llevaría a sugerir nuevas propuestas de investigación que hicieran uso de ítems abiertos y favorecieran la combinación de análisis cuantitativos y cualitativos que nos permitieran profundizar en el contenido de las respuestas de los encuestados en relación a su participación en las actividades del Berritzegune y sus valoraciones acerca de las actividades propuestas, las temáticas tratadas y las intervenciones de los servicios de apoyo.

3. PROPUESTAS DE MEJORA E INVESTIGACIÓN FUTURA

3.1. Propuestas de mejora para el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao

Hemos tenido en cuenta los resultados obtenidos en las encuestas realizadas en el año 2006 y en el año 2011, y las investigaciones y aportaciones teóricas explicitadas en los tres primeros capítulos correspondientes a la parte teórica del presente trabajo de investigación.

3.1.1. La persona desde su individualidad

Como se ha confirmado anteriormente, las creencias y prejuicios hacia las formas de entender la educación de los docentes y directores/directoras condicionan su acercamiento al servicio que ofrece el Berritzegune, así como su valoración sobre el servicio recibido y sobre los procesos de interacción que se establecen con las asesorías y la dirección del Berritzegune en los procesos de formación e innovación.

Debido a ello, desde este Berritzegune nos parece importante incidir sobre la persona, porque es en la individualidad donde se produce el cambio (Fullan 2002b), donde se puede trabajar para que cada docente se sienta agente del cambio y no víctima del

mismo (Fullan 2002c), aunque somos conscientes, también, de que las modificaciones son complejas, lentas (Álvarez, 2008) y difíciles de sostener (Hargreaves y Fink, 2008) porque supone refutar hábitos, creencias y prejuicios, lo cual conlleva, inevitablemente, cambios en los aspectos emocionales y culturales (Fullan, 2002a).

Así pues, los cambios técnicos son fáciles de plantear y de conseguir pero los culturales, como son los hábitos y las creencias, y los personales, como son los deseos, son difíciles de producir (Csikszentmihalyi, 2000) porque a su vez requieren de un proceso de reflexión (Greene, 2005) que parta de la propia experiencia, analizando la práctica y su justificación (Monereo y Monte, 2011) para ir desterrando la propia Gestalt (Korthagen, Melief, Tigchelaar, 2010) a través de la indagación personal (Wells, 2001) y de la reflexión compartida.

Este proceso de reflexión y de aprendizaje que se genera en el cerebro de cada persona precisa de una base emocional (Goleman, 2002; Maya y Rivero, 2010) que está muy ligada a las actitudes de crecimiento y aprendizaje continuo (Voli, 1996) y, a su vez, muy vinculado al carácter propio de cada individuo. Así pues, se considera un pilar fundamental de actuación la incidencia sobre la persona -entendida ésta como un sujeto particular y singular- y su acompañamiento (Ventura, 2008). Debido a ello, el primer aspecto que trataremos en esta propuesta de mejora será la de considerar al docente como persona única y desde este punto de vista, la asesoría deberá incidir en los siguientes aspectos:

a) Definición de foros y redes de colaboración entre diferentes profesionales del ámbito educativo y social. En estos foros se indagaría sobre el objetivo y la implicación social de la educación, es decir, el papel de la educación y su futuro en un mundo caracterizado por la incertidumbre, por la pluralidad, globalidad y la rapidez de los cambios, para lograr la apertura hacia la realidad social existente.

Esta necesidad exige organizar momentos de reflexión y de indagación para abrir las puertas del aprendizaje a otras instituciones y organismos en beneficio de una mejora profesional. Para ello, es conveniente que estos espacios de cuestionamiento se materialicen en sesiones de sensibilización en las que, mediante la utilización de un léxico común entre los distintos profesionales del ámbito escolar y social, se puedan

contrastar y refutar las propias creencias y maneras de entender la educación, para ir modificando los propios esquemas de conocimiento.

Sería conveniente que este proceso de encuentro y debate se materializara en un documento de reflexión que abriera posibilidades y apertura a otros contextos educativos y sociales.

Nos parece interesante señalar que, el propio personal del Berritzegune, para la mejora de su propia práctica profesional, participa en distintos tipos de foros y encuentros entre diferentes agentes educativos y sociales. Actualmente, la dirección del citado Berritzegune B06 forma parte del foro de la profesionalidad organizado por Bilbao Metròpoli-30, asociación definida por la OCDE como una entidad visionaria colaborativa, ambiciosa y ágil, cuyas reuniones están constituidas por entidades de distinto espectro social y cuya temática gira en torno al entorno empresarial, a la educación 2030 y al perfil profesional. Asimismo, la propia dirección forma parte del FEAE (Fórum Europeo de Administradores/Administradoras de la Educación) del País Vasco, constituido por profesionales del ámbito educativo y universitario. Además, diversas asesorías del Berritzegune participan en redes sociales en las que se comparten los conocimientos propios de las áreas, su aplicación práctica y el modo de maximizar su funcionalidad para llegar a la incorporación en todos los planteamientos de las nuevas tecnologías de la información y comunicación. En definitiva, se intentan crear redes de conexión que generen un enriquecimiento mutuo en beneficio de la mejora de la educación.

b) Mayor implicación por parte de los docentes y de las direcciones en los procesos formativos. En este sentido y, partiendo de los resultados de la encuesta del 2011, se tendrá en cuenta el rol que adquieren los docentes en los proyectos de formación e innovación y se potenciará que ellos mismos sean los protagonistas de dichos procesos formativos porque, tal y como se afirma en el 3er. capítulo, apartado 3, debe producirse un cambio de paradigma relacionado con la figura que debe desempeñar el profesor/profesora en el proceso de mejora de su propia formación (Esteve y Alsina, 2010). Asimismo, se utilizarán estrategias para disponer de una mayor información sobre la oferta formativa del Berritzegune, así como cauces que posibilitem una mayor

participación sobre todo en la actividad de cursos y jornadas, y en la elección de las temáticas de los cursos, de las sesiones de sensibilización y de las jornadas.

En este sentido, el Berritzegune deberá ofrecer:

- Vías de comunicación digital para difundir la oferta formativa y hacer partícipes de la actividad del Berritzegune a todos los docentes y direcciones que quieran colaborar con dicho Servicio de Apoyo.
- Foros y comisiones de trabajo entre el profesorado, directores/directoras y personal del Berritzegune en los que el profesorado tome parte activa en el propio diseño y organización de la oferta formativa del Berritzegune, convirtiéndose en sujeto activo en la gestión de sus propios procesos formativos (Fullan, 2002a; Ventura, 2008).
- Actividades en las que se promueva la capacidad de aprendizaje de los propios agentes (Bolivar, 2008) mediante la reflexión sobre sus experiencias y sus prácticas de aula para que el profesorado pueda hacer transferencias a otros contextos de aula y se materialice el impacto de la formación en las actividades diarias del centro.
- Seminarios con la organización e implicación actual, ya que es la actividad formativa en la que más resultados positivos se alcanzan en el año 2011, tanto en la participación como en la idoneidad de las temáticas elegidas así como por su influencia en la práctica diaria de aula.

3.1.2. La persona y la institución a la que pertenece

Una vez, que se ha incidido en la persona desde su individualidad, entendiendo esta individualidad como el fundamento en el que se asienta la renovación colectiva (Fullan y Hargreaves, 1997) intentaremos situarla dentro de la institución a la que pertenece. Esta institución es considerada como una organización que ofrece oportunidades para seguir mejorando la capacitación profesional mediante el aprovechamiento de las potencialidades colectivas (Saratxaga, 2007) y como organización que aprende (Bolivar 2000a, 2000b; Senge 1992, Senge et al., 1999) a través del aprendizaje continuo y mediante las potencialidades existentes en la propia institución (Ainscow, 2001).

En este orden de cosas, apostamos por una institución que trabaje en red y genere conocimiento colectivo. Este trabajo en red debe ofrecer seguridad y proteger a los sujetos de la institución en un marco de igualdad en el que se posibilite el desarrollo de sus capacidades, el crecimiento como personas, se fortalezca la labor profesional y se genere la propia red de servicio social (Eléxpuru, Villardón y Yáñez, 2008).

En esta línea, desde la labor asesora se intentará impulsar en los centros escolares los siguientes aspectos:

a) Canales de comunicación con el profesorado donde éste pueda expresar las necesidades e inquietudes y aportar sus propuestas en compañía (Ventura, 2008), para que desde este punto de partida y teniendo en cuenta la cultura y la idiosincrasia de cada institución escolar, se pueda organizar el trabajo asesor conjuntamente con los docentes para responder mejor a las necesidades del centro.

En esta línea, nuestro Berritzegune tiene establecidos momentos durante el proceso del curso escolar donde se expresan las necesidades del centro y se intenta, partiendo de su realidad, definir cómo se va a sistematizar el acompañamiento (Guttmann, 1996; Kahane, 2004) de la asesoría en el centro, su participación, su relación con los diferentes agentes educativos del centro, sus tareas en cuanto a la formación, a la orientación en el diseño de planes, y al asesoramiento y apoyo en los procesos de innovación.

b) El compromiso consensuado de todo o de gran parte del profesorado en la realización de proyectos compartidos que estén fundamentados en procesos de investigación basados en la reflexión sobre la acción para mejorar la práctica del profesorado en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, se impulsará la participación del sexo masculino en el trabajo compartido porque, según los datos recogidos en las encuestas realizadas para el presente trabajo, los hombres presentan menor grado de acuerdo ante la participación en estos procesos de coordinación.

c) La construcción del conocimiento mediante el potencial innovador y creativo del profesorado de cada centro escolar (Ainscow, 2001) para que a su vez, facilite nuevas oportunidades de crecimiento personal y de la propia institución escolar.

d) Momentos de reflexión, de planificación y de compromiso con las familias y con distintos agentes sociales y organismos locales. En el caso de la colaboración con las familias, esta tarea se debe potenciar sobre todo en los centros públicos, ya que según los datos obtenidos en las encuestas, los centros concertados consiguen mejores resultados en la relación que establecen con sus propias familias.

3.1.3. El estilo asesor

Una vez considerado al docente desde su individualidad y su pertenencia a su propia institución, nos parece necesario destacar la figura asesora porque, como se ha mencionado anteriormente, consideramos que el estilo de la asesoría tiene una repercusión importante en los procesos de formación e innovación.

Así pues, desde el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao entendemos que la función de la asesoría debe centrarse en desarrollar en el profesorado las competencias profesionales necesarias para lograr en los alumnos/alumnas la mejora de la calidad de la enseñanza. Para ello, es necesario superar las rutinas burocráticas y realizar una práctica reflexiva (Fernández, 1999) acompañada de estrategias que actúen sobre el problema en cuestión. Así pues, la tarea asesora no debe estar centrada, únicamente, en aspectos técnicos, sino debe potenciar la construcción de una cultura fundamentada en procesos (García, 2006), desde la que se desarrolle el aprendizaje autónomo entre el profesorado del propio centro escolar.

Esto supone que la asesoría debe hacer esfuerzos para colaborar con las instituciones pero para ello debe comprender cómo se ha ido construyendo la identidad de ese centro, iniciando el análisis desde el modo en que la propia institución se ve a sí misma. Debe ser, por lo tanto, un trabajo de acompañamiento (Ventura, 2008), de colaboración, de construcción compartida y colaborativa (Lago y Onrubia, 2011) desde la consideración del modo de hacer de los profesionales educativos. El asesor/asesora debe orientarse a partir del contexto de la escuela para construir conjuntamente (García, 2006) y no desde una instancia de experticia o de elite (Imberón, 1999a, b), esto es, no se debe diseñar desde fuera cuando queremos cambiar desde dentro.

En este sentido desde la asesoría se potenciarán los siguientes aspectos:

- Fomentar el diálogo y el análisis colectivo sobre las maneras de hacer de una forma colegiada.
- Impulsar la idea de que las organizaciones son redes de aprendizaje donde los protagonistas son los propios profesores/profesoras, aunque esto pueda provocar en las asesorías incertidumbre y sensación de no ver con claridad el final del proceso.
- Potenciar la reflexión y actuación sobre el aula analizando los procesos que se realizan, las maneras de aprender, los problemas que surgen. Acompañarles en la reflexión y en la actuación y, si fuera necesario, estar dispuestos a intervenir también en el aula.
- Fomentar el análisis y la puesta en práctica de soluciones a las dificultades que se plantean en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las aulas y en la mejora en la calidad de los aprendizajes del alumnado.
- Potenciar el desarrollo profesional sobre el intercambio del saber, el reconocimiento, la escucha del otro y la valoración de todos los miembros de la comunidad educativa.
- Transmitir al profesorado de los centros que su identidad profesional depende si mismo y no únicamente de personas ajenas, para que sientan la realidad escolar y profesional como algo propio, con sentido personal. De esta manera, su implicación será mayor en la mejora de las prácticas organizativas y curriculares.
- Buscar un equilibrio entre las prácticas políticas existentes (normativas, curriculum nuevo o líneas de innovación del Departamento de Educación, por ejemplo) y las necesidades internas de las escuelas y de sus profesionales.
- Fomentar la actitud de interés, de escucha, de curiosidad por el aprendizaje, de ayuda a los profesionales de los centros, de trabajo y construcción colaboradora del conocimiento.

3.2. Sugerencias de mejora de los servicios de apoyo de la CAV

En el apartado anterior se han realizado sugerencias de mejora para el Berritzegune en el cual se ha desarrollado la investigación, desde la seguridad que conlleva el manejo de resultados obtenidos sobre la misma muestra de este Berritzegune. A continuación, sin embargo, se expondrán diversas propuestas de mejora extraídas de la reflexión derivada de los capítulos anteriores, pero desde la prudencia que requiere la ampliación del campo de visión y la cautela que exige un conocimiento sólo parcial de los restantes Berritzegunes que conforman la red de sistemas de apoyo de la CAV. Dicho esto, por lo tanto, se presentan a continuación algunas propuestas de reflexión conjunta que quizá puedan ser útiles para la mejora de los servicios de apoyo.

- Buscar vínculos entre los distintos departamentos y servicios relacionados con la comunidad educativa. Cada uno de los Berritzegunes de la CAV presta servicios de apoyo en los centros educativos de un área geográfica determinada. En los centros educativos de dicha área intervienen con fines educativos, además del Berritzegune, muchos otros organismos y entidades de diversa naturaleza: asociaciones de padres y madres, centros de salud comunitaria, departamentos municipales, entidades culturales, asociaciones de ocio y tiempo libre o entidades privadas, entre otros. Todos ellos inciden, de forma directa o indirecta, sobre la educación formal, no formal o informal -aspecto trabajado en el capítulo 1- que recibe el alumnado, por ello, desde la perspectiva de la formación e innovación educativa, parece recomendable que los servicios de apoyo tiendan a establecer redes de intercambio de información y de experiencias entre las diferentes entidades que inciden sobre la misma comunidad educativa, a fin de facilitar el intercambio de experiencias y evitar las duplicidades.
- Construcción del conocimiento a partir de las experiencias de los diferentes Berritzegunes. De modo similar a como se crean, establecen y mantienen las redes de intercambio y construcción del conocimiento en cada uno de los ámbitos de actuación de cada Berritzegune, parece razonable crear también redes de coordinación, intercambio y flujo entre los diferentes Berritzegunes de toda la CAV. En cada ámbito hallamos realidades singulares que pueden ser educativas y enriquecedoras para ampliar la perspectiva de todos los servicios de

apoyo y, simultáneamente, las singularidades compartidas podrían servirnos para ampliar y mejorar nuestros modos de hacer en dichas realidades. Pongamos por caso el ejemplo de las Eskola Txikiak. Las Eskola Txikiak son centros con comunidades educativas cuantitativamente reducidas, situadas en zonas geográficas rurales que debido a su localización y desarrollo presentan rasgos demográficos, estructurales, sociolingüísticos propios. No todos los Berritzegunes de la CAV acogen en su ámbito Eskola Txikiak y en algunos, además, el número de dichos centros educativos es tan escaso que no favorece la creación de grupos de trabajo. Por ello, la experiencia compartida entre diferentes Berritzegunes podría permitir la creación de redes entre estos centros singulares, que además podría arrojar luz en nuevas direcciones de formación e innovación. Es decir, hacer uso de otros recursos para facilitar las vías de formación e innovación (comunicaciones virtuales, formación en línea y/o foros telemáticos) o experimentar medidas alternativas de respuesta a las necesidades de formación e innovación (proyectos globales, relación con entidades locales y municipales –Gorbeialdea Alkartea-).

- Evaluación externa de los Berritzegunes. En el presente trabajo hemos tratado de evaluar con fines de mejora, los aspectos detallados en el apartado anterior 3.1. del presente capítulo. La evaluación interna presenta múltiples ventajas, entre ellas la de la visión ecológica y la riqueza de información y matices. La evaluación externa, sin embargo, es muy útil para ganar perspectiva y para poder disponer de otras referencias que nos sirvan de acicate para la mejora continua. Se sugiere, por lo tanto, que el Consejo Escolar de Euskadi, entre cuyas funciones se encuentra la de realizar propuestas de mejora al Departamento de Educación, Universidades e Investigación (Gobierno Vasco, 2004a), desde una perspectiva más amplia y una capacidad de visión más global, favorezca la evaluación de los servicios de apoyo y ofrezca pautas y propuestas de mejora.
- Atención individualizada pero con una perspectiva comunitaria. Al docente le asiste el derecho de la formación continua (LEY 2/2006)⁷² por lo que el Departamento de Educación, a través de una oferta de formación individual (GARATU), pone al servicio de todos y cada uno de los docentes que soliciten algún tipo de ayuda o apoyo la posibilidad de una formación de carácter

individual. Pero, a juzgar por la experiencia acumulada y la evolución observada en las ofertas y convocatorias formativas de la Dirección de Innovación Educativa, parece que, aun partiendo de la demanda individual, es conveniente incidir en la formación, también, desde una perspectiva comunitaria, es decir, responder a la demanda individual teniendo siempre presentes las características, necesidades, peticiones adicionales y singularidades del contexto a partir del cual se ha derivado dicha demanda porque, si deseamos que nuestras aportaciones asesoras produzcan resultados sostenibles, parece recomendable tender a asesorar desde una perspectiva sistémica, a fin de crear alrededor del demandante la red que le permitirá el progreso y la consolidación de la demanda realizada en su propia comunidad educativa. En otras palabras, que la demanda individual, el deseo de formación e innovación de la persona, sea el motor que permita la construcción de conocimiento de la comunidad educativa completa.

- Publicaciones compartidas y tecnología digital. Actualmente, en este mundo cambiante, no siempre es fácil mantenerse actualizado en todas las áreas y ámbitos a los que ha de responder el sistema educativo. En este sentido, el manejo y el fomento de las vías digitales es fundamental, tanto para la construcción compartida del conocimiento como para la democratización de la educación formal e informal de los jóvenes y de los adultos de toda la comunidad educativa. Por ello, sería deseable que desde el Departamento de Educación se optimizaran las redes ya existentes y se habilitarían nuevos espacios digitales donde compartir el conocimiento y promover el intercambio entre las diferentes asesorías de los distintos Berritzegunes. En la actualidad, las tecnologías de la información y la comunicación son imprescindibles para crear nuestros propios entornos personales de aprendizaje (PLE).

3.3 Ideas de investigación futura

A continuación, presentamos algunas ideas que han ido surgiendo durante el desarrollo del presente trabajo y que podrían constituir líneas de investigación futuras.

En primer lugar, como ya se apuntado en la Discusión, hay algunos aspectos de la intervención del Berritzegune con los centros que merecerían una mayor atención, como es lo referente a la formación en centros, y que no hemos podido desarrollar en esta

investigación. La muestra utilizada (10 profesores por centro) no nos parecía adecuada para una investigación a fondo sobre la satisfacción del profesorado con respecto a este formato de formación y su percepción de incidencia en la práctica de aula, así como su contraste con otro tipo de formatos de carácter más individual (cursos, seminarios), por lo que ese aspecto quedaría pendiente para futuras investigaciones.

En segundo lugar, tal y como se ha manifestado repetidas veces en esta investigación, la muestra ha sido una muestra limitada a un contexto geográfico determinado y a un ámbito de actuación concreto, el Berritzegune B06 Basauri-Galdakao. Por ello mismo, se han derivado conclusiones muy valiosas para las asesorías de nuestro Berritzegune, pero sin posibilidad de generalización a todos los servicios de apoyo de la CAV. Así pues, una posible línea de trabajo sería la colaboración con los diferentes organismos de que dispone la Administración educativa para la realización de estudios de evaluación e investigación de espectro más amplio. Proponemos, por ende, la implicación de instituciones como la Universidad del País Vasco o el Instituto Vasco de Evaluación e Investigación en procesos de de investigación y mejora de los servicios de apoyo, en su conjunto.

Dichos organismos disponen, además, del conocimiento científico y estadístico imprescindible para el correcto desarrollo de la investigación y tienen acceso a informaciones y referencias colaterales que permiten analizar los resultados desde una perspectiva longitudinal y transversal simultánea. Por ejemplo, el Instituto de Evaluación (ISEI/IVEI) cuenta con bases de datos que le permiten cruzar las actividades de formación e innovación desarrolladas por un centro educativo determinado con los datos extraídos de las evaluaciones diagnósticas realizadas en dicho centro. Esto nos permitiría abrir la investigación a nuevos contextos a los que no hemos podido llegar en el presente trabajo. Uno de nuestros objetivos que menos cubierto ha quedado ha sido precisamente el relativo a comprobar la influencia de los servicios de apoyo en el aula, en todos y cada uno de los discentes. Dicho de otro modo, no hemos logrado comprobar si nuestra influencia sobre el desarrollo profesional, ético y moral del docente repercute sobre el desarrollo personal del discente. De alguna manera, sería interesante también dar voz en una futura investigación al propio discente que, a la postre, es el objeto de todo el sistema educativo y comprobar en qué medida, en qué grado, repercuten las tareas de asesoramiento sobre su desarrollo educativo.

De lo anterior no debería concluirse que toda la responsabilidad de la investigación futura se atribuye a otras instituciones. Tratamos de transmitir que es fundamental la colaboración entre los investigadores individuales, las asesorías de los Berritzegunes individuales y las instituciones educativas a fin de recoger suficientes muestras y datos cuantitativos y cualitativos que permitan la elaboración de estudios, investigaciones e informes útiles para todo el sistema. Establecidas las bases de colaboración, las asesorías de los Berritzegunes, que disponen de acceso a todos los docentes de su zona de actuación, podrían acometer la tarea de recoger datos cualitativos que enriquezcan la lectura e interpretación de los datos cuantitativos de los que disponen las instituciones y organizaciones. Por consiguiente, lo que se propone es la apertura de un proceso de colaboración entre entidades.

Por último, no podríamos concluir este apartado sobre futuras líneas de investigación sin hacer referencia a la necesidad de apertura a las experiencias de formación e innovación en el Estado y en Europa. De manera similar a como se ha propuesto la creación de redes educativas locales, en la actualidad parece imprescindible establecer redes nacionales e internacionales que permitan el flujo de conocimiento entre situaciones y contextos similares y diferentes y la construcción de conocimiento más universal.

Los servicios de apoyo de la CAV hemos recurrido y seguimos recurriendo en múltiples ocasiones al conocimiento y experiencia de expertos de todo el Estado. Invitamos a especialistas educativos de la Comunidad Catalana, de la Comunidad de Madrid y/o del resto de las comunidades autónomas para que presenten sus aportaciones en nuestros Berritzegunes, para que nos sirvan de referencia externa. Durante los últimos años hemos atestiguado, con satisfacción, que cada vez es mayor el número de solicitudes que recibimos en los Berritzegunes para que sean nuestros asesores/asesoras los que presenten y expongan nuestras experiencias en otras comunidades y otras regiones, es decir, para compartir nuestra experticia con los restantes centros de formación e innovación del profesorado.

Así mismo, los programas educativos europeos han abierto las vías de colaboración entre los diferentes estados de la Comunidad Europea favoreciendo, por una parte, el

establecimiento de proyectos de colaboración entre múltiples centros educativos de diferentes países europeos, y por otra parte, aumentando también las solicitudes de información y colaboración entre diferentes servicios de formación e innovación de distintos países de la Comunidad. Sólo en nuestro Berritzegune hemos acogido jornadas de multilinguismo (Herririk herri: euskararen lurra jorratuz/ Building bridges: from here to Europe, curso escolar 2003-2004) que han contado con la participación de expertos internacionales, hemos recibido repetidas solicitudes de colaboración con entidades europeas (Welsh Language Board, Fryske Academy, Language Teaching Scotland o Estonian Department of Education) que hemos acogido con gratitud porque de las tareas de acogida hemos aprendido más de lo que hemos aportado y a las que hemos respondido desde nuestra experiencia.

Con todo, hemos de concluir que la actuación de los servicios de apoyo no puede ni debe limitarse a un ámbito reducido de actuación, que la realidad y las demandas sociales actuales nos exigen estar al corriente y a disposición de necesidades venideras mucho más complejas que requieren de respuestas más globales y sistémicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (2001). Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia. *Cuadernos de pedagogía*, 307, 44-50.
- Ainscow, M. (2011). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Ainscow, M. y Howes, A. (2002). *LEAs and school improvement: what is it that makes the difference?* Comunicación presentada en la Conferencia Anual BERA, Universidad de Leeds, Septiembre 13-15. Recuperado en <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00001891.htm> (Consultado el 30/05/2005).
- Ainscow, M. y West, M. (2008). Conclusiones de las lecciones aprendidas: liderazgo y colaboración. En M. Ainscow y M. West (Eds.), *Mejorar las escuelas urbanas. Liderazgo y colaboración* (pp. 175-192). Madrid: Narcea.
- Alonso, J. (1997). *Motivar para el aprendizaje*. Barcelona: Edebé.
- Alonso, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores relacionados con el aprendizaje. Análisis empírico e implicaciones para la mejora de la actuación docente en la enseñanza Secundaria y en el Bachillerato. *Premios Nacionales de Investigación Educativa 2003* (pp. 257-314). Madrid: CIDE.
- Alonso, M. y Garamendi, B. (2011). Casi 100 años haciendo equipo. En *Actas del Congreso Estatal de Formación del Profesorado "Conectando Redes"* (pp. 202-224). Madrid: IFIIE Ministerio de Educación.
- Alsina, P., Díaz, M., Giráldez, A. e Ibarretxe, G. (2009). *10 Ideas Clave. Aprendizaje Creativo*. Barcelona: Graó.
- Álvarez, M. (2008). Gestión de los procesos internos de cambio en el centro educativo. En A. Villa (Coord.), *Actas del V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 257-288). Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Antony, M. M. & Swinson, R.P. (1998). *When Perfect Isn't Good Enough. Strategies for Coping with Perfectionism*. California: New Harbinger Publications.
- Antúnez, S. (1998). *El Proyecto Educativo de Centro*. Barcelona: Graó.
- Apple, M.W. y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata: Madrid.

- Aramendi, P. (2004). *Organizaciones socioeducativas y competencias profesionales*. Donostia: Universidad del País Vasco.
- Arana, R. eta Echevarría, H. (koord.). (2011). *Demokrazia zuri-beltzean*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Ayerbe, M. (1995). *Los valores en el desarrollo del directivo*. San Sebastián: Universidad de Deusto.
- Barreal, J. M. (2008). Escuela, asesoramiento y cambio social. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL8.pdf>.
- Berkowitz, L. (1993). *Aggression. Its Causes, Consequences, and Control*. USA: McGraw-Hill.
- Bolivar, A. (2000a). *Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesa y realidades*. Madrid: La muralla.
- Bolivar, A. (2000b). ¿Pueden los centros educativos ser organizaciones que aprenden? *Organización y Gestión Educativa*, 3, 35-39.
- Bolivar, A. (2000c). Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio. En A. Estebaranz (Coord.), *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa* (pp. 17-36). Sevilla: Secretariado de publicaciones de la universidad de Sevilla.
- Bolivar, A. (2008): Avances en la gestión e innovación de los centros. En A. Villa (Coord.), *Actas del V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 291-319). Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Botías, F., Escudero, J. M. y Vallejo, M. (2008). El asesoramiento en educación: ¿Podrían ser las competencias profesionales una contribución positiva? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART2.pdf>.

- Calero, J. (Director), Escardíbul, J.O., Mediavilla, M., Quiroga, A. y Waisgrais, S. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: CIDE.
- Campo, A. (2004). *Se busca director/a*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Campo, A. (2008). Evaluación y desarrollo profesional de los directivos escolares. *Actas de las XVIII Jornadas Estatales F.E.A.E. Competencias profesionales para la Dirección de los Centros Educativos* (pp. 75-100). Albacete: F.E.A.E.
- Cano, E. (2007). *Cómo mejorar las competencias de los docentes*. Barcelona: Graó.
- Carandell, Z., Keim, L. y Tigchelaar, A. (2010). Herramientas para fomentar procesos de autorregulación. En O. Esteve, Ko Melief y A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta par el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 65-96). Barcelona: Octaedro.
- Carbonell, J. y Serra, A. (2009). *La vida escolar en un curso. Cosas que no siempre se explican*. Barcelona: Graó.
- Carpio, A. y Guerra, L.M. (2008). Una experiencia de asesoramiento colaborativo como estrategia de apoyo a los profesores para la implementación de un programa de tutorías universitarias. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL12.pdf>.
- Carretero, R., Liesa, E., Mayoral, P. y Mollá, N. (2008). El papel de la motivación de los asesores y profesores en el proceso de asesoramiento. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL4.pdf>.
- Castelló, M., Monereo, C. y Pozo J.I. (2001). El uso estratégico del conocimiento. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Coords.), *Psicología de la educación escolar* (pp. 211-258). Madrid: Alianza Editorial.
- Castelló, M. y Monereo, C. (2005). Análisis de contextos de asesoramiento. Ayudando a re-describir la representación de los problemas. En C. Monereo y J.I.Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 323-340). Barcelona: Graó.

- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Coll, C. (1987). *Psicología y currículum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del currículum escolar*. Barcelona: Laia.
- Coll, C. y Solé, I. (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 16-20.
- Coll, C. y Martín, E. (1993). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. *El constructivismo en el aula* (pp. 163-183). Barcelona: Graó.
- Coll, C. (2006). Lo básico en la educación básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículo de la educación básica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(1). Recuperado de <http://www.redie.uab.mx/contenido/vol8no1/contenido-coll.html>
- Comisión Europea. (2002). *The key competencies in a knowledge-based economy: a first step towards selection, definition and description*. Directorate-General for Education and Culture.
- Consejo Escolar de Euskadi. (2000). *EAEko ikastetxe publikoetako zuzendaritzari buruzko azterlana. Zuzendaritza-taldeen ikuspegia*. Gipuzkoa. Consejo Escolar de Euskadi.
- Consejo Escolar de Euskadi. (2009). *Nuevo estudio sobre la dirección en los centros públicos de Euskadi*. Bilbao:Vascograf.
- Consejos Escolares de las Comunidades Autónomas y del Estado. (2009). *Las competencias educativas básicas. XVIII. Topaketa Encuentro*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Corradini, M. (2011). *Crear. Cómo se desarrolla una mente creativa*. Madrid: Narcea.
- Csikszentmihaly, M. (1992). The flow experience and its significance for human psychology. En M. Csikszentmihalyi & I. Selega (Edits.), *Optimal experience . Psychological studies of flow in consciousness*.(pp. 15-35). NY: Cambridge University Press.
- Csikszentmihaly, M. (2000). *Fluir. Una psicología de la felicidad*. Barcelona: Kairós.

- Del Carmen, L., Mauri, T., Solé, I. y Zabala, T. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona: Horsori.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La Educación encierra un tesoro*. (pp.89-103). México: UNESCO.
- De Pablo, P., Ruiz, J., Sánchez, C. y Sanz, A. (1992). *Diseño del currículo en el aula. Una propuesta de autoformación*. Madrid: Mare Nostrum.
- DeSeCo (2006). Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social. Recuperado de <http://www.OECD.org/edu/statistics/deseeco> (consultado el 26/04/2011).
- Díaz, T. y Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar. *Estudios pedagógicos XXXIII, 1*. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf>.
- Doidge, N. (2008). *El cerebro se cambia a sí mismo*. Madrid: Santillana.
- Doménech, J. (2009). *Elogio de la educación lenta*. Barcelona: Graó.
- Domingo, J. y Hernández, V. M. (2008). Revisión de la práctica asesora desde la voz del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6b.pdf>.
- Dweck, C.S. (2007). *La actitud del éxito*. Barcelona: Vergara.
- Echeita, G. y Rodríguez, V. (2005). El asesoramiento desde dentro. Lo que sobra y lo que importa. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 253-269). Barcelona: Graó.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1994). *El conocimiento compartido: el desarrollo de la comprensión en el aula*. Barcelona: Paidós.
- Eléxpuru, I., Yániz, C. y Villardón, L. (2008). Desarrollo del liderazgo de servicio a través de los valores. En A. Villa (Coord.), *Actas del V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 515-525). Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Escamilla, A. (2010). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.

- Escudero, J.M. (1990). ¿Qué es eso de la intervención educativa? *Actas V Jornadas de Universidades y Educación Especial: Intervención en Educación Especial* (pp.15-28). Murcia: ICE de la Universidad de Murcia.
- Escudero, J.M. (2005). I Valores institucionales de la escuela pública: ideales que hay que precisar y políticas a realizar. En J.M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez y X. Riu (Coords.), *Sistema educativo y democracia* (pp. 9-41). Madrid: M.E.C., Barcelona: Octaedro y Madrid: FIES.
- Escudero, J. y Moreno, J.M. (1992). *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Esteve, O. y Alsina, P. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado. En O. Esteve, Ko Melief y A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta par el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 7-18). Barcelona: Octaedro.
- EURYDICE (2002). Competencias clave. Un concepto de expansión dentro de la educación general obligatoria. Recuperado de <http://www.eurydice.org> (consultado el 20/04/2011).
- Faure, E. (1973). *Aprender a ser*. Madrid: Alianza Universidad.
- Fernández, J. (1999). Asesoramiento y perfeccionamiento profesional docente: algunas reflexiones para ¿enmarañar? la cuestión. *Actas de la reunión científica sobre: CEPs y perfeccionamiento profesional docente* (pp. 15-24). Almería: Universidad de Almería.
- Fernández, A. (2010). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones*. Tesis doctoral: Universidad del País Vasco (EHU/UPV).
- Freinet, C. (1999). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2002b). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2). Recuperado de <http://www.ugr.es>.

- Fullan, M. (2002c). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. y Hargreaves, A. (1997). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar*. Sevilla: kikiriki.
- Gairín, J. (2008). Retos y perspectivas de innovación en los centros educativos. En A. Villa (Coord.), *Actas del V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 77-127). Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Garamendi, B. y González, I. (2010). Innovación educativa en le área de música. En A. Giráldez (Coord.), *Música, innovación y buenas prácticas* (pp. 33-48). Barcelona: Graó.
- García, R. (2006). *Innovación, cultura y poder en las instituciones educativas*. Madrid: CIDE.
- García, J. (2008). Autonomía ¿para qué?, instrumento para la adecuación y el desarrollo del proyecto educativo. *Actas de las XVIII Jornadas Estatales F.E.A.E. Competencias profesionales para la Dirección de los Centros Educativos* (pp. 101-121). Albacete: FEAE.
- García, R. y Sánchez, E. (2005). Sobre la noción de asesoramiento colaborativo: lo que se dice y lo que se hace. En J.I. Pozo y C. Monereo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 29-48). Barcelona: Graó.
- García, A., Pereda, V. y Poblete, M. (2008). Representaciones, motivaciones, y necesidades de formación de directivos y directivas de los centros educativos de Bizkaia (Proyecto Remoandi). En A. Villa (Coord.), *Actas del V Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos: Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 789-809). Bilbao: I.C.E. Universidad de Deusto.
- Gardner, H. (2001). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En A.I. Pérez Gómez, J. B. Martínez, J.Torres, F. Angulo, J. M. Álvarez y J. Gimeno Sacristán (Coords.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 15-58). Madrid: Ediciones Morata.

- Giné, C. (2005). El asesoramiento desde la perspectiva de la educación inclusiva. En C. Monereo y J.I. Pozo (Coords.), *La práctica del asesoramiento educativo a examen* (pp. 89-93). Barcelona: Graó.
- Gobierno Vasco (1993). *Reglamento de Organización y Funcionamiento*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (1997a). *Guía para la elaboración del proyecto educativo del centro*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (1997b). *Proyecto curricular de educación infantil y educación primaria. Aspectos generales*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (1997c). *Proyecto curricular de educación infantil y educación primaria. Ámbitos de experiencia de educación infantil*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (1997d). *Proyecto curricular de educación infantil y educación primaria. Áreas de educación primaria*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (1998). *Educación Intercultural. Orientaciones para la respuesta educativa a la diversidad étnica y cultural de la escuela*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2001a). *EAEko Irakaskuntzaren egoerari buruzko txostena (1994/2000)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2001b). *Aurkezpen txostena*. NOLEGA. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2001c). *Programas de Innovación Educativa 2000-2003*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2003a). *Comunidades de aprendizaje en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2003b). *Comisión de evaluación. Informe 2003*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.

- Gobierno Vasco (2004a). *EAEko Irakaskuntzaren egoerari buruzko txostena (2000/2002)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2004b). *Programas de Innovación Educativa 2003-2006*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2005a). *Curriculum Vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria*. Azpeitia: Zubi.
- Gobierno Vasco (2005b). *Primer informe de la Evaluación PISA 2003. Resultados en Euskadi*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2006a). *EAEko Irakaskuntzaren egoerari buruzko txostena (2002/2004)*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2006b). *Berritzeguneetako zuzendariei galdeketa: Erantzunen bilduma*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2006c). *La respuesta a las necesidades educativas especiales en una escuela inclusiva. Experiencias y debates de algunas buenas prácticas*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Gobierno Vasco (2011). *Guía para la elaboración del Plan Anual de Centro y de la Memoria Anual*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Goleman, D. (2002). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Greene, M. (2005). *Liberar la imaginación. Ensayos sobre educación, arte y cambio social*. Barcelona: Graó.
- Guarro, A. (2005). II El currículum democrático y los retos de la escuela del siglo XXI. En J.M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez y X. Riu (Coords.), *Sistema educativo y democracia* (pp. 41-99). Madrid: MEC, Barcelona: Octaedro y Madrid: FIES.
- Guttman, D. (1996). *Logotherapy for the Helping Professional. Meaningful Social Work*. NY: Springer Publishing Company.
- HABE (2005). *Ikaskuntza irakaskuntza ebaluazioarako europako erreferentzia markoa*. Vitoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Madrid: Morata.

- Hernández, F. (2008). Reconstruir la figura del asesor: Una revisión desde los márgenes. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL1.pdf>
- Holubec, E. J., Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Ibarzabal, E. (1998). *Piensa bien y acertarás. El camino de la autoobservación*. Vitoria-Gasteiz: Icerberg prospectiva.
- Imbernón, F. (1989). *La formación del profesorado. El reto de la reforma*. Barcelona: Laia.
- Imbernón, F. (1999a). Perspectivas de futuro en la formación del profesorado. *Actas de la reunión científica sobre: CEPs y perfeccionamiento profesional docente* (pp. 63-78). Almería: Universidad de Almería.
- Imbernón, F. (1999b). Amplitud y profundidad de la mirada. La educación ayer, hoy y mañana. En F. Imbernón (Coord.), *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato* (pp. 63-80). Barcelona: Graó.
- Jarman, R. y McClune, B. (2010). *El desarrollo del alfabetismo científico. El uso de los media en el aula*. Madrid: Morata.
- Jones, E.E. (1990). *Interpersonal Perception*. NY: W. H. Freeman and Company.
- Jonnaert, PH. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Kahane, A. (2004). *Solving tough problems. An Open Way of Talking, Listening, and Creating New Realities*. California: Berrett-Koehler Publishers.
- Kandel, E. (2006). *Psiquiatría, psicoanálisis y la nueva biología de la mente*. Barcelona: Ars Médica.
- Korthagen, F., Melief, K. y Tigchelaar, A. (2010). Aprender de la práctica. En O. Esteve, Ko Melief y A. Alsina (Coords.), *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (pp. 19-38). Barcelona: Octaedro.
- Lago, J.R. y Onrubia, J. (2011). Un modelo de asesoramiento para la mejora de las prácticas educativas. En E. Martín y J. Onrubia (Coords.), *Orientación*

- educativa. Procesos de innovación y mejora de la enseñanza* (pp. 11-28). Barcelona: Graó.
- Lessard, C. (2008). El enfoque por competencias en el desarrollo de políticas de formación del profesorado. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 12(3). Recuperado de <http://www.ugr.es>
- Loucks-Horsley, S. & Crandall, D.P. (1986). *Analyzing school improvement support systems. A practical manual*. Leuven. ACCO.
- Luna, M. (2011). *Buenas prácticas de asesoramiento psicopedagógico: estudio sobre el trabajo de dos orientadores de educación secundaria expertos y eficaces*. Tesis doctoral: Universidad Autónoma de Madrid.
- Marco, B. (2008). *Competencias básicas. Hacia un nuevo paradigma educativo*. Narcea: Madrid.
- Martín, E. (2007). De las ciudades educadoras a las ciudades inclusivas. *Participación educativa*, 6 Recuperado de <http://www.mec.es/cesces/revista/revista-6.pdf>.
- Martín, E. y Moreno, A. (2007). *Competencia para aprender a aprender*. Madrid: Alianza Editorial.
- Martinez, G. (2005). III Sombras y luces de la relación familia y escuela. En J.M. Escudero, A. Guarro, G. Martínez y X. Riu (Coords.), *Sistema educativo y democracia*. (pp. 99-150). Madrid: MEC., Barcelona: Octaedro y Madrid: FIES.
- Martinez, J. (2008). El olvido de la investigación-acción en el asesoramiento docente y la innovación educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART3.pdf>
- Maya, N. y Rivero, S. (2010). *Conocer el cerebro para la excelencia en la educación*. Zamudio: Innobasque.
- Medrano, C., Aierbe, A. y Orejudo, S. (2010). Television Viewing Profile and Values: Implications for Moral Education. *Revista de psicodidáctica*, 15(1), 57-76.
- Ministerio de Educación y Ciencia (1986). *Informe sobre la formación permanente del profesorado de enseñanza básica y secundaria (1983-1986)*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

- Ministerio de Educación y Ciencia (2004). Una educación de calidad para todos y entre todos. Recuperado de <http://debateeducativo.mec.es> (consultado 24/02/2011).
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Las cifras clave de la Educación en Europa 2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (CIDE) (2007): *Desigualdades socioeconómicas en el sistema educativo español*. Madrid. Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Ciencia (Consejo Escolar de Estado) (2009). *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo*. Madrid. Secretaría General Técnica.
- Monereo, C. (Coord.), Castelló, M., Clariana, M., Palma, M. y Pérez, M. L. (1997). *Estrategias del profesorado y aplicación en la escuela. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: Graó.
- Monzón, J. (2008). *Los Centros de apoyo a la formación e innovación del Sistema Educativo en la Comunidad Autónoma Vasca (Berritzegune). Análisis de los puestos de trabajo desde el punto de vista de sus profesionales*. Tesis doctoral inédita: Universidad del País Vasco.
- Morín, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Moya, J. y Luengo, F. (2009). Las competencias básicas en el marco de una educación democrática. Proyecto Atlántida. Recuperado de <http://web.educastur.princast.es> (consultado 20/02/2011).
- Muchinsky, P. M. (1990). *Psychology applied to work. An Introduction to Industrial and Organizational Psychology*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Nemirovsky, M. (1999). “Esto no es un lápiz” o la fuerza de una hipótesis. En F. Carvajal y J. Ramos (Coords.), *¿Enseñar o aprender a escribir y leer?* (pp. 29-34). Sevilla: MCEP.
- Nucci, L.P. (2001). *Education in the Moral Domain*. Cambridge: Cambridge University Press.

- OCDE-CERI (1985). *La formación de maestros en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Madrid: Nancea.
- OCDE. Síntesis: Diez pasos hacia la equidad en la educación. Recuperado de <http://www.oecd.org/dataoecd/19/6/40043349.pdf> (consultado 20/02/2011).
- OCDE (2004). *Mejorando la Calidad del Aprendizaje para Todos*. Recuperado de <http://www.oecd.org/document/> (consultado 03/03/2011)
- OCDE (2006). *Educación Superior: Calidad, Equidad y Eficiencia*. Recuperado de <http://www.oecd.org/document/> (consultado 03/03/2011)
- ONU ECC (2004): *Una educación de calidad para todos los jóvenes: Desafíos, tendencias y prioridades*. Conferencia Internacional de Educación. Ginebra.
- PARLAMENTO EUROPEO Y CONSEJO DE LA UNIÓN EUROPEA (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* (pp. L 394/10-18).
- Pereyra, M. (1984). La filosofía de los centros de profesores. *Cuadernos de Pedagogía*, 114.
- Pérez, A. (1992). La formación del profesor y la reforma educativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 181, 84-87.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno Sacristán (Comp.), A.I. Pérez Gómez, J. B. Martínez, J. Torres, F. Angulo, J.M. Álvarez, *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-103). Madrid: Morata.
- Perrenoud, P. (2008). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona. Graó.
- Puigdellívol, I. (2005). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Rodríguez, M. (2008). El asesoramiento, el poder del profesorado y la voz del alumnado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART4.pdf>
- Romero, C. A. (2008). Hacia una “dramática” del asesoramiento escolar: escenario, texto y actuación. *Profesorado. Revista de currículum y formación del*

profesorado, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121ART6.pdf>

Rubia, F. A. y Lorente, A. (2008). Las competencias para el ejercicio de la dirección en contextos complejos: el I.E.S. “María Moliner” de Zaragoza. *Actas de las XVIII Jornadas Estatales F.E.A.E. Competencias profesionales para la Dirección de los Centros Educativo* (pp. 189-205). Albacete: FEAE.

Ryback, D (1998). *EQ Trabaje con su inteligencia emocional*. Madrid: Edad.

Sanmartí, N. (2008). *10 ideas clave. Evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.

Santos Guerra, M.A. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.

Santos Rego, M. A. (2009). *Políticas educativas y compromiso social. El progreso de la equidad y la calidad*. Barcelona: Octaedro.

Sanz, G. (2007). Cita en el aula, para hacer cosas juntos. En G. Casamayor (Coord.), *Los “Trucos” del formador. Arte, oficio y experiencia* (pp. 57-73). Barcelona: Graó.

Saratxaga, K. (2007). *Harreman-estilo berri bat*. Donosita: Elkar.

Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós-MEC.

Segura, M. y Arcas, M. (2005). *Relacionarnos bien. Programa de competencia social para niñas y niños de 4 a 12 años*. Madrid: Narcea.

Senge, P. (1992). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.

Senge, P., Kleiner, A., Roberts, Ch., Ross, R., Roth, G. y Smith, B. (1999). *The Dance of Change*. NY: Doubleday.

Serra, J. (2008). Trabajar con otros. Elementos de nueva configuración de los servicios educativos públicos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL11.pdf>

Serrano, J. M. (1996). El aprendizaje cooperativo. En J.L. Beltrán y C. Genovard (Edit.) *Psicología de la Instrucción I. Variables y procesos básicos*. (pp. 217-244). Madrid: Síntesis.

- Sodupe, K. (2005). *La constitución europea. Una visión desde Euskadi*. Bilbao: Eurobask.
- Sola, M. (1999). Las creencias del profesorado y su desarrollo profesional. *Actas de la reunión científica sobre: CEPs y perfeccionamiento profesional docente* (pp. 47-60). Almería: Universidad de Almería.
- Stenack, R. J. (2001). *Stop controlling. me. What to do when someone you love has too much power over you*. California: New Harbinger Publications.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Subirats, M. (2007). Ciudades educadoras: un proyecto cargado de futuro. *Participación educativa*, 6. Recuperado de <http://www.mec.es/cesces/revista/revista-6.pdf>.
- Suckling, A. y Temple, C. (2006). *Herramientas contra el acoso escolar. Un enfoque integral*. Madrid: Morata.
- Teixidó, J. (2008). Competencias para el ejercicio de la dirección escolar. En Fernández, R., García, J. (Coords.), *Competencias profesionales para la dirección de los centros escolares. XVIII jornadas estatales de F.E.A.E.* (pp. 35-75). Albacete: Gráficas Cano.
- Tejada, J. (2006). Los actores de la formación. En J. Tejada, V. Jiménez (Coords.) *Formación de formadores*. (pp. 3-65). Madrid: Thomson.
- Thorne, K. (2008). *Motivación y creatividad en clase*. Nº 246. Barcelona: Graó.
- Torres, J. (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2008). Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En A.I. Pérez Gómez, J. B. Martínez, J. Torres, F. Angulo, J. M. Álvarez y J. Gimeno Sacristán (Coords.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (p. 143-175). Madrid: Ediciones Morata.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid: Morata.

UNESCO (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001790/179018m.pdf> (consultado el 14/02/2011).

UNESCO (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Jomtien, Tailandia 5 al 9 de marzo de 1990. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/marco_jomtien.pdf (consultado el 25/03/2011).

UNESCO (2000). *Foro Mundial sobre Educación celebrado en Dakar*. Recuperado de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf> (consultado el 30/03/2011).

UNESCO (2001). *Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural*. Documento preparado para la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible. Johannesburgo. 26 de agosto-4 de septiembre 2002. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127162s.pdf>

UNESCO (2002). *La Educación para Todos: ¿Va el mundo por el buen camino?*. Recuperado de <http://www.unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129777s.pdf> (consultado 12/04/2011).

UNESCO (2004). *Conferencia Internacional de Educación. 47ª reunión*. Recuperado de <http://www.ibe.unesco.org> (consultado el 30/03/2011).

Vaello, J. (2007). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Madrid: Santillana

Vaello, J. (2009): *El profesor emocionalmente competente*. Barcelona: Graó

Ventura, M. (2008). Asesorar es acompañar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(1). Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev121COL2.pdf>

Vila, I. (1998). *Familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.

Villa, A. (1992). *Evaluación de los servicios de apoyo externo a la integración*. Bilbao: Dep. Educación del GV-ICE Deusto.

Villar, L.M. y DE Vicente, P.S. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva. Estrategias para el diseño curricular*. Bilbao: Mensajero.

- Voli, F. (1996). *La autoestima del profesor*. Madrid. PPC.
- Voli, F. (2004): *Sentirse bien en el aula*. Madrid. PPC.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación*. Barcelona: Paidós.
- Yus, R. y López, J.B. (1988). Tres modelos de perfeccionamiento para un CEP. *Cuadernos de Pedagogía*. 160, 52-57
- Yus, R. (1992). *Centros de profesores. Bases de un modelo de formación permanente del profesorado en ejercicio centrado en el desarrollo profesional*. Vélez-Málaga: Elsevir
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Barcelona: Graó.
- Zabala, A. y Arnau, L. (2007), *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.
- Zimmerman, B.J. (1995). Self-efficacy and educational development. En A. Bandura (Edit.), *Self-efficacy in changing societies*. (pp. 202-231). NY: Cambridge University Press.

LEGISLACIÓN CONSULTADA

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO

LEY 14/1970 de 4 de Agosto. General de Educación y Financiación de la Reforma educativa (BOE 06/08/1970).

LEY Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo Ley 1/1990, de 3 de octubre de 1990 (BOE, 04/10/1990).

LEY Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de 2006.(BOE 04/05/2006).

DECRETO 1678/1969, de 24 de julio, sobre creación de los Institutos de Ciencias de la educación (BOE 16/12/1969).

DECRETO 2481/1970, de 22 de agosto, sobre Centros experimentales y autorización para la experimentación en Centros ordinarios (BOE 07/09/1970).

REAL DECRETO 2112/1984, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Profesores (BOE 24/11/1984).

REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

REAL DECRETO 1631/2006 de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

ORDEN de 30 de Abril de 1977, por la que se regula la organización con carácter experimental del Servicio Provincial de Orientación Escolar y Vocacional para Alumnos de Educación General Básica (BOE 01/07/1977).

ORDEN de 3 de agosto de 1983 por la que se regula la creación de los Círculos de Estudios e Intercambios para la Renovación Educativa (CEIRES) (BOE 12/08/1983).

BOLETÍN OFICIAL DEL PAÍS VASCO

Estatuto de Autonomía del País Vasco. Recuperado de http://www.parlamento.euskadi.net/pdfdocs/c_estatuto.pdf (consultado 20/05/2009).

LEY de la Escuela Pública Vasca 1/1993 de 19 de febrero (BOPV 25/02/1993).

LEY 2/1993, de 19 de febrero, de Cuerpos Docentes de la Enseñanza no Universitaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 25/02/1993).

LEY 3/2008, de 13 de junio, de segunda modificación de la Ley de la Escuela Pública Vasca (BOPV 23/06/2008).

DECRETO 154/1988, de 14 de Junio, por el que se regula la creación y funcionamiento de los Centros de Orientación Pedagógica (BOPV 24/06/1988).

DECRETO 118/1998, de 23 de Junio, de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora (BOPV 13/07/98).

DECRETO 15/2001, de 6 de Febrero, por la que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) con carácter de Servicios de Apoyo a la Educación (BOPV 16/02/2001).

DECRETO 175/2007, de 16 de octubre, por el que se establece el currículo de la Educación Básica y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco (BOPV 13/11/2007) modificado por el DECRETO 97/2010, de 30 de marzo (BOPV 20/04/2010).

DECRETO 12/2009, de 20 de enero, por el que se establece el currículo de Educación Infantil y se implantan esas enseñanzas en la CAPV (BOPV 30/01/2009) modificado por el DECRETO 121/2010, de 20 de Abril (BOPV 07/05/2010).

DECRETO 23/2009 de 3 de febrero, por el que se establece el currículo de Bachillerato y se implanta en la CAPV (BOPV 27/02/2009) modificado por el DECRETO 122/2010 de 20 de abril (BOPV 07/05/2010).

DECRETO 41/2009, de 17 de febrero, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) (BOPV 10/03/2011).

DECRETO 233/2010, de 14 de Septiembre, por el que se establece la estructura orgánica y funcional del Departamento de Educación, Universidades e Investigación (BOPV, 29-09-2010).

ORDEN de 4 de Abril de 1990 por la que se aprueba el reglamento de funcionamiento del Consejo Escolar de Euskadi (BOPV, 02-05-1990).

ORDEN de 24 de Julio de 1998 por la que se regula la autorización de las adaptaciones de acceso al currículo y las adaptaciones curriculares individuales significativas para el alumnado con necesidades educativas especiales así como el procedimiento de elaboración, desarrollo y evaluación de las mismas en las distintas etapas del sistema educativo no universitario (BOPV, 31/08/98).

ORDEN de 30 de Julio de 1998 por la que se regula la acción educativa para el alumnado que se encuentre en situaciones sociales o culturales desfavorecidas y las medidas de intervención educativa para el alumnado que manifieste dificultades graves de adaptación escolar (BOPV 31/08/98).

ORDEN de 27 de marzo de 2001, por la que se regula el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes) (BOPV, 05-04-2001).

ANEXOS

ANEXO I: CUESTIONARIOS

ANEXO II: SEÑAS DE IDENTIDAD DEL
BERRITZEGUNE B06 BASAURI-GALDAKAO

ANEXO III: OBJETIVOS DEL BERRITZEGUNE B06
BASAURI-GALDAKAO

ANEXO IV: ORGANIZACIÓN DEL PERSONAL DEL
BERRITZEGUNE B06 DE CARA A SU ACTUACIÓN

ANEXO V. ESQUEMA CONCEPTUAL DE LA TESIS
DOCTORAL

ANEXO VI. RELACIÓN ENTRE CAPÍTULOOS DE LA
PARTE TEÓRICA. Tabla “y”

ANEXO VII. RELACIÓN ENTRE PARTE TEÓRICA,
ENCUESTA Y ESTUDIO EMPÍRICO. Tabla “x”

ANEXO I. CUESTIONARIOS: DOCENTES, DIRECTORES/DIRECTORAS.
VALORACIÓN DE EXPERTOS

GALDETEGIA: Irakasleria

ENCUESTA: Docentes

A.- DATU SOZIODEMOGRAFIKOA / DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

IKASTETXEA CENTRO

A1. Ikastetxearen izena / Nombre del centro

A2. Ikastetxe mota (X erabili) / Tipo de Centro (marcar X):

1. Publikoa / Público	<input type="checkbox"/>
2. Itunpekoa / Concertado	<input type="checkbox"/>

IRAKASLEA PROFESOR/A

A3. Sexua (X erabili) / Sexo (marcar X):

1. Gizona / Hombre	<input type="checkbox"/>
2. Emakumea / Mujer	<input type="checkbox"/>

A4. Adina (X erabili) / Edad (marcar X):

1. 36 urte baino gutxiago / Menor de 36 años	<input type="checkbox"/>
2. 36 eta 45 urte bitartean / Entre 36 y 45 años	<input type="checkbox"/>
3. 46 eta 56 urte bitartean / Entre 46 y 56 años	<input type="checkbox"/>
4. 56 baino gehiago / Mayor de 56 años	<input type="checkbox"/>

A5. Hezkuntzan lanean egindako urteak (urteak zehaztu) / Años de servicio en educación (indicar años):

1. Haur Hezkuntza / Etapa Infantilurte / años
2. Lehen Hezkuntza / Etapa Primariaurte / años
3. Bigarren Hezkuntza / Etapa Secundariaurte / años

A6. Ikastetxe honetan jarraian egindako lan-urteak / Años de servicio en este centro de forma ininterrumpida:urte / años

A7. Egoera administratiboa (X erabili) / Situación administrativa (marcar X):

1. Ordezkoa/interinoa / Sustituto/Interino	<input type="checkbox"/>
2. Behin-behinekoko / P. Provisional	<input type="checkbox"/>
3. Behin-betikoa / P. Definitivo	<input type="checkbox"/>

A8. Titulazio akademikoak (tituluen izenak idatzi): / Titulaciones académicas (indicar nombre titulaciones):

Diplomatura / Diplomatura:

Lizentziatura / Licenciatura:.....

Doktoregoa / Doctorado:.....

Masterra / Master:.....

Beste batzuk / Otros:.....

B.- HEZKUNTZARI BURUZKO NORBANAKOAREN IRITZIAK ETA BERRIKUNTZAREKIKO JOKABIDEAK / DATOS PERSONALES SOBRE LA FORMA DE PENSAR ACERCA DE LA EDUCACIÓN Y LA MANERA DE ACTUAR FRENTE A LA INNOVACIÓN.

B1. Zergatik aukeratu duzu lanbide hau? Zergatik aukeratu duzu irakasle izatea?

¿Por qué has elegido esta profesión? ¿Por qué has decidido ser enseñante?

	Desadostasun osoa Totalmente en desacuerdo	Desados En desacuerdo	Ez bata ez bestea Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ados De acuerdo	Adostasun osoa Totalmente de acuerdo
Gizartean eragin daitekeelako / Porque tiene una implicación social.					
Irakastea gustatzen zaidalako / Porque me gusta enseñar.					
Lan baldintza onak dituelako (egutegia, ordutegia, lana ziurtatuta daukagulako...) / Por las condiciones laborales (calendario, horario, seguridad laboral...).					
Ez dudalako beste aukerarik izan / Porque no he tenido otra alternativa laboral					

B2. Ikasleei begira, hurrengo bi helburuetatik zeini ematen diozu zuk lehentasuna irakasle modura? (x erabili, bat aukeratzeko) / ¿Con respecto al alumnado, entre estos dos objetivos señala cuál es para ti, como profesional de la educación, el primero? (marcas X, una).

1. Ikasleak nik irakasten diodan arlo/irakasgaia ikas dezala / Que el alumnado aprenda la materia/área que imparto	
2. Ikaslea pertsona bihur dadila / Que el alumnado se desarrolle como persona	

B3. Zure eguneroko jardunean helburu horiek betetzen ari zarela uste duzu? (X erabili) / ¿En tu práctica diaria, crees que estás cumpliendo estos objetivos? (Señala con una X)

1. Bai, neurri handi batean / Sí, en un alto grado.	
2. Saiatzen naizen arren hainbat eragozpen daude / Lo intento pero hay factores que lo dificultan.	
3. Ez, horiek ilusioak baino ez dira, errealitatea bestelakoa da. Ezin daiteke egin norberak nahi duena. / No, esas no son más que ilusiones, la realidad es otra. No se puede hacer lo que uno quiere.	

B4. Erantzuna ezezkoa bada, hurrengo faktoreetatik aukeratu zure helburuak betetzeko lagungarri izan daitezkeen hirurak. / Si la respuesta es negativa, de entre estos factores señala los tres que te parecen más necesarios para poder cumplir tus objetivos.

1. Ordu gehiago izatea / más disponibilidad horaria	
2. Curriculum malguagoa / un currículo más flexible	
3. Irakasleriaren arteko koordinazio gehiago / más coordinación entre el profesorado	
4. Ratio txikiagoa / un ratio más bajo	
5. Aniztasun gutxiago gelan / menos diversidad en el aula	
6. Antolakuntza malguagoa / una organización más flexible	
7. Prestakuntza gehiago / mayor formación	
8. Aldaketa metodologikoak / cambios metodológicos	
9. Baliabide gehiago / más recursos	

B5. Zure ustez, beharrezkoa da norberaren helburuak, kezak eta asmoak lankideekin, klaustroan, konpartitzea? / ¿Te parece necesario compartir tus objetivos, preocupaciones e ilusiones con otros compañeros y compañeras, con el claustro? (señala con una X)

1. Bai, ezinbestekoa da / Sí, me parece imprescindible	
2. Komeni da / Es conveniente	
3. Berdin zait / No me preocupa	

B6. Zure esku dagoen guztia egiten duzu koordinazio hori eman dadin? (X erabili) / ¿Haces lo posible para que esta coordinación se produzca? (Señala con una X)

1. Ezer ere ez / Nada	
2. Gutxi / Poco	
3. Nahiko / Suficiente	
4. Hainbat / Bastante	
5. Asko / Mucho	

B7. Uste duzu ikastetxeko irakasleri osoaren atxikimendua garrantzitsua dela ikas-irakas prozesuak antolatzeko? (X erabili) / ¿Consideras importante la implicación de todo el profesorado del centro en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje? (Marca con una X)

1. Bai, nahitaezkoa da / Sí, me parece imprescindible	
2. Komeni da / Es conveniente	
3. Berdin zait / No me preocupa	

B8. Zure iritziz, egun ditugun antolaketarako egiturak (ordutegi finkoak, mintegi bilerak, ziklokakoak...) ikas-irakas prozesuen gaineko hausnarketarako lagungarriak dira? / ¿Te parece que las estructuras organizativas actuales (horarios estrictos, reuniones de seminario, de ciclos...) ayudan a la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje?. (Marca con una X)

1. Desadostasun osoa / Totalmente en desacuerdo	
2. Desados / En desacuerdo	
3. Ez bata ez bestea / Ni de acuerdo ni en desacuerdo	
4. Ados / De acuerdo	
5. Adostasun osoa / Totalmente de acuerdo	

B9. Prest zaude gelako atea ireki eta zurekin batera beste kide batzuk (lankideak, bolondresak, monitoreak...) ikasleriaren ikas-prozesuetan parte har dezaten? / ¿Estás dispuesto a abrir el aula para que puedan participar junto a ti otras personas en los procesos de aprendizaje del alumnado (otros compañeros, personas voluntarias, monitores...)

1. Inoiz ez / Nunca	
2. Noizean behin / A veces	
3. Beti / Siempre	

B10. Hezkuntza eta Gizarte-eragile desberdinekin elkarlana beharrezkoa dela uste duzu?

/ ¿Consideras necesaria la colaboración con diferentes agentes educativos y sociales?

1. Inoiz ez / Nunca	
2. Inoiz bai / Rara vez	
3. Noizean behin / A veces	
4. Sarri / Con frecuencia	
5. Beti / Siempre	

B11. Zeintzuekin? X erabili garrantzitsutzat jotzen dituzunak / ¿Con cuáles? Marca las que te parezcan convenientes

	Inoiz ez Nunca	Inoiz bai Raravez	Noizean behin A veces	Sarri Con frecuencia	Beti Siempre
Familiekin / Con las familias.	1	2	3	4	5
Beste ikastetxeekin / Con otros centros escolares	1	2	3	4	5
Hezkuntzako beste erakundeekin / Con otras instituciones educativas	1	2	3	4	5
Hezkuntzatik kanpoko beste erakunde batzuekin: Udaletxeak, elkarteko eragileak, hornitzaileak, gizarte zerbitzuak./ Con otros organismos: Ayuntamientos, otros organismos de la comunidad, empresas, servicios sociales,...	1	2	3	4	5

B12. Hezitzaile lanetan zure eginkizuna ... / ¿Consideras que tu labor como educador es... (Marca con una X)

1. Lanean hasi nintzenean zen berbera da / La misma desde que empezaste a trabajar	
2. Gizartearen eskaeren arabera aldatzen joan da / Ha ido cambiando en función de las demandas sociales	

B13. Zure irakaste eginkizunetan gertatzen diren aldaketan aurrean (curriculum, antolamendu aldaketak,...) lasaitasunez erantzuten duzu? / ¿Actúas con serenidad ante los cambios (curriculares, organizativos, ...) que se te plantean en tu práctica educativa?

1. Inoiz ez / Nunca	
2. Inoiz bai / Rara vez	
3. Noizean behin / A veces	
4. Sarri / Con frecuencia	
5. Beti / Siempre	

B14. Nola ulertzen dituzu aldaketak? (X erabili) / ¿Cómo entiendes los cambios? (Marca con una X)

1. Erronka edo ikasteko aukera legez / Como un reto, una oportunidad para aprender	
2. Zailtasun legez, urduritasun eta zailtasunekin bizi ditut / Como una dificultad, los vivo con ansiedad y dificultad	

B15. Zailtasunen aurrean laguntza eskatzeko gauza zara? / Ante situaciones de dificultad eres capaz de pedir ayuda

1. Inoiz ez / Nunca	
2. Inoiz bai / Rara vez	
3. Noizean behin / A veces	
4. Sarri / Con frecuencia	
5. Beti / Siempre	

B16. Zure iritziz zeuk gelan jarduteko era aldatu behar duzu? / ¿Consideras que es necesario modificar tu práctica de aula? (marca con una X)

1. Bai, sarri hausnartzen dut nire jardunaz hobetzeko asmoz / Sí, me cuestiono habitualmente mi práctica como una forma de mejorar	
2. Bai, aldatu beharko nukeela uste dut baina ez naiz gai sentitzen / Sí, creo que tendría que cambiar pero no me siento capaz	
3. Ez dut beharrezkoa ikusten. Daukadan esperientziak lan on bat ziurtatzen du / No lo creo necesario. Mis años de experiencia son suficientes para asegurar un buen trabajo.	

B17. Ikastetxeetan berriztatze prozesuek eragina izan dezaten hurrengo hauei erantzun behar die... (X erabili) / ¿Crees que los procesos de innovación en los centros para ser exitosos deben responder a... (Señala con un X)

1. Irakasleri osoaren edo gehiengoaren atxikimenduari / Un compromiso de todo el profesorado -o de una gran parte.	
2. Nahikoa da irakasle batzuen interesei erantzuten badio / Es suficiente con que responda a los intereses de algunos profesores	

B18. Zein neurritan hartzen duzu zeuk parte eraldaketa edo berriztapen prozesuetan? / ¿En qué medida te implicas tú en los procesos de cambio e innovación?

1. Ezer ere ez / Nada	
2. Gutxi / Poco	
3. Nahiko / Suficiente	
4. Hainbat / Bastante	
5. Asko / Mucho	

B19. Ikastetxean eraldaketa eta berriztapen prozesuak abian jartzeko elkarren arteko prestakuntza eta hausnarketa funtsezkoak direla uste duzu? / ¿Crees que es necesaria la formación y la reflexión compartida en tu centro para la puesta en marcha de los procesos de cambio o innovación?

1. Inoiz ez / Nunca	
2. Inoiz bai / Rara vez	
3. Noizean behin / A veces	
4. Sarri / Con frecuencia	
5. Beti / Siempre	

C.- ERANTZUTEN DUENAREN DATUAK PRESTAKUNTZA ETA BERRIKUNTZAN IZANDAKO IBILBIDEARI BURUZ ETA BERRITZEGUNEAREN AHOIKULARITZAREKIN IZANDAKO HARREMANARI BURUZ / DATOS DEL ENCUESTADO SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN E INNOVACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL ASESORAMIENTO REALIZADO POR EL BERRITZEGUNE:

C1. Hurrengo proiektu edota dokumentuetatik zeintzuetan parte hartu duzun markatu eta barritzeguneko aholkularitzarik jaso duzun edo ez adierazi / Marca en qué proyectos o en la elaboración de qué documentos has participado y si has recibido asesoramiento del Berritzegune para realizarlo:

	Parte hartu dut /Ha participado		Berritzeguneko aholkularitza jaso dut / Ha recibido asesoramiento del Berritzegune				
	Bai / Si	Ez / No	Ezez ez /Nada	Gutxi /Poca	Nahiko /Suficiente	Ondo / Bastante	Asko /Mucho
1. Ikastetxeko Hezkuntza Proiektua / Proyecto educativo del centro	1	2	1	2	3	4	5
2. Ikastetxeko Curriculum proiektua / Proyecto curricular del centro	1	2	1	2	3	4	5
3. Antolamendu eta Jardunerako Araudia / Reglamento de organización y funcionamiento	1	2	1	2	3	4	5
4. Ikastetxeko hizkuntza normalkuntza proiektua / Proyecto de normalización lingüístico	1	2	1	2	3	4	5
5. Elkarbizitza proiektua / Proyecto de convivencia	1	2	1	2	3	4	5
6. Kalitate proiektua / Proyecto de calidad	1	2	1	2	3	4	5
7. Ikaskomunitateen proiektua / Proyecto de comunidades de aprendizaje	1	2	1	2	3	4	5
8. IKT proiektuak / Proyecto de información, comunicación y tecnología	1	2	1	2	3	4	5
9. Berritzatzeko proiektu globalak / Proyectos globales de innovación	1	2	1	2	3	4	5
10. Prestakuntza proiektuak / Proyectos de formación	1	2	1	2	3	4	5
11. Ikastetxeko hizkuntza proiektua / Proyecto Lingüístico de centro	1	2	1	2	3	4	5
12. Berritzatzeko proiektuak / Proyectos de innovación	1	2	1	2	3	4	5
13. Beste batzuk / Otros:	1	2	1	2	3	4	5

C2. Zehaztu aurrean aipatutako proiekturen bateko arduradun edo koordinatzaile izan zaren / Señala si has sido o eres responsable o coordinador, coordinadora de alguno de los proyectos mencionados

1. Bai, banaiz / Si, lo soy	
2. Izan naiz, baina orain ez / Lo he sido pero ya no	
3. Inoiz ez / Nunca	

C3. Hurrengo proiektuen koordinazioa edo ardura izan dut / Señala en cuál o cuáles de los proyectos mencionados has sido o eres responsable o coordinador o coordinadora:

.....

.....

.....

.....

C4. Berritzeguneko aholkularien laguntza hurrengo prestakuntza aukeretan jaso izan dut:/ Señala en qué otras modalidades de formación has recibido la ayuda de los asesores y asesoras de tu Berritzegune:

1. Berritzeguneak zuzendutako mintegiak / Seminarios dirigidos por el propio Berritzegune	
---	--

2. Kanpoko adituek emandako ikastaroak bertako Berritzeguneak antolatutak /Cursos impartidos por ponentes externos gestionados por tu Berritzegune	
3. Berritzeguneko aholkulariek emandako ikastaroak / Cursos impartidos por el personal de tu Berritzegune	
4. Berritzeguneak antolatutako jardunaldiak / Jornadas organizadas por tu Berritzegune	
5. Ikastetxean jasotako aholkularitza / Asesoramiento a tu centro	

C5- Zerbitzuen erabilpen maila / Nivel de utilización de los servicios

C5.1.- Nola baloratzen duzu Berritzeguneko zerbitzuei ematen diezun erabilera 1etik 9ra bitarteko eskalarekin, (1ak zerbitzuari buruzko oso iritzi txarra adierazten du, eta 9ak oso balorazio ona) / Cómo valora, a nivel global, su grado de utilización de los servicios del Berritzegune, en una escala de 1 a9, en la que 1 supone una utilización mínima y 9 significa un uso muy elevado.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

C6.- Berritzeguneko aholkulari erreferentea eta ikastetxearen arteko harremana / Relación entre el asesor/a de referencia del Berritzegune y el centro

Berritzeguneko aholkulari erreferentea da Ikastetxea organizazio bezala (gehienetan Zuzendaritza taldearen bidez edo beste arduradun baten bidez ordezkaturia) eta Berritzegunearen arteko lotura. Aholkulari erreferenteak honako ardura hauek hartzen ditu: ikastetxearekin elkarlana adostu; ikastetxeak beharrezkotzat jotzen duen aholkularitza, edo prestakuntza kudeatu; prestakuntza, berriztatze edo hobekuntza planen jarraipena egin; Berritzeguneak eskaintzen dituen aukera eta baliabideen informazioa zaldu eta noizean behin ikastetxearekiko harremana eta gertakariak ebaluatu.

La asesoría de referencia del Berritzegune es el enlace entre el Centro como organización (habitualmente representado por el equipo directivo o alguno de sus miembros) y el Berritzegune. Se responsabiliza de pactar el tipo de colaboración con el Centro, de gestionar el asesoramiento o la formación que éste determine como necesaria, de realizar el seguimiento de los planes de formación, innovación o mejora que desarrolle, de informar adecuadamente de la oferta de servicios del Berritzegune y de evaluar periódicamente tanto la propia relación de colaboración como las incidencias derivadas de la misma.

C6.1.- Ezagutzen al duzu zure eskualdeko Berritzeguneak zure ikastetxerako duen erreferentzia aholkularia? / ¿Conoce al asesor/a de referencia para su Centro en el Berritzeguna de su zona?

1. Bai / Sí	
2. Ez / No	

C6.2.- Lanean ari zara edo aritu al zara inoiz aholkulari horrekin? / ¿Trabaja o ha trabajado en algún momento con este/a asesor/a?

1. Bai / Sí	
2. Ez / No	

C6.3.- Nola baloratzen duzu Berritzeguneko erreferentzia-aholkulariak zure ikastetxeari eman dion zerbitzua 1etik 9ra bitarteko eskalarekin, (1ak zerbitzuari buruzko oso iritzi txarra adierazten du, eta 9ak oso balorazio ona) / Considerando en su conjunto los servicios prestados a su Centro por el asesor/a de referencia del Berritzegune, qué valoración general le merece en una escala de 1 a 9 (en la que 1 supone una percepción muy negativa del servicio y 9 una valoración muy positiva del mismo).

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

C7.- Berritzeguneko beste aholkulari batzuen harremana ikastetxearekin / Relación de otros asesores/as del Berritzegune con el Centro.

Berritzegune bakoitzean beste hainbat aholkulari daude, funtzio eta zeregin anitzekin. Hurrengo galderak, aholkulari erreferentea ez den beste horiei buruz dira.

En cada Berritzegune existen diferentes asesores/as que realizan funciones diversas. Las siguientes cuestiones hacen **referencia** a la actividad de estos otros profesionales, independientemente de la labor realizada por el/a asesor/a de **referencia**.

C7.1.- Zein da aholkulari desberdinek emandako zerbitzuaren eragina ikastetxean / Señale la incidencia o impacto de otras asesorías del Berritzegune en el propio Centro

Eragina ikastetxean / Incidencia en el Centro	
1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C7.2.- Nola baloratzen duzu zure ikastetxeak Berritzeguneko aholkularitzetatik jaso duen zerbitzua (1ak zerbitzuari buruzko oso iritzi txarra adierazten du, eta 9ak oso balorazio ona). / Considerando en su conjunto el servicio recibido por su Centro de las diferentes asesorías del berritzegune, qué valoración general le otorgaría en una escala de 1 a 9 (en la que 1 supone una percepción muy negativa del servicio y 9 una valoración muy positiva del mismo).

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

C7.3.- Hezkuntza-premia berezien alorrean diharduen profesionala zara? / ¿Es usted un/a profesional que trabaja en el ámbito de las necesidades educativas especiales?

1. Bai / Sí	
2. Ez (C7.7-ra pasatu) / No (pasar a C7.7)	

C7.4.- Orain arte eman diguzun zerbitzu orokorrei buruzko iritziez gain zehaztasun gehiagorekin jakin nahi genuke HPBari lotutako beste alderdi Hauek. Mesedez, balora itzazu hurrengo atalak HPBko aholkulari erreferenteari buruz./ Al margen de la opinión general de los servicios que nos ha proporcionado, interesa conocer con más detalle aspectos relacionados con las Necesidades Educativas Especiales. Por favor, valore en relación a la asesoría de n.e.e. de referencia en su centro los siguientes aspectos:

Atalak / Aspectos	Balorazioa Valoración				
	Oso ona Muy suficiente	Nahikoa Suficiente	Gutxi Escasa	Oso gutxi Muy Escasa	Ez du erantzuten No contesta
1.- Ikastetxeari hilean emandako denbora / Tiempo mensual de dedicación al centro	1	2	3	4	5
2.- HPBak dituzten ikasleak goiz antzematea, diagnostikoa, ebaluazio psikopedagogikoa eta eskolatzeko proposamena egitea / Realización de la detección temprana, el diagnóstico, la evaluación psicopedagógica y la propuesta de escolarización del alumnado con n.e.e.	1	2	3	4	5
3.- Ondoko arloetako aholkularitza: testuinguruzko ebaluazioa, currículo egokitzapenak egitea eta horien jarraipena./ Asesoramiento en la evaluación contextualizada y la	1	2	3	4	5

realización de las adaptaciones curriculares y seguimiento de las mismas					
4.- Irakasleei orientabideak ematea, hezkuntzako erantzunari dagokionez / Facilitación de orientaciones al profesorado en los que respecta a la respuesta educativa	1	2	3	4	5
5.- HPBak dituzten ikasleentzako esku-hartze eta jarraipenerako baliabide, estrategia eta tresnei buruzko aholkularitza./ Asesoramiento sobre recursos, estrategias e instrumentos para la intervención y seguimiento del alumnado con n.e.e.	1	2	3	4	5
6.- HPBak dituzten ikasleen familiei emandako informazioa eta orientazioa / Información y orientación a la familias de alumnado con n.e.e.	1	2	3	4	5

C7.5.- Berritzeguneko HPB aholkularitzak zure ikastetxean emandako zerbitzua bere osoan kontuan hartuta, balorazio orokor emango zenioke. (1ak zerbitzuari buruzko oso iritzi txarra adierazten du, eta 9ak oso balorazio ona) / Considerando en su conjunto el servicio prestado por la asesoría de n.e.e. del berritzegune en su centro, qué valoración general le otorgaría en una escala de 1 a 9 (en la que 1 supone una percepción muy negativa del servicio y 9 una valoración muy positiva del mismo).

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

C7.6.- Balorazio hori adierazteko zeintzu dira arrazoirik nagusienak? / ¿Cuáles son las principales razones por las que atribuyen esa valoración?

.....

.....

.....

C7.7.- Zein eremuetan hobetu beharko litzatekeela HPBko aholkularien zerbitzua uste duzu? / ¿En qué aspectos principales considera que debería mejorar el servicio de asesoría de n.e.e.?

.....

.....

.....

C8.- Eskualdeko Berritzeguneak eskainitako ikastaro eta jardunak / Cursos y Actividades de Formación ofertados por el Berritzegune para la Zona

C8.1.- Nola baloratuko zenuke zure eskualdeko Berritzegunearen prestakuntza-eskaintzaz (ikastaroak eta mintegiak) duzun ezagutza-maila? / ¿Cómo calificaría su nivel de conocimiento de la oferta formativa, cursos y seminarios ofertados por el Berritzegune?.

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C8.2.- Berritzeguneak eskainitako prestakuntza-jardueretan duzun parte-hartzearen baloraketa: / Señale, por favor, cómo valora su nivel de participación en las siguientes actividades de formación ofertadas por el Berritzegune

	Oso altua Muy alto	Altua Alto	Apala Bajo	Oso apala Muy bajo
1.- Ikastaroak / Cursos	1	2	3	4
2.- Jardunaldiak / Jornadas	1	2	3	4
3.- Prestakuntza edo sentiberatze saioak / Sesiones formativas o de sensibilización	1	2	3	4
4.- Mintegiak / Seminarios	1	2	3	4

C8.3.- Zer balorazio ematen diozu, oro har, ondoko prestakuntza-ekintzetan landutako gaien egokitasunari? / ¿Qué valoración le merece, de un modo global, la idoneidad de las temáticas trabajadas en las siguientes actividades formativas?

	Oso altua Muy alto	Altua Alto	Apala Bajo	Oso apala Muy bajo
1.- Ikastaroak / Cursos	1	2	3	4
2.- Jardunaldiak / Jornadas	1	2	3	4
3.- Prestakuntza edo sentiberatze saioak Sesiones formativas o de sensibilización	1	2	3	4
4.- Mintegiak / Seminarios	1	2	3	4

C8.4.- Baloratu ezazu, oro har, prestakuntza-ekintza horiek zer eragin duten zure eguneroko lanean / De un modo general, valore el impacto que esas actividades formativas tienen en su labor diaria en el aula

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C8.5.- Berritzeguneko prestakuntza eskaintza hobetzeko aipa itzazu aukera berriak / Identifique, por favor, nuevas propuestas para mejorar la oferta formativa del Berritzegune

.....

.....

.....

C9.- Berritzeguneak eskaintzen dituen baliabide didaktikoak, digitalak, ikusentzunezkoak / Recursos didácticos, bibliográficos, digitales, audiovisuales, etc, a los que tiene acceso a través del Berritzegune

Berritzeguneak, laguntza eta aholkularitzaz gain, beste baliabide batzuetarako bideak irekitzen ditu. Mesedez, balora itzazu Berritzeguneko zereginen artean dauden hurrengo alderdiak.

El Berritzegune proporciona, además de apoyo y asesoramiento, acceso a diferentes recursos. Por favor valore los siguientes aspectos de esta actividad del Berritzegune.

C9.1.- Nolako garrantzia du zuretzat halako baliabideak eskueran eduki eta zure jardueran erabili ahal izateak?. / Importancia de contar con este tipo de recursos en el desarrollo de su actividad es para usted.

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C9.2.- Nola baloratzen duzu Berritzeguneak eskaintzen dituen baliabideei ematen diezun erabilpen maila? / Cómo valora el nivel de uso que usted hace de los recursos proporcionados por el Berritzegune

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C9.3.- Aipatu baliabideak direla eta, nola baloratzen duzu Berritzeguneak zure eskariei emandako erantzunaren maila? / Cómo valora el nivel de respuesta del Berritzegune a sus demandas sobre este tipo de recursos

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C10.- Beste Alberdi batzuk / Otros Aspectos

Multzo honetan Berritzegunea eta ikastetxeen harremanen arteko beste alderdi batzuek aztertu nahi dira, batez ere ikastetxeek aurreikusi ditzazkeen zerbitzu berrien eskaerak arakatu ahal izateko / En este bloque se trata de valorar otros aspectos de la relación con los Berritzegune y, particularmente explorar posibles nuevos servicios demandados por los Centros.

C10.1.- Zure ustez, nolakoa da Berritzeguneak eskaintzen dituen zerbitzuei (aholkularitzak, prestakuntza) buruz duzun informazioaren maila? / Considera que su nivel de información respecto a la oferta de servicios (asesorías, formación) por parte del Berritzegune es:

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C10.2.- Nolako maila erakusten du Berritzeguneak zure eskariei ematen dien erantzunetan eta premiak antzematerakoan izandako jardueran? / El nivel de respuesta por parte del Berritzegune a sus demandas así como su actuación en el ámbito de la detección de sus necesidades considera que es:

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C11.- Berritzeguneko balorazio orokorra / Valoración Global del Berritzegune

C11.1.- Berritzeguneari buruzko balorazio globala. (1ak zerbitzuari buruzko oso iritzi txarra adierazten du, eta 9ak oso balorazio ona) / Considerando el servicio prestado por el Berritzegune, en un conjunto, qué valoración general le otorgaría (es una escala de 1 a 9, en la que 1 supone que una percepción muy negativa del servicio y 9 una valoración muy positiva del mismo).

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Zuk galdetegi hau erantzunez eskaintzen diguzun laguntza funtsezkoa izango da etorkizun hurbilean gure jarduna hobetzeko. / Tu colaboración al rellenar este cuestionario va a ser de gran ayuda en el ejercicio de nuestra labor de asesoría en un futuro próximo.

Mila esker egin duzun ahaleginagatik
 Muchas gracias por el esfuerzo realizado

GALDETEGIA: Zuzendariak

ENCUESTA: Directores

A.- DATU SOZIODEMOGRAFIKOA / DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS:

IKASTETXEA CENTRO

A1. Ikastetxearen izena / Nombre del centro

A2. Ikastetxe mota (X erabili) / Tipo de Centro (marcar X):

1. Publikoa / Público	<input type="checkbox"/>
2. Itunpekoa / Concertado	<input type="checkbox"/>

IRAKASLEA PROFESOR/A

A3. Sexua (X erabili) / Sexo (marcar X):

1. Gizona / Hombre	<input type="checkbox"/>
2. Emakumea / Mujer	<input type="checkbox"/>

A4. Adina (X erabili) / Edad (marcar X):

1. 36 urte baino gutxiago / Menor de 36 años	<input type="checkbox"/>
2. 36 eta 45 urte bitartean / Entre 36 y 45 años	<input type="checkbox"/>
3. 46 eta 56 urte bitartean / Entre 46 y 56 años	<input type="checkbox"/>
4. 56 baino gehiago / Mayor de 56 años	<input type="checkbox"/>

A5. Hezkuntzan lanean egindako urteak (urteak zehaztu) / Años de servicio en educación (indicar años):

1. Haur Hezkuntza / Etapa Infantilurte / años
2. Lehen Hezkuntza / Etapa Primariaurte / años
3. Bigarren Hezkuntza / Etapa Secundariaurte / años

A6. Ikastetxe honetan jarraian egindako lan-urteak / Años de servicio en este centro de forma ininterrumpida:urte / años

A7. Egoera administratiboa (X erabili) / Situación administrativa (marcar X):

1. Ordezkoa/interinoa / Sustituto/Interino	<input type="checkbox"/>
2. Behin-behinekoa / P. Provisional	<input type="checkbox"/>
3. Behin-betikoa / P. Definitivo	<input type="checkbox"/>

A8. Titulazio akademikoak (tituluen izenak idatzi): / Titulaciones académicas (indicar nombre titulaciones):

Diplomatura / Diplomatura:

Lizentziatura / Licenciatura:.....

Doktoregoa / Doctorado:.....

Masterra / Master:.....

Beste batzuk / Otros:.....

B.- HEZKUNTZARI BURUZKO NORBANAKOAREN IRITZIAK ETA BERRIKUNTZAREKIKO JOKABIDEAK / DATOS PERSONALES SOBRE LA FORMA DE PENSAR ACERCA DE LA EDUCACIÓN Y LA MANERA DE ACTUAR FRENTE A LA INNOVACIÓN.

B1. Zergatik aukeratu duzu lanbide hau? Zergatik aukeratu duzu irakasle izatea?

¿Por qué has elegido esta profesión? ¿Por qué has decidido ser enseñante?

	Desadostasun osoa Totalmente en desacuerdo	Desados En desacuerdo	Ez bata ez bestea Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ados De acuerdo	Adostasun osoa Totalmente de acuerdo
Gizartean eragin daitekeelako / Porque tiene una implicación social.					
Irakastea gustatzen zaidalako / Porque me gusta enseñar.					
Lan baldintza onak dituelako (egutegia, ordutegia, lana ziurtatuta daukagulako...) / Por las condiciones laborales (calendario, horario, seguridad laboral...).					
Ez dudalako beste aukerarik izan / Porque no he tenido otra alternativa laboral					

B2. Ikasleei begira, hurrengo bi helburuetatik zeini ematen diozu zuk lehentasuna irakasle modura? (x erabili, bat aukeratzeko) / ¿Con respecto al alumnado, entre estos dos objetivos señala cuál es para ti, como profesional de la educación, el primero? (marcas X, una).

1. Ikasleak nik irakasten diodan arlo/irakasgaia ikas dezala / Que el alumnado aprenda la materia/área que imparto	
2. Ikaslea pertsona bihur dadila / Que el alumnado se desarrolle como persona	

B3. Zure eguneroko jardunean helburu horiek betetzen ari zarela uste duzu? (X erabili) / ¿En tu práctica diaria, crees que estás cumpliendo estos objetivos? (Señala con una X)

1. Bai, neurri handi batean / Sí, en un alto grado.	
2. Saiatzen naizen arren hainbat eragozpen daude / Lo intento pero hay factores que lo dificultan.	
3. Ez, horiek ilusioak baino ez dira, errealitatea bestelakoa da. Ezin daiteke egin norberak nahi duena. / No, esas no son más que ilusiones, la realidad es otra. No se puede hacer lo que uno quiere.	

B4. Erantzuna ezezkoa bada, hurrengo faktoreetatik aukeratu zure helburuak betetzeko lagungarri izan daitezkeen hirurak. / Si la respuesta es negativa, de entre estos factores señala los tres que te parecen más necesarios para poder cumplir tus objetivos.

1. Ordu gehiago izatea / más disponibilidad horaria	
2. Curriculum malguagoa / un currículo más flexible	
3. Irakasleriaren arteko koordinazio gehiago / más coordinación entre el profesorado	
4. Ratio txikiagoa / un ratio más bajo	
5. Aniztasun gutxiago gelan / menos diversidad en el aula	
6. Antolakuntza malguagoa / una organización más flexible	
7. Prestakuntza gehiago / mayor formación	
8. Aldaketa metodologikoak / cambios metodológicos	
9. Baliabide gehiago / más recursos	

B5. Zure ustez, beharrezkoa da norberaren helburuak, kezak eta asmoak lankideekin, klaustroan, konpartitzea? / ¿Te parece necesario compartir tus objetivos, preocupaciones e ilusiones con otros compañeros y compañeras, con el claustro? (señala con una X)

1. Bai, ezinbestekoa da / Sí, me parece imprescindible	
2. Komeni da / Es conveniente	
3. Berdin zait / No me preocupa	

B6. Zure esku dagoen guztia egiten duzu koordinazio hori eman dadin? (X erabili) / ¿Haces lo posible para que esta coordinación se produzca? (Señala con una X)

1. Ezer ere ez / Nada	
2. Gutxi / Poco	
3. Nahiko / Suficiente	
4. Hainbat / Bastante	
5. Askok / Mucho	

B7. Uste duzu ikastetxeko irakasleri osoaren atxikimendua garrantzitsua dela ikas-irakas prozesuak antolatzeko? (X erabili) / ¿Consideras importante la implicación de todo el profesorado del centro en la planificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje? (Marca con una X)

1. Bai, nahitaezkoa da / Sí, me parece imprescindible	
2. Komeni da / Es conveniente	
3. Berdin zait / No me preocupa	

B8. Zure iritziz, egun ditugun antolaketarako egiturak (ordutegi finkoak, mintegi bilerak, ziklokakoak...) ikas-irakas prozesuen gaineko hausnarketarako lagungarriak dira? / ¿Te parece que las estructuras organizativas actuales (horarios estrictos, reuniones de seminario, de ciclos...) ayudan a la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje?. (Marca con una X)

1. Desadostasun osoa / Totalmente en desacuerdo	
2. Desados / En desacuerdo	
3. Ez bata ez bestea / Ni de acuerdo ni en desacuerdo	
4. Ados / De acuerdo	
5. Adostasun osoa / Totalmente de acuerdo	

B9. Prest zaude gelako atea ireki eta zurekin batera beste kide batzuk (lankideak, bolondresak, monitoreak...) ikasleriaren ikas-prozesuetan parte har dezaten? / ¿Estás dispuesto a abrir el aula para que puedan participar junto a ti otras personas en los procesos de aprendizaje del alumnado (otros compañeros, personas voluntarias, monitores...)

1. Inoiz ez / Nunca	
2. Noizean behin / A veces	
3. Beti / Siempre	

B10. Hezkuntza eta Gizarte-eragile desberdinekin elkarlana beharrezkoa dela uste duzu?

/ ¿Consideras necesaria la colaboración con diferentes agentes educativos y sociales?

1. Inoiz ez / Nunca	
2. Inoiz bai / Rara vez	
3. Noizean behin / A veces	
4. Sarri / Con frecuencia	
5. Beti / Siempre	

B11. Zeintzuekin? X erabili garrantzitsutzat jotzen dituzunak / ¿Con cuáles? Marca las que te parezcan convenientes

	Inoiz ez Nunca	Inoiz bai Raravez	Noizean behin A veces	Sarri Con frecuencia	Beti Siempre
Familiekin / Con las familias.	1	2	3	4	5
Beste ikastetxeekin / Con otros centros escolares	1	2	3	4	5
Hezkuntzako beste erakundeekin / Con otras instituciones educativas	1	2	3	4	5
Hezkuntzatik kanpoko beste erakunde batzuekin: Udaletxeak, elkarteko eragileak, hornitzaileak, gizarte zerbitzuak./ Con otros organismos: Ayuntamientos, otros organismos de la comunidad, empresas, servicios sociales,...	1	2	3	4	5

B12. Hezitzaile lanetan zure eginkizuna .../ ¿Consideras que tu labor como educador es... (Marca con una X)

1. Lanean hasi nintzenean zen berbera da / La misma desde que empezaste a trabajar	
2. Gizartearen eskaeren arabera aldatzen joan da / Ha ido cambiando en función de las demandas sociales	

B13. Zure irakaste eginkizunetan gertatzen diren aldaketan aurrean (curriculum, antolamendu aldaketak,...) lasaitasunez erantzuten duzu? / ¿Actúas con serenidad ante los cambios (curriculares, organizativos, ...) que se te plantean en tu práctica educativa?

1. Inoiz ez / Nunca	
2. Inoiz bai / Rara vez	
3. Noizean behin / A veces	
4. Sarri / Con frecuencia	
5. Beti / Siempre	

B14. Nola ulertzen dituzu aldaketak? (X erabili) / ¿Cómo entiendes los cambios? (Marca con una X)

1. Erronka edo ikasteko aukera legez / Como un reto, una oportunidad para aprender	
2. Zailtasun legez, urduritasun eta zailtasunekin bizi ditut / Como una dificultad, los vivo con ansiedad y dificultad	

B15. Zailtasunen aurrean laguntza eskatzeko gauza zara? / Ante situaciones de dificultad eres capaz de pedir ayuda

1. Inoiz ez / Nunca	
2. Inoiz bai / Rara vez	
3. Noizean behin / A veces	
4. Sarri / Con frecuencia	
5. Beti / Siempre	

B16. Zure iritziz zeuk gelan jarduteko era aldatu behar duzu? / ¿Consideras que es necesario modificar tu práctica de aula? (marca con una X)

1. Bai, sarri hausnartzen dut nire jardunaz hobetzeko asmoz / Sí, me cuestiono habitualmente mi práctica como una forma de mejorar	
2. Bai, aldatu beharko nukeela uste dut baina ez naiz gai sentitzen / Sí, creo que tendría que cambiar pero no me siento capaz	
3. Ez dut beharrezkoa ikusten. Daukadan esperientziak lan on bat ziurtatzen du / No lo creo necesario. Mis años de experiencia son suficientes para asegurar un buen trabajo.	

B17. Ikastetxeetan berriztatzekeo prozesuek eragina izan dezaten hurrengo hauei erantzun behar die... (X erabili) / ¿Crees que los procesos de innovación en los centros para ser exitosos deben responder a... (Señala con un X)

1. Irakasleri osoaren edo gehiengoaren atxikimenduari / Un compromiso de todo el profesorado -o de una gran parte.	
2. Nahikoa da irakasle batzuen interesei erantzuten badio / Es suficiente con que responda a los intereses de algunos profesores	

B18. Zein neurritan hartzen duzu zeuk parte eraldaketa edo berriztapen prozesuetan? / ¿En qué medida te implicas tú en los procesos de cambio e innovación?

1. Ezer ere ez / Nada	
2. Gutxi / Poco	
3. Nahiko / Suficiente	
4. Hainbat / Bastante	
5. Asko / Mucho	

B19. Ikastetxean eraldaketa eta berriztapen prozesuak abian jartzeko elkarren arteko prestakuntza eta hausnarketa funtsezkoak direla uste duzu? / ¿Crees que es necesaria la formación y la reflexión compartida en tu centro para la puesta en marcha de los procesos de cambio o innovación?

1. Inoiz ez / Nunca	
2. Inoiz bai / Rara vez	
3. Noizean behin / A veces	
4. Sarri / Con frecuencia	
5. Beti / Siempre	

C.- ERANTZUTEN DUENAREN DATUAK PRESTAKUNTZA ETA BERRIKUNTZAN IZANDAKO IBILBIDEARI BURUZ ETA BERRITZEGUNEAREN AHOALKULARITZAREKIN IZANDAKO HARREMANARI BURUZ / DATOS DEL ENCUESTADO SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN LA FORMACIÓN E INNOVACIÓN Y SU RELACIÓN CON EL ASESORAMIENTO REALIZADO POR EL BERRITZEGUNE:

C1. Hurrengo proiektu edota dokumentuetatik zeintzuetan parte hartu duzun markatu eta barritzeguneko aholkularitzarik jaso duzun edo ez adierazi / Marca en qué proyectos o en la elaboración de qué documentos has participado y si has recibido asesoramiento del Berritzegune para realizarlo:

	Parte hartu dut /Ha participado		Berritzeguneko aholkularitza jaso dut / Ha recibido asesoramiento del Berritzegune				
	Bai / Si	Ez / No	Ezez ez /Nada	Gutxi /Poca	Nahiko /Suficiente	Ondo / Bastante	Asko /Mucho
1. Ikastetxeko Hezkuntza Proiektua / Proyecto educativo del centro	1	2	1	2	3	4	5
2. Ikastetxeko Curriculum proiektua / Proyecto curricular del centro	1	2	1	2	3	4	5
3. Antolamendu eta Jardunerako Araudia / Reglamento de organización y funcionamiento	1	2	1	2	3	4	5
3. Ikastetxeko hizkuntza normalkuntza proiektua / Proyecto de normalización lingüístico	1	2	1	2	3	4	5
4. Elkarbizitza proiektua / Proyecto de convivencia	1	2	1	2	3	4	5
5. Kalitate proiektua / Proyecto de calidad	1	2	1	2	3	4	5
6. Ikaskomunitateen proiektua / Proyecto de comunidades de aprendizaje	1	2	1	2	3	4	5
7. IKT proiektuak / Proyecto de información, comunicación y tecnología	1	2	1	2	3	4	5
8. Berritatzeko proiektu globalak / Proyectos globales de innovación	1	2	1	2	3	4	5
9. Prestakuntza proiektuak / Proyectos de formación	1	2	1	2	3	4	5
10. Ikastetxeko hizkuntza proiektua / Proyecto Lingüístico de centro	1	2	1	2	3	4	5
11. Berritatzeko proiektuak / Proyectos de innovación	1	2	1	2	3	4	5
12. Beste batzuk / Otros:	1	2	1	2	3	4	5

C2. Zehaztu aurrean aipatutako proiekturen bateko arduradun edo koordinatzaile izan zaren / Señala si has sido o eres responsable o coordinador, coordinadora de alguno de los proyectos mencionados

1. Bai, banaiz / Si, lo soy	
2. Izan naiz, baina orain ez / Lo he sido pero ya no	
3. Inoiz ez / Nunca	

C3. Hurrengo proiektuen koordinazioa edo ardura izan dut / Señala en cuál o cuáles de los proyectos mencionados has sido o eres responsable o coordinador o coordinadora:

.....

.....

.....

.....

C4. Berritzeguneko aholkularien laguntza hurrengo prestakuntza aukeretan jaso izan dut:/ Señala en qué otras modalidades de formación has recibido la ayuda de los asesores y asesoras de tu Berritzegune:

1. Berritzeguneak zuzendutako mintegiak / Seminarios dirigidos por el propio Berritzegune	
---	--

2. Kanpoko adituek emandako ikastaroak bertako Berritzeguneak antolatutak /Cursos impartidos por ponentes externos gestionados por tu Berritzegune	
3. Berritzeguneko aholkulariek emandako ikastaroak / Cursos impartidos por el personal de tu Berritzegune	
4. Berritzeguneak antolatutako jardunaldiak / Jornadas organizadas por tu Berritzegune	
5. Ikastetxean jasotako aholkularitza / Asesoramiento a tu centro	

C5- Berritzeguneko eta ikastetxeko zuzendarien arteko harremanak / Relaciones entre dirección de Berritzegune y dirección del centro

C5.1.- Maiztasunari dagokionez, nola ikusten duzue Berritzeguneko Zuzendaritzarekin duzuen harremana? / ¿Cómo se percibe, en cuanto a frecuencia, la relación que tienen con la Dirección del Berritzegune?

1. Oso maiz / Muy alta	
2. Maiz / Alta	
3. Noizean behin / Baja	
4. Harremanak ez, ia-ia / Muy baja	

C5.2.- Nola baloratzen duzu Berritzeguneko zuzendaritzak zure ikastetxeari egiten dion aportazioa, ondoko alderdi hauetan? / ¿Qué valoración realiza sobre la aportación de la dirección del Berritzegune a su Centro en los aspectos?

	1. Oso altua / Muy alta	2. Altua / Alta	3. Apala / Baja	4. Oso apala / Muy baja
1. Zuzendaritza-taldeen prestakuntza/koordinazioko eskualde-lanak / Trabajos zonales en formación/koordinación de equipos directivos				
2. Antolamendu eta kudeaketako aholkularitza / Asesoramiento en organización y gestión				
3. Prestakuntza eta Berrikuntzan aholkularitza / Asesoramiento en planes de formación e innovación				

C5.3.- Zure ustez, Berritzeguneko Zuzendaritzarekin duzun harremanaren maila nahikoa al da? / ¿Considera que el nivel de relación que mantiene con la Dirección del Berritzegune resulta suficiente?

1. Bai/ Sí	Idatzi balorazio horren arrazoiak Señale los motivos de dicha valoración
2. Ez/ No	Idatzi hobetu beharreko alderdiak Señale los aspectos que se pueden mejorar

C5.4.- Berritzeguneko Zuzendaritzak zure ikastetxeko Zuzendaritzari eman dion zerbitzua bere osoan kontuan hartuz gero, zer balorazio orokor emango zenioke 1etik 9ra bitarteko eskalarekin, (1ak zerbitzuari buruzko oso iritzi txarra adierazten du, eta 9ak oso balorazio ona) / Considerando en su conjunto el servicio prestado a la Dirección de su centro por parte de la dirección del Berritzegune, qué valoración general le otorgaría en una escala de 1 a 9 (en la que 1 supone una percepción muy negativa y 9 una valoración muy positiva del mismo)

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

C6.- Berritzeguneko aholkulari erreferentea eta ikastetxearen arteko harremana / Relación entre el asesor/a de referencia del Berritzegune y el centro

Berritzeguneko aholkulari erreferentea da Ikastetxea organizazio bezala (gehienetan Zuzendaritza taldearen bidez edo beste arduradun baten bidez ordezkaturia) eta Berritzegunearen arteko lotura. Aholkulari erreferenteak honako ardura hauek hartzen ditu: ikastetxearekin elkarlana adostu; ikastetxeak beharrezkotzat jotzen duen aholkularitza, edo prestakuntza kudeatu; prestakuntza, berritatzeko edo hobekuntza planen jarraipena egin; Berritzeguneari eskaintzen dituen aukera eta baliabideen informazioa zaldatu eta noizean behin ikastetxearekiko harremana eta gertakariak ebaluatu.

La asesoría de referencia del Berritzegune es el enlace entre el Centro como organización (habitualmente representado por el equipo directivo o alguno de sus miembros) y el Berritzegune. Se responsabiliza de pactar el tipo de colaboración con el Centro, de gestionar el asesoramiento o la formación que éste determine como necesaria, de realizar el seguimiento de los planes de formación, innovación o mejora que desarrolle, de informar adecuadamente de la oferta de servicios del Berritzegune y de evaluar periódicamente tanto la propia relación de colaboración como las incidencias derivadas de la misma.

C6.1.- Zure ustez, nolakoa da erreferentziako aholkularitzaren parte-hartzea ondoko alderdiak kontuan hartuta: ikastetxeko prestakuntza- eta berrikuntza- proiektuen definizioa, diseinua eta kudeaketa; ikastetxearekiko aholkularitza; prestakuntza- eta berrikuntza-planen koordinazioa eta jarraipena; eskariak bideratzea, eta abar: / La participación del asesor/a de referencia en la definición, diseño y gestión de los proyectos de formación e innovación del Centro, en el asesoramiento al Centro, en la coordinación y seguimiento de los planes de formación e innovación, en la canalización de las demandas, etc. Considera que es:

1. Oso handia / Muy alta	
2. Handia / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso apala / Muy baja	

C6.2.- Aurreko erantzuna edozein izanda ere, nolakoa beharko luke parte-hartze horrek / Independientemente de la respuesta anterior, considera que está participación debería ser:

1. Oso handia / Muy alta	
2. Handia / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso apala / Muy baja	

C6.3.- Zure ustez, nolakoa da zure ikastetxeak erreferentziako aholkulariarekin duen harremana? / ¿Cómo caracterizaría la relación que mantiene su Centro con el/a asesor/a de referencia?

1. Sistemikoa eta maiztasun handikoa / Sistemática y de frecuencia alta	
2. Sistemikoa eta maiztasun txikikoa / Sistemática y de frecuencia baja	
3. Noizean behingoa, gaien araberrakoa / Ocasional y en función de los temas	
4. Harremanik batere ez, edo ia batere ez / Inexistente o casi inexistente	

C6.4.- Ikastetxeko zer agenterekin izaten ditu normalean harremanak erreferentzia- aholkulariak? / ¿Con qué agentes del Centro se relaciona habitualmente el asesor/a de referencia?

1. Zuzendariarekin / Director/a	
2. Ikasketaburuarekin / Jefe/a de estudios	
3. Batzorde Pedagogikoarekin / Comisión pedagógica	
4. DBHko koordinatzailearekin / Coordinador/a de la ESO	
5. Aholkulariarekin edo orientatzailearekin / Consultor/a Orientador/a	
6. Proiektueen koordinatzaileekin / Coordinadores/as de proyectos	
7. Beste batzuekin / Otros	

C6.5 Zer parte-hartze maila du Berritzeguneko erreferentziako aholkulariak zure ikastetxeko ondoko funtzioetan, eta, zure ustez, zer parte-hartze maila izan beharko luke / ¿Qué nivel de

participación tiene el asesor/a de referencia del Berritzegune en las siguientes funciones en su Centro y qué nivel de participación considera que debería tener en las mismas?.

FUNTZIOAK / FUNCIONES	Egungo parte-hartze maila / Nivel de participación actual					Parte-hartze maila egokia / Nivel de participación idóneo			
	1. Oso altua / Muy alto	2. Altua / Alto	3. Apala / Bajo	4. Oso apala / Muy bajo		1. Oso altua / Muy alto	2. Altua / Alto	3. Apala / Bajo	4. Oso apala / Muy bajo
PRESTAKUNTZA / FORMACIÓN									
1.- Laguntza eta orientazioa ematen du ikastetxerako prestakuntza planak/jarduerak antzematen eta diseinatzen. / Colabora y orienta en la detección y diseño de planes/actividades formativas para el centro	1	2	3	4		1	2	3	4
2.- Gai eta alor berrietan ematen die prestakuntza ikastetxeko irakasleei, prestakuntza-saioak, bilerak eta abar erabiltza. / Forma al profesorado del Centro en nuevos temas y ámbitos a través de sesiones de formación, reuniones...	1	2	3	4		1	2	3	4
3.- Ikastetxeko irakasleak eguneratzeko ikastaroak, prestakuntza saioak...kudeatzen parte hartzen du / Participa en la gestión de cursos, sesiones formativas...de actualización de docentes del Centro.	1	2	3	4		1	2	3	4

FUNCIONES FUNTZIOAK	Egungo parte-hartze maila / Nivel de participación actual					Parte-hartze maila egokia / Nivel de participación idóneo			
	1. Oso altua / Muy alto	2. Altua / Alto	3. Apala / Bajo	4. Oso apala / Muy bajo		1. Oso altua / Muy alto	2. Altua / Alto	3. Apala / Bajo	4. Oso apala / Muy bajo
PROIEKTUAK, PLANAK ETA BERRITZATZEKO ESPERIENTZIAK ETA HOBETUNTZA / PROYECTOS, PLANES Y EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN Y MEJORA									
4.- Laguntza eta orientazioa ematen du ikastetxerako berrikuntza/hobekuntza- planak diseinatzen / Orienta y colabora en el diseño de planes de innovación/mejora del Centro.	1	2	3	4		1	2	3	4
5.- Aholkularitza eta laguntza ematen du ikastetxeko hezkuntza-planak eta proiektuak abiarazterakoan / Proporciona asesoramiento y apoyo durante la puesta en práctica de planes y proyectos educativos del centro	1	2	3	4		1	2	3	4
	1	2	3	4		1	2	3	4
6.- Parte hartzen du ikastetxeko esperientzia eta planen jarraipenean eta ebaluazioan / Participa en el seguimiento y evaluación de experiencias y planes del Centro.	1	2	3	4		1	2	3	4
BESTE EREMUETAKO JARDUNA / OTRAS ÁREAS DE ACTUACIÓN									
7.- ikastetxeari interesatzen zaizkion prestakuntza-jardura, esperientzia, proiektu, laguntza, lan-metodo eta abarri buruzko informazioa ematen du / Proporciona información sobre actividades formativas, experiencias, proyectos, ayudas, métodos de trabajo... de interés para el Centro.	1	2	3	4		1	2	3	4
8.- Parte hartzen du ikastetxeko esperientzia eta planen jarraipenean eta ebaluazioan / Canaliza las demandas y coordina las actuaciones que otras asesorías del Berritzegune puedan realizar en el Centro.	1	2	3	4		1	2	3	4
9.- ikastetxeko irakasleen arteko lan-, koordinazio- eta lan-kinetza-dinamikak errazten ditu, ideiak trukitzea eta komunikazioa sustatzeko estrategiak proposatzen ditu / Interviene en facilitar dinámicas de trabajo, coordinación y colaboración entre el profesorado del Centro, proponiendo estrategias que potencien el intercambio de ideas y la comunicación.	1	2	3	4		1	2	3	4

C6.6.- Berritzeguneko erreferentzia-aholkulariak zure ikastetxeari ematen dion zerbitzua bere osoan kontuan hartuz gero, zer balorazio orokor emango zenioke 1etik 9ra bitarteko eskalarekin, (1ak zerbitzuari buruzko oso iritzi txarra adierazten du, eta 9ak oso balorazio ona)

/ Considerando en su conjunto los servicios prestados al Centro por el asesor/a de referencia del Berritzegune, qué valoración general le merece en una escala de 1 a 9 (en la que 1 supone una percepción muy negativa del servicio y 9 una valoración muy positiva del mismo).

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

C7.- Berritzeguneko beste aholkulari batzuen harremana ikastetxearekin / Relación de otros asesores/as del Berritzegune con el Centro.

Berritzegune bakoitzean beste hainbat aholkulari daude, funtzio eta zeregin anitzekin. Hurrengo galderak, aholkulari erreferentea ez den beste horiei buruz dira.

En cada Berritzegune existen diferentes asesores/as que realizan funciones diversas. Las siguientes cuestiones hacen **referencia** a la actividad de estos otros profesionales, independientemente de la labor realizada por el/a asesor/a de **referencia**.

C7.1.- Nola baloratzen duzu Berritzeguneko beste aholkularitzek zure ikastetxean emandako zerbitzuen eraginaren maila? / ¿Cómo valora el grado de incidencia o impacto de los servicios prestados en su Centro por parte de las distintas asesorías del Berritzegune?

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C7.2.- Zure ikastetxeak Berritzeguneko aholkularitzetatik jaso duen zerbitzua bere osoan kontuan hartuta, zer balorazio orokor emango zenioke, 1etik 9ra bitarteko eskalan (1ak zerbitzuari buruzko oso iritzi txarra adierazten du, eta 9ak oso balorazio ona) / Considerando en su conjunto el servicio recibido por su Centro de las diferentes asesorías del berritzegune, qué valoración general le otorgaría en una escala de 1 a 9 (en la que 1 supone una percepción muy negativa del servicio y 9 una valoración muy positiva del mismo).

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

C8.- Eskualdeko Berritzeguneak eskainitako ikastaro eta jarduerak / Cursos y Actividades de Formación ofertados por el Berritzegune para la Zona

C8.1.- Nola baloratuko zenuke zure eskualdeko Berritzegunearen prestakuntza-eskaintzaz (ikastaroak eta mintegiak) duzun ezagutza-maila? / ¿Cómo valora su nivel de conocimiento de la oferta formativa, cursos y seminarios ofertados por el Berritzegune?

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C8.2.- Zer balorazio ematen diozu zure ikastetxeko irakasleek Berritzeguneak eskaintzen dituen prestakuntza-ikastaro eta- jardueretan duten parte-hartze mailari? (alde batera utzi Berritzegunean egindako eskualde-mintegiak) / ¿Qué valoración le merece el nivel de participación del profesorado de su Centro en los cursos y actividades de formación ofertados por el Berritzegune? (excepto seminarios zonales realizados por el Berritzegune)

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C8.3.- Prestakuntza-eskaintza eta -jarduerak ikastetxeko premiei nola egokitzen zaizkion. Balorazioa / Valoración del grado de adecuación de las ofertas y actividades formativas a las necesidades del Centro

Interesgarria litzateke balorazio horren arrazoiak ezagutzea. Mesedez, adierazi interesgarrienak / Resultaría de gran utilidad conocer las razones de la valoración efectuada. Por favor señale las principales

.....

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C8.4.- Eskaintza egokia ez dela baloratzuz gero, identifikatu 2 edo 3 arlo nagusi Berritzeguneko prestakuntza eskaintza zabalteko. / En el caso de considerar que la oferta no es adecuada, identifique 2 ó 3 campos principales de ampliación de la oferta formativa del Berritzegune.

.....

C9.- Berritzegunean egiten diren eskualdeko mintegiak / Seminarios zonales que se realizan en el Berritzegune

C9.1.- Identifikatu, mesedez, zure ikastetxeko irakasleek horietan duten parte-hartze maila / Identifique, por favor, el nivel de participación del profesorado de su Centro en los mismos

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C9.2.- Baloratu mintegietako lanak eta aportazioek ikastetxean duten eragina. / Valore el impacto que el trabajo y las aportaciones de los diferentes seminarios tienen en el Centro

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C9.3.- Zure ikastetxeko irakasleek parte hartzen duten eskualdeko mintegiek eskolako dinamizare atalen batean eragin esanguratsua dutela uste baduzu, mesedez identifikatu 3 edo 4 nagusienak. / Si considera que los seminarios zonales a los que asiste profesorado de su centro tienen un impacto significativo en algún campo de la dinámica escolar, señale por favor el nombre de los 3 o 4 principales.

.....

C10.- Berritzegunearen bitartez lortzen dituzun baliabide didaktikoak, bibliografikoak, digitalak, ikusentzunezkoak, eta abar / Recursos didácticos, bibliográficos, digitales, audiovisuales, etce a los que tiene acceso a través del Berritzegune

Berritzeguneak, laguntza eta aholkularitaz gain, beste baliabide batzuetarako bideak irekitzen ditu. Mesedez, balora itzazu Berritzeguneko zereginen artean dauden hurrengo alderdiak. / El Berritzegune proporciona, además de apoyo y asesoramiento, acceso a diferentes recursos. Por favor valore los siguientes aspectos de esta actividad del Berritzegune.

C10.1.- Berritzeguneak zure ikastetxearen esku jartzen duen hainbat baliabideren mailaren balorazioa / Valoración del nivel de aportación de recursos de diferente tipo que facilita el Berritzegune a su Centro

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C10.2.- Eskainitako baliabideen kalitatearen balorazioa / Valoración de la calidad de los recursos aportados

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C10.3.- Idatzi, mesedez, zer baliabide mota Berritzeguneak eskaini beharko lukeen / Indique, por favor, el tipo de recursos que debería aportar el Berritzegune

.....

.....

.....

.....

C11.- Beste alderdi batzuk / Otros Aspectos

Multzo honetan Berritzegunea eta ikastetxeen harremanen arteko beste alderdi batzuek aztertu nahi dira, batez ere ikastetxeek aurreikusi ditzazkeen zerbitzu berrien eskaerak arakatu ahal izateko / En este bloque se trata de valorar otros aspectos de la relación con los Berritzegune y, particularmente explorar posibles nuevos servicios demandados por los Centros.

C11.1.- Zure ustez, nolakoa da Berritzeguneak bere prestakuntza- eta zerbitzu-eskaintzaz ematen duen informazioaren maila? / Considera que el grado de comunicación de la oferta formativa y de servicios por parte del Berritzegune es:

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C11.2.- Zure ustez, nolakoa da Berritzeguneak ikastetxeko oinarrizko informazioaz duen ezagutzaren maila? / Considera que el grado de conocimiento de la información básica del Centro por parte del Berritzegune es:

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C11.3.- Nolako maila erakusten du Berritzeguneak zure eskariei ematen dien erantzunetan eta premiak antzematerakoan izandako jardueran? / El nivel de respuesta en la recepción de demandas del Centro y en la detección de sus necesidades por parte del Berritzegune es

1. Oso altua / Muy alta	
2. Altua / Alta	
3. Apala / Baja	
4. Oso Apala / Muy baja	

C11.4. - Dagoeneko jasotzen dituzenez gain, zein zerbitzu berri eskatuko zenizkioke Berritzeguneari? / ¿Qué servicio/s que actualmente no recibe solicitaría al Berritzegune?

.....

.....

C11.5.- Zehaztu, mesedez, zure iritziz Berritzeguneak ikastetxeari eskaintzen dizkion hiru alde positiboak edo lagungarriak eta baita ere ikusi dituzun beste hiru alde kritiko edo ez hain onak. Señale, por favor, los tres aspectos más positivos o ventajas que aporta a su centro la actividad del Berritzegune, así como los tres puntos críticos identificados en estos servicios de apoyo.

Eskaintzen dituen alde positiboak / Aspectos positivos o ventajas que aporta

- 1.....
- 2.....
- 3.....

Identifikatutako alderdi ez hain onak / Puntos críticos identificados

- 1.....
- 2.....
- 3.....

C12.- Berritzeguneko balorazio osoa / Valoración Global del Berritzegune

C12.1.- Berritzeguneak emandako zerbitzua bere osoan kontuan hartuta, zer balorazio orokor emango zenioke (1etik 9ra bitarteko eskala erabili: 1ak zerbitzuari buruzko oso iritzi txarra adierazten du, eta 9ak oso balorazio ona) / Considerando el servicio prestado por el Berritzegune, en un conjunto, qué valoración general le otorgaría (es una escala de 1 a 9, en la que 1 supone que una percepción muy negativa del servicio y 9 una valoración muy positiva del mismo).

1	2	3	4	5	6	7	8	9
---	---	---	---	---	---	---	---	---

D.- BERRITZEGUNeko AHOLKULARIEK DARABILTZATEN ESTRATEGIAK IKASTETXEETAN ESKU-HARTZEKO / DATOS SOBRE LAS ESTRATEGIAS QUE UTILIZAN LAS ASESORÍAS DEL BERRITZEGUNE EN LAS INTERVENCIONES CON LOS CENTROS

Arestian baloratu dituzun aholkularien funtzioen arabera, balora itzazu orain Berritzeguneko aholkulariek darabiltzaten estrategiak esku-hartzeko / En relación a las funciones de la asesoría que has valorado anteriormente, valora ahora las estrategias que utilizan las asesoras y asesores del Berritzegune en las intervenciones que realizan:

Funtzioak / FUNCIONES	Estrategiak / Estrategia	Balorazioa / Valoración (1 desadostasun osoa 5 adostasun osoa) (1 totalmente en desacuerdo 5 totalmente de acuerdo)				
		1	2	3	4	5
1.- Laguntza eta orientazioa ematen du ikastetxerako prestakuntza planak/jarduerak antzematen eta diseinatzeko. / Colabora y orienta en la detección y diseño de planes/actividades formativas para el centro	1.1 Irakasleriaren nahiak eta eskaerak ulertzen dituzte taldeko esperientzien eta bizipenen arabera / Interpretan los deseos y demandas del profesorado teniendo en cuenta las experiencias y vivencias del grupo.	1	2	3	4	5
	1.2 Prestakuntza koordinatzaileekin lan planak adosten dituzte ikusitako premia eta nahien arabera / Negocian con los coordinadores de formación los planes de trabajo en función de las necesidades e intereses detectados.	1	2	3	4	5
	1.3 Maltasunez jokatzeko helburuak eta planak prozesuan zehar biregokitzeko taldearen premiei erantzuteko asmoz / Actúan con flexibilidad reajustando los objetivos y los planes a lo largo del proceso para adecuarse a las necesidades del grupo.	1	2	3	4	5
2.- Gai eta alor berrietan ematen die prestakuntza ikastetxeko irakasleei, prestakuntza-saioak, bilerak eta abar erabiltzen. / Forma al profesorado del Centro en nuevos temas y ámbitos a través de sesiones de formación, reuniones...	2.1 Irakasleriaren aurre-eguztagiz eta lan esperientzian oinarritzen dira (lan-jardunari buruzko azterketa eta hausnarketa) / Parten de los conocimientos previos y experiencia profesional del profesorado (análisis y reflexión sobre la práctica).	1	2	3	4	5
	2.2 Irakasleriak dakiena kontuan eta errezpetuz hartzen dute / Reconocen y respetan el saber del profesorado.	1	2	3	4	5
	2.3 Parte hartzen duten kideen ohitura, sinesmen eta jarretan eragiten dute / Inciden en la modificación de hábitos, creencias y actitudes de las personas implicadas.	1	2	3	4	5
	2.4 Prestakuntzak gelako jardunean duen eragina bilatzen dute / Buscan la incidencia de la formación en el trabajo cotidiano de aula	1	2	3	4	5
3.- Ikastetxeko irakasleak eguneratzeko ikastaroak, prestakuntza saioak...kudeatzen parte hartzen du. / Participa en la gestión de cursos, sesiones formativas...de actualización de docentes del Centro.	3.1 Irakasleekin batera adosten dituzte betebeharreko helburuak eta jarraituko den prozesua / Definen conjuntamente con el profesorado los objetivos a lograr y el proceso a realizar.	1	2	3	4	5
	3.2 Ikastetxeko zuzendaritza taldeei eta beste arduradun batzuei begira antolatutako eta burututako prestakuntza ekintzak bideratzen dituzte hauek ikastetxea gidatu, antolatu eta planifikatzeko estrategiak ikas dituzten. / Planifican y desarrollan acciones de formación que proporcione a los Equipos Directivos y a otros cargos representativos del centro técnicas que les ayuden a planificar, organizar y liderar la institución escolar.	1	2	3	4	5
	3.3 Irakasleriari begira, prestakuntza ekintzak antolatu eta garatzen dituzte, hauen gelako jarduna arlo eta ikasgaien aspektu curricularretan gaurkotzeko asmoz / Planifican y desarrollan acciones de formación que proporcionen al profesorado la actualización didáctica en distintos aspectos curriculares específicos de áreas y materias	1	2	3	4	5
4.- Laguntza eta orientazioa ematen du ikastetxerako berrikuntza/hobekuntza-planak diseinatzeko. / Orienta y colabora en el diseño de planes de innovación/mejora del Centro.	4.1 Euren esku-hartzeetan giro hurbila eta errespetuzkoa bultzatzen dute non irakasleriak bizipenak, egoerak, kezak eta erabakiak mahai gainean jar ditzakeen. / Generan en sus intervenciones un clima de cercanía y respeto en el que el profesorado pueda compartir problemas, analizar situaciones, compartir vivencias, tomar decisiones...	1	2	3	4	5
	4.2 Eskaerak ikastetxeko jardunen argitan oinarritzen ahalegintzen dira / Enfocan las demandas en función de las prácticas que se van realizando en los centros	1	2	3	4	5
	4.3 Irakasleria animatzen ahalegintzen dira eta estrategia, baliabide zein tresna berrien esperimentazioan bidelagun dira. / Animar al profesorado y le apoyan en la experimentación de nuevas estrategias, instrumentos, materiales... que impulsen cambios metodológicos en el aula	1	2	3	4	5
	4.4 Ikastetxeen beharrezko lehentasuna ematen die administrazio edo gizarte eskaeren aurretik, azken hauek ikastetxean burutzen ari den eraldaketa prozesua ez dezaten ostopatu, eguneroko lan zama eta presiotik urrunduz / Priorizan las necesidades del centro frente a los imprevistos y demandas administrativas y sociales para que no dificulten los procesos de cambio que está llevando a cabo el centro, huyendo de la inmediatez y de la presión del día a día.	1	2	3	4	5
5.- Aholkularitza eta laguntza ematen du ikastetxeko hezkuntza-planak eta proiektuak abiarazterakoan. / Proporciona asesoramiento y apoyo durante la puesta en práctica de planes y proyectos educativos del centro	5.1 Hausnarketa prozesuak bultzatzen dituzte eztabaida sortzeko eta ikastetxeko dokumentu ofizialen sorkuntzan edo azterketan (IHeP, ICP, HNP...) kide guztien parte hartzea bilatzeko. / Impulsan procesos de reflexión para generar debate e implicar a todo el colectivo en la elaboración o análisis de los documentos institucionales existentes (PEC, PCC, Normalización lingüística...)	1	2	3	4	5
	5.2 Ikastetxeko prestakuntza eta berritatzeko prozesuetan irakasle, guraso, ikasle eta beste eragile batzuen parte hartzea bultzatzen dute elkarre zentzua garatzeko. / Fomentan la participación de docentes, familias, alumnado u otras instituciones en los procesos de formación e innovación del centro para desarrollar un sentido de comunidad	1	2	3	4	5
6.- Parte hartzen du ikastetxeko esperientzia eta planen jarraipenean eta ebaluazioan. / Participa en el seguimiento y evaluación de experiencias y planes del Centro.	6.1 Errespetuz eta ulerker hurbiltzen dira ikastetxeak dagoeneko garatzen ari den prozesuetara euren beharrezkoak egokitzeko. / Se acercan con comprensión y respeto en los procesos que está desarrollando el centro tratando de adecuarse a su punto de partida	1	2	3	4	5
	6.2 Prozesuen hobekuntzarako aukera ezberdinak proposatzen dituzte / Proponen alternativas para la mejora de los procesos	1	2	3	4	5
	6.3 Prozesuak burutzean laguntza eta aholkularitza eskaintzen dute. / Ofrecen apoyo y ayuda para su realización.	1	2	3	4	5
7.- Ikastetxeari interesatzen zaizkion prestakuntza-jarduerak, esperientzia, proiektu, laguntza, lan-metodo eta abarri buruzko informazioa ematen du. / Proporciona información sobre actividades formativas, experiencias, proyectos, ayudas, métodos de trabajo... de interés para el Centro.	7.1 Ikastetxe ezberdinetako irakasleriaren arteko prestakuntza-elkartrukea bultzatu eta kudeatzen dute ikasketak sareak osatzeko joateko / Gestionan y potencian el intercambio de formación entre el profesorado de distintos centros creando redes de aprendizaje.	1	2	3	4	5
8.- Parte hartzen du ikastetxeko esperientzia eta planen jarraipenean eta ebaluazioan. / Canaliza las demandas y coordina las actuaciones que otras asesorías del Berritzegune puedan realizar en el Centro.	8.1 Ikastetxe berberan parte hartzen duten aholkulari guztiak koordinatzen dira ikastetxeko eskaerak eta beharrezko osotasun baten barne erantzun ahal izateko / Actúan de forma conjunta entre los distintos asesores y asesoras que inciden en un mismo centro para canalizar las demandas y necesidades del centro de forma global.	1	2	3	4	5
9.- Ikastetxeko irakasleen arteko lan-, koordinazio- eta lankidetzak-dinamikak errazten ditu, ideiak trukatzeko eta	9.1 Irakasleriaren barne-koordinazioa bultzatzen du irizpide, estrategia eta marko kontzeptual bateratuak lortzeko ikastetxean zentzuzko interbentzioak hobesteko. / Fomenta la coordinación del profesorado en el centro para acordar marcos conceptuales, criterios y estrategias comunes que permitan una intervención coherente en el centro.	1	2	3	4	5

<p>komunikazioa sustatzeko estrategiak proposatzuz / Interviene en facilitar dinámicas de trabajo, coordinación y colaboración entre el profesorado del Centro, proponiendo estrategias que potencien el intercambio de ideas y la comunicación.</p>	<p>9.2 Irakasleen arteko lan-kooperatiboa bultzatzen dute norbanakoak kideei gelako egoera arruntetan lagundu ahal izateko eta gelako praktika hobetzeko./ Fomentan el trabajo colaborativo entre el profesorado para ayudar y apoyar a sus compañeros y compañeras en las situaciones ordinarias de trabajo con el alumnado y en la mejora de la práctica de clase</p>	1	2	3	4	5
---	--	---	---	---	---	---

Idatzi alde zuretik aipatu gabe dauden eta zure ikastetxean Berritzeguneko aholkulariek betetzen dituzten beste estrategia batzuk / Indica qué otras estrategias que no han sido ya mencionadas realizan en tu centro los asesores y asesoras de tu Berritzegune:

Zuk galdetegi hau erantzunez eskaintzen diguzun laguntza funtsezkoa izango da etorkizun hurbilean gure jarduna hobetzeko / Tu colaboración al rellenar este cuestionario va a ser de gran ayuda en el ejercicio de nuestra labor de asesoría en un futuro próximo.

Mila esker egin duzun ahaleginagatik
 Muchas gracias por el esfuerzo realizado

VALORACIÓN DE EXPERTOS SOBRE EL CUESTIONARIO

REVISIÓN Y ADECUACIÓN DEL ESTILO ASESOR: ESTUDIO SOBRE LA ACTUACIÓN E INCIDENCIA DEL ASESORAMIENTO EDUCATIVO EN EL BERRITZEGUNE B06 BASAURI- GALDAKAO

A través de esta escala, solicitamos que valore los conjuntos de ítems que conforman las dimensiones que se pretenden explorar con el cuestionario, señalando la opción que considere más ajustada según su grado de acuerdo con los criterios indicados :
1=inadecuado, **2=**poco adecuado, **3=**adecuado, **4=**bastante adecuado, **5=**muy adecuado).

NOMBRE Y APRELLIDOS:

ACTIVIDAD PROFESIONAL EN EL ÁMBITO EDUCATIVO:

ENTIDAD EDUCATIVA A LA QUE PERTENECE:

TELÉFONO DE CONTACTO:

Aspectos Apartados Preguntas	Pertinencia	Suficiencia	Claridad	Formato
A. Datos sociodemográficos: <ul style="list-style-type: none"> • Centro • Datos personales: sexo, edad, años de servicio, titulaciones académicas 				
	Pertinencia	Suficiencia	Claridad	Formato
B. Datos personales sobre la forma de pensar acerca de la educación y la manera de actuar frente a la innovación: <ul style="list-style-type: none"> • Creencias y prejuicios sobre educación (ítems b1, b2, b3 y b4) • Compartir propósito personal (ítems b5, b6, b7 y b8) • Sistemas de aprendizaje más amplios (ítems b9, b10, b11 y b12) • Propósito personal (ítems b13, b14 y b15) • Tensión entre forma de pensar y modo de hacer (ítems b16, b17 y b18) 				
	Pertinencia	Suficiencia	Claridad	Formato
C. Datos del encuestado sobre su participación en la formación e innovación y su relación con el asesoramiento realizado por el Berritzegune: <ul style="list-style-type: none"> • Participación en procesos de formación e innovación (ítems c1, c2, c3 y c4) • Relaciones entre dirección del Berritzegune y dirección del centro (ítem c5) • Relación entre el asesor-asesora de referencia del Berritzegune y el centro (ítem c6) 				

<ul style="list-style-type: none"> • Relación de otros asesores-asesoras del Berritzegune con el centro (item c7) • Cursos y actividades de formación ofertados por el Berritzegune para la zona (item c8) • Seminarios zonales que se realizan en el Berritzegune (item c9) • Recursos didácticos, bibliográficos, digitales, audiovisuales, etc. a los que tiene acceso a través del Berritzegune (item c10) 				
	Pertinencia	Suficiencia	Claridad	Formato
D. Datos sobre las estrategias que utilizan las asesorías del Berritzegune en las intervenciones con los centros (sólo en el caso de directores/directoras).				

**ANEXO II. SEÑAS DE IDENTIDAD DEL BERRITZEGUNE B06 BASAURI-
GALDAKAO**

BERRITZEGUNEKO LAN-ILDO ZEHATZAK

- **Hausnarketa bultzatetik sortzen diren ziurgabetasun, zalantza edo eztabaidei atea irekitzeko prest egon behar dugu. Ikastetxeen errealitatetik abiatuz aholkulariok jarrera irekia behar dugu eta honek besteen hitza entzutera eta gure interbentzioa moldatzera eraman behar gaitu.**
- **Gure lana ikastetxeekin elkarlanean egiten dugun zerbait bezala ulertu. Alegia, aholkularitza ez eman adituaren posiziotik baizik eta prozesuan batera doan kidearen posiziotik.**
- **Erreferente teorikoak sortzen doanaren arabera aurkezten joan. Hau da, praktikatik aurrera egin ahala eta beharrianak zein aurre-ezagutzak ahaztu gabe, unean-unean horretarako aukera dagoela ikusten denean erreferentzia teorikoekin hornitu lana. Zentzu honetan, oso egokia izaten da irakasleak eurek aportazio teorikoak egitea, batez ere euren hitzak sarri askotan beste edozein adituk baino sinesgarritasun gehiago duelako.**
- **Gure eskualdeko Hezkuntza Komunitateen eskaerekin errespetu osoz jokatu, lehendabizi euren hitza entzun, nahiak ulertu eta ahal den egokien eskaerak bete.**
- **Irakasle eta ikastetxe alde batetik eta Berritzegunea eta aholkulariak bestetik, konpromisoetara heldu.**
- **HUISen lan ildoan zabalkuntza egin eta aholkularien esparruarekin erlazionatuta dauden ikastetxeen eskaerak jaso eta atenditu eta beste eskaeratan dagokion aholkulariari luzatu.**
- **Ikastetxe bakoitzeko Berritzegunearen jardueraren urteko ebaluazioa egin.**
- **Ikastetxeetako klaustroetan eta batzorde bileretan gure parte hartzea bultzatu.**

BERRITZEGUNEKO LAN-ILDO ZEHATZEKIN PROPOSATZEN DIREN HOBEKUNTZAK

a.1 Irakasleriaren sentsibilizazioa: praktika onak erakustea berrikuntza sustatzeko.

- **Urteroko Jardunaldien zein sensibilizatzeko asmoz egiten diren beste saioen antolaketan ikasgeletako edota ikastetxeetako**

praktika berritzaile eta arrakastatsuen erakustaldiari lehentasuna ematea.

- **Jardunaldi edota sentsibilizazio saioetatik datorrena bakoitzaren zereginean txertazen saiatu eta gaiari jarraipena emateko urratsak finkatu**
- **Jardunaldietan parte hartzea nahi duten irakasleak alde zurretik izena emateko prozedura garaiz irekitzea.**
- **Jardunaldiak amaitu bezain pronto, balorazioetan oinarrituta, hurrengo urterakoak prestatzeari ekitea.**
- **Hizkuntzen oreka mantentze aldera, zenbait ponentzia euskeraz egiten direla ziurtatzea.**

a.2 Irakasleriari prestakuntza ematea eta ikastetxeen arteko sare pedagogikoak eratzea.

- **Mintegietan kideen arteko komunikazioari eta elkartrukeari garrantzia ematea, berdinen arteko ikaskuntza bultzatuz.**
- **Mintegi eskaintza egiterakoan, egunetan oreka bilatzea; ez dezagun metatu egun berean bizpahiru mintegi desberdin.**
- **IKT tresnak gero eta gehiago txertatzea eta erabiltzea.**
- **Gure arteko koordinazio hobetzea eduki eta antolaketan. Ikasketa Buruen eta Zuzendarien mintegien arteko harremana bilatzea.**
- **Gure eskaintza berrikustea eta aztertzea ditugun posibilitade, nahi, asmo eta HUISetik etorritako aginduen argitan.**
- **Aholkularien mintegian HPBko aholkularitza birplanteatzea.**

a.3 Irakasleriari prestakuntza ematea edota bideratzea.

- **Kanpoko adituekiko eskaintza metatu egiten zaigu ikasturtearen erditik aurrera, aurreikuspenak egin eta kudeaketa aurreratu egin beharko genuke.**
- **Mintegietan kurtso hasieran edukien planifikazioan sakontzea eta hortik ikastaroetarako aurreikuspenak zehazten ahalegintzea.**
- **Berritzeguneko kideen artean ikastaro desberdinei buruzko informazio kanalak zabaltzea eta erabiltzea.**
- **IKT ikastaroetan ematen ari diren edukiak birpasatu beharra ea koherenteak eta berdinak diren.**
- **IKT formakuntza didaktikan oinarritzea tresneriaren erabileran baino gehiago. Horretarako gure arteko koordinazioa eta elkartrukaketarako guneak finkatu.**
- **HUISetik eratorritako aginduek eta ikastetxeetatik dagozkigun eskariek Berritzeguneko eskaintza balditzatzen dute; honen aurrean guk ildo koherente sendo batzuei eusten asmatu beharko genuke.**

a.4 Deialdi ezberdinetatik eratorritako ikastetxeetako proiektuen jarraipena egitea.

- **Gure artean deialdi ezberdinen informazioa zabaltzeko ahal izatea gerora aholkulari guztiok horren zabalkundea egin ahal izateko.**

- **Proiektuen eskarien aurreikuspenen berri daukagunean aholkularion artean informazio hori zabaltzen ahalegintzea gerora hobeto planifikatu ahal izateko gure interbentzioa.**
- **Ikastetxearen egoeraren berri jasotzeko eta ikastetxeetan egiten ditugun interbentzioak ea koordinatuak eta planifikatuak izan diren jakiteko, ikastetxeetan hiru bilera izango ditugu ikasturtean zehar:**
 - **Urriaren ingurua: Berritzeguneko eta ikastetxeen arteko interbentzioa zehazteko gai desberdinen arabera (prestakuntza, berrikuntza, hobekuntza plana, normalkuntza,...). (Plan honetan adostutakoaren arabera ekainean balorazioa egingo da).**
 - **Bigarren hiruhilabetea: adostutakoa nola betetzen ari den aztertzeke.**
 - **Hirugarren hiruhilabetea: balorazioa eta aurreikuspenak adierazteke.**
- **IKTen beste tresna batzuk erabili (google docs...) informazio elkartruke hori arintzeko.**

a.5 Ikastetxeetako eskariak bideratzea.

- **ISEI-IVEI eta ikuskaritzarekiko koordinazioa hobetzeko bideak ezartzea eta prestakuntza behar den unean jasotzea.**
- **Berritzegunean osagarri programarako protokolo zehatza finkatzea.**
- **Zuzendari eta orientatzaile mintegietan osagarri programak bideratzeko akordioak hartzea.**

a.6 Elkarlana eta barne prestakuntza burutzea.

- **Barne batzordetan antolatzea.**

a.7 Erakundeen arteko elkarlana eta koordinazioa gauzatzea

- **HUIS eta Osakidetzaren artean Berritzegunetako HPBko aholkularien egitekoari buruz hartutako akordioak zabaltzea zuzendari, orientatzaile eta aholkularien mintegietan.**
- **Berritzegunean, HPBko aholkularien artean Osakidetzaren eskarien aurrean jokatzeko era zehatza finkatzea.**
- **Berritzeguneen arteko koordinazio saioak berriz bultzatzea.**
- **ISEI-IVEI eta ikuskaritzarekiko koordinazioa hobetzeko bideak ezartzea.**

ANEXO III. OBJETIVOS DEL BERRITZEGUNE B06 BASAURI-GALDAKAO

HELBURU OROKORRAK

- Sentsibilizaziotik prestakuntzarako bidea egin berrikuntzara heldu ahal izateko, eta hau jardunaldi, mintegi, ikastetxeetako proiektuen aholkularitza eta jardunbide egokien zabalkundearen bidez burutuko dugu.
- Elkar koordinazioari eta elkarren arteko ezagutzaren sormenari. Egun deitzen den ezagutzaren kudeaketa eta honen sozializazioa burutuko dugu. Hau lortzeko erabiliko ditugun bitartekoak klaustro, batzorde, mintegi eta ikastetxe berean eragiten duten aholkularien arteko bilerak dira.
- Ikastetxeekin gauzatzen dugun interbentzioek duten eraginaren balorazioa eginez. Hau, aholkulari bakoitzaren interbentzioen bilketa sistematikoa eginez eta ikastetxeek bertan parte hartu duten aholkulari guztien ebaluazioaren bidez. Honetatik gure interbentzioen koherentziaren neurria lortu nahi genuke.

HELBURUAK ZEHATZAK

AHOLKULARITZA-BERRIKUNTZA

- Irakasleekin komunikazio eta harreman bideak eratzea eta sendotzea.
- Irakasleak gidatzea eta aholkua eskaintzea bere ikastetxeko proiektuak eta hobekuntza plana osatzeko eta garatzeko metodologia berriak ikastetxeetan bultzatuz.
- Irakasleen sareak sortzea non bakoitzaren esperientziak, baloreak edota praktikak besteekin konpartitu ditzakeen, batez ere une esanguratsuak direnak.

KOORDINAZIOA

- Berritzeguneko aholkularien arteko koordinazioa bultzatzea, garatzea; geu ere klaustroa garen heinean geure interbentzioak koherentziaz bideratzeko, adostasunetara heldu eta interbentzioetan ematen dugun mezu eta xedean eredu izateko (lan kooperatiboa, batzordeak, hezkuntza proiektua).

PRESTAKUNTZA

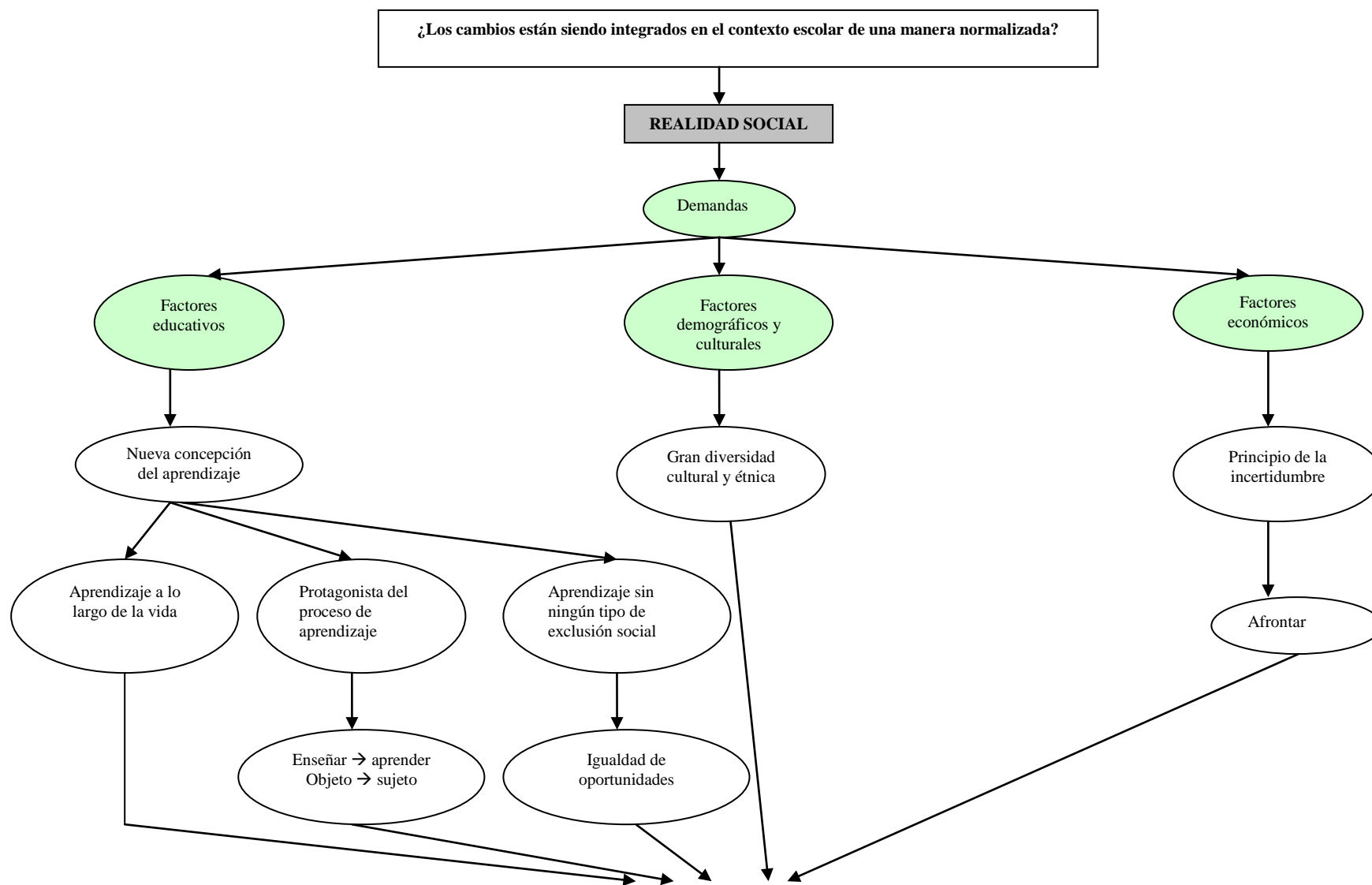
- Ikastetxeko proiektu eta beste eskarrietatik eratorritako prestakuntza kudeatzea, planifikatzea, antolatzea eta ematea bai ikastetxeetan baita Berritzegunean ere.

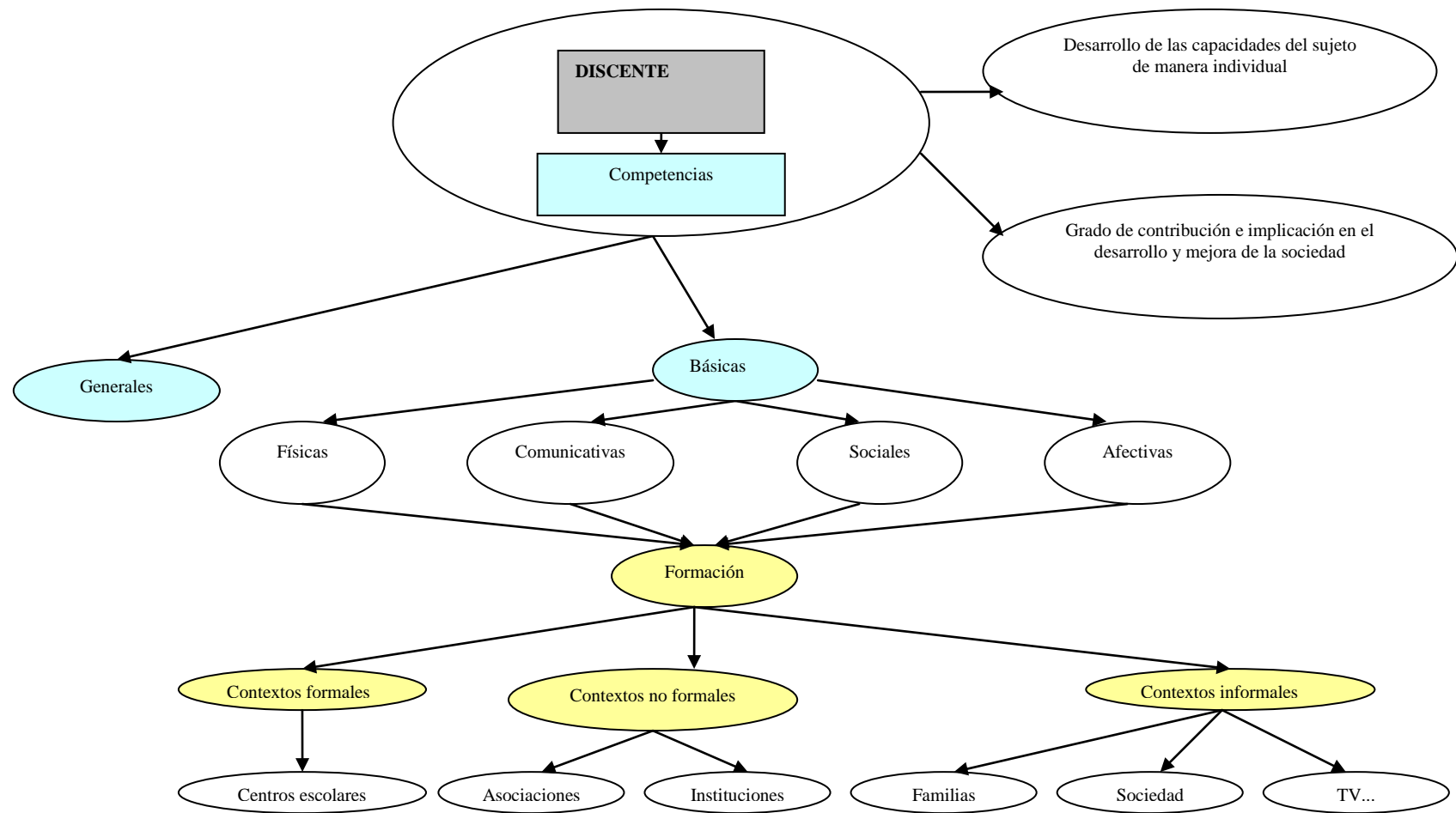
**ANEXO IV. ORGANIZACIÓN DEL PERSONAL DEL BERRITZEGUNE B06
DE CARA A SU ACTUACIÓN**

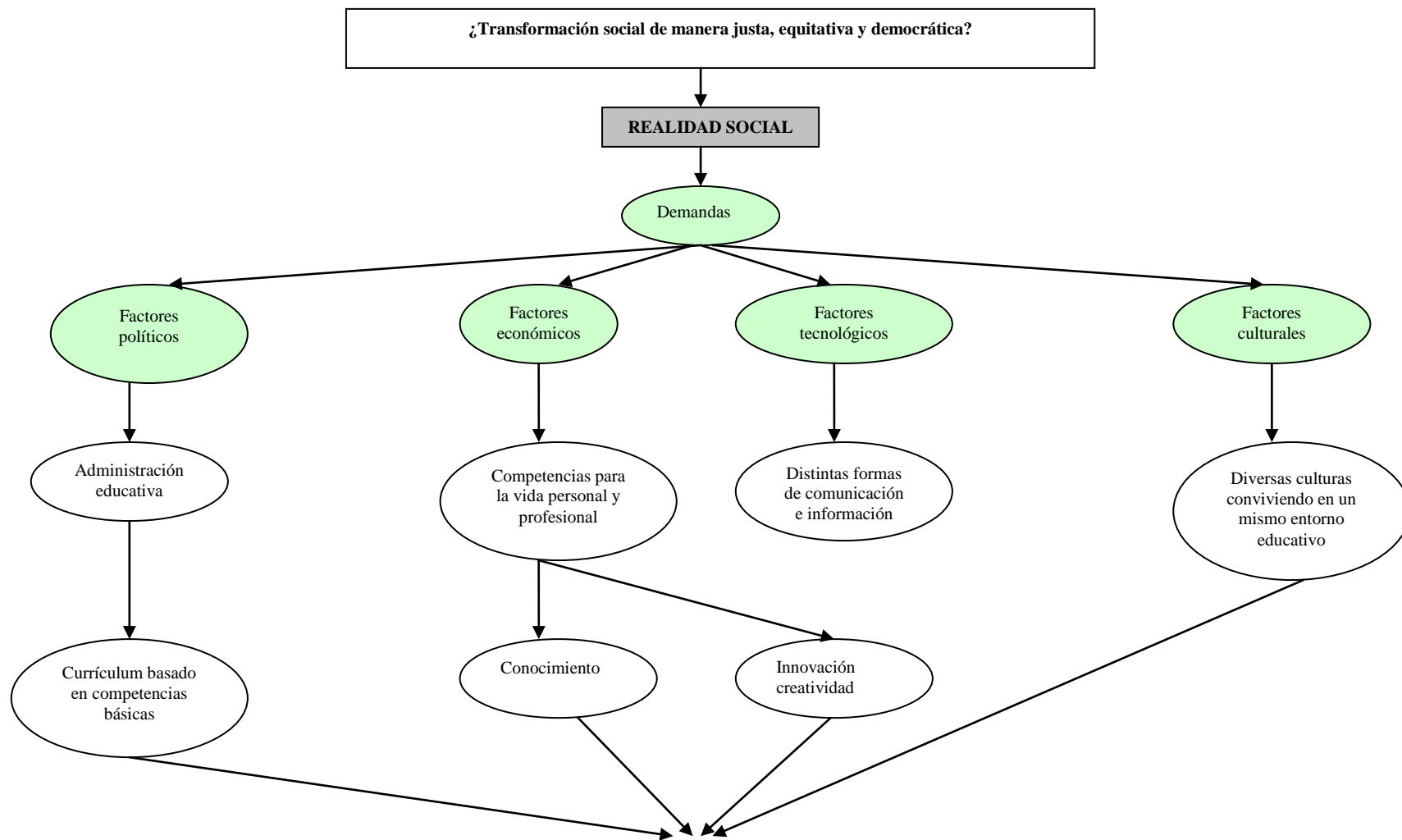
FINALIDADES	OBJETIVOS	ACTIVIDADES	ASESORÍAS
Desde la sensibilización y la formación hacia la innovación	Aportación de conocimiento teórico y de experiencias de buenas prácticas	-Organizar jornadas educativas -Organizar e impartir cursos para sensibilizar sobre temas en concreto	-Todas las asesorías del Berritzegune -Asesorías externas
Desde la coordinación hacia las redes de colaboración para la construcción de un pensamiento creativo	-Organización de redes de colaboración entre las escuelas e institutos de la zona	-Organizar seminarios entre centros pertenecientes a la misma etapa o entre distintas etapas, así como en función de las necesidades educativas marcadas por las líneas prioritarias o por las demandas de los centros escolares.	-Todas las asesorías del Berritzegune
Desde la sensibilización y la formación hacia la innovación	-Seguimiento de los proyectos de formación e innovación de los centros impulsados por convocatorias del propio Departamento de Educación	-Realizar el asesoramiento en los centros -Fomentar los procesos de innovación	-Asesorías de referencia de los centros
	-Impulsar la construcción de conocimiento compartido en los centros escolares	-Proponer estrategias y dinamizar propuestas para generar conocimiento entre los distintos docentes de un mismo centro	-Asesorías de referencia de los centros
	-Establecer redes de colaboración entre distintos organismos e instituciones comunitarias	-Establecer encuentros o foros entre Universidad, Ayuntamientos, Sanidad, Diputación y la Mancomunidad.	Todas las asesorías
Coherencia en las intervenciones y la investigación-acción sobre la práctica asesora	-Definir los conceptos y creencias que subyacen en cada asesor o asesora respecto a la manera de entender la asesoría y el sentido del Berritzegune en la zona en la que está ubicada.	-Reflexionar sobre el proyecto educativo del Berritzegune	-Todas las asesorías
	-Impulsar la construcción de conocimiento compartido entre las asesorías del	-Organizar foros en función de las necesidades planteadas promovidas por el propio Departamento de	-Todas las asesorías

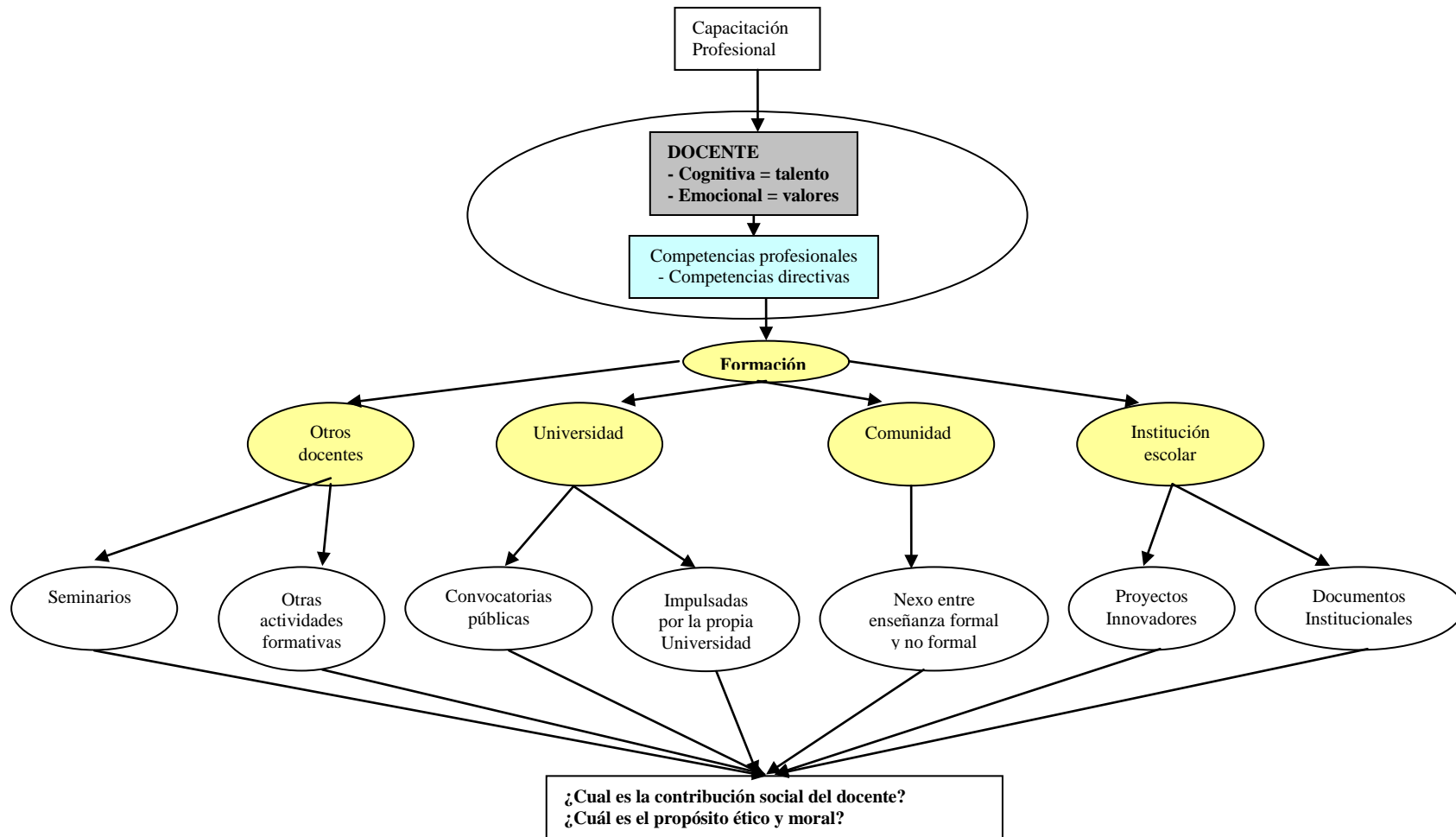
	Berritzegune	Educación o por las demandas de los centros	
	-Establecer encuentros con los centros escolares en los que se establezcan compromisos de igual a igual (sin actitudes de poder)	-Determinar las necesidades e inquietudes de los centros, la función de la asesoría y los compromisos a adoptar -Establecer planes consensuados con los centros e ir revisándolos periódicamente en función de los cambios acontecidos	-Asesorías de referencia
	Valoración que realizan los centros de la zona y los servicios con los que se ha mantenido contacto sobre la actuación del Berritzegune	-Establecer encuentros para recoger el grado de satisfacción y las propuestas de mejora.	-Todas las asesorías

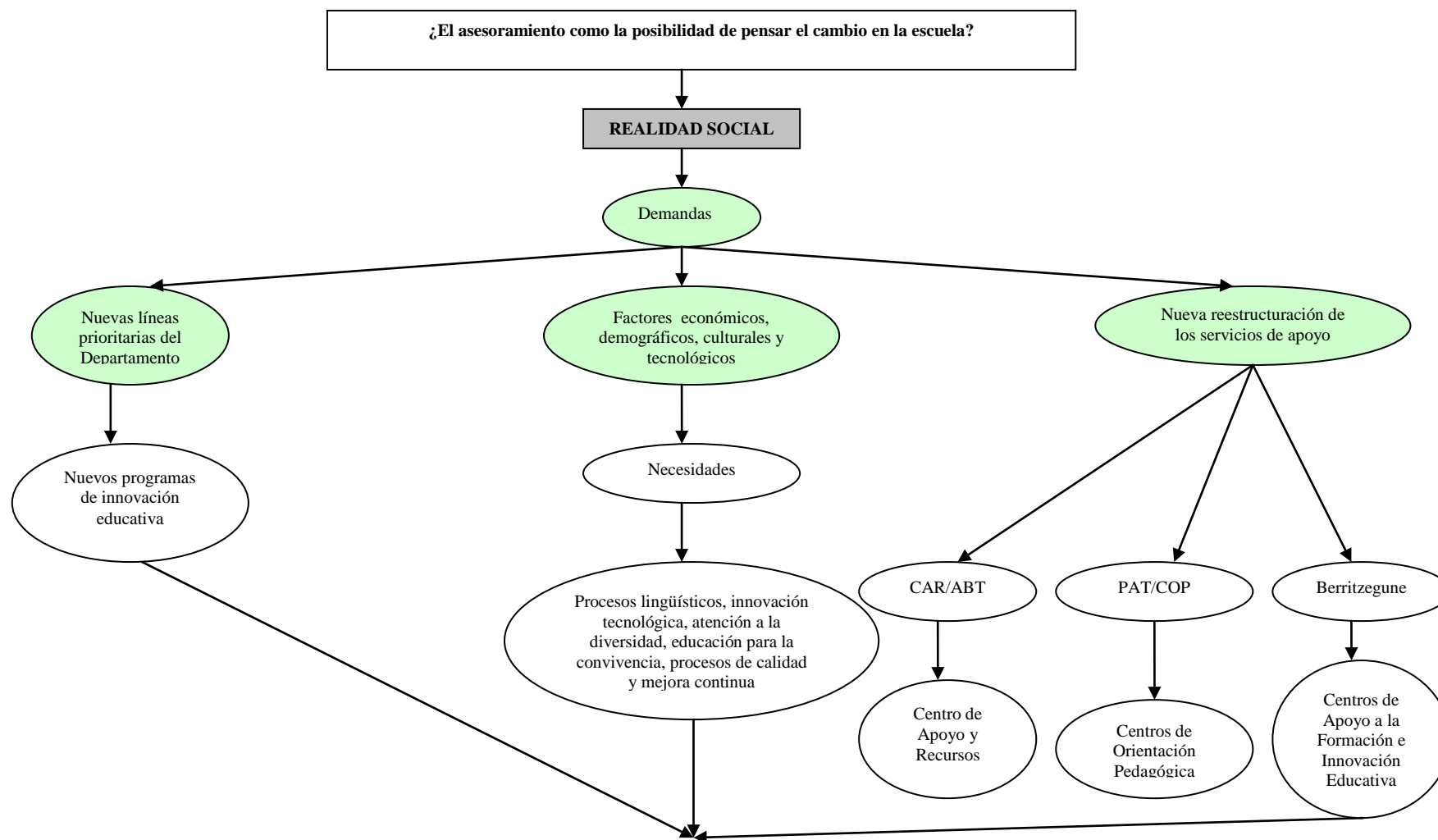
ANEXO V. ESQUEMA CONCEPTUAL DE LA TESIS DOCTORAL

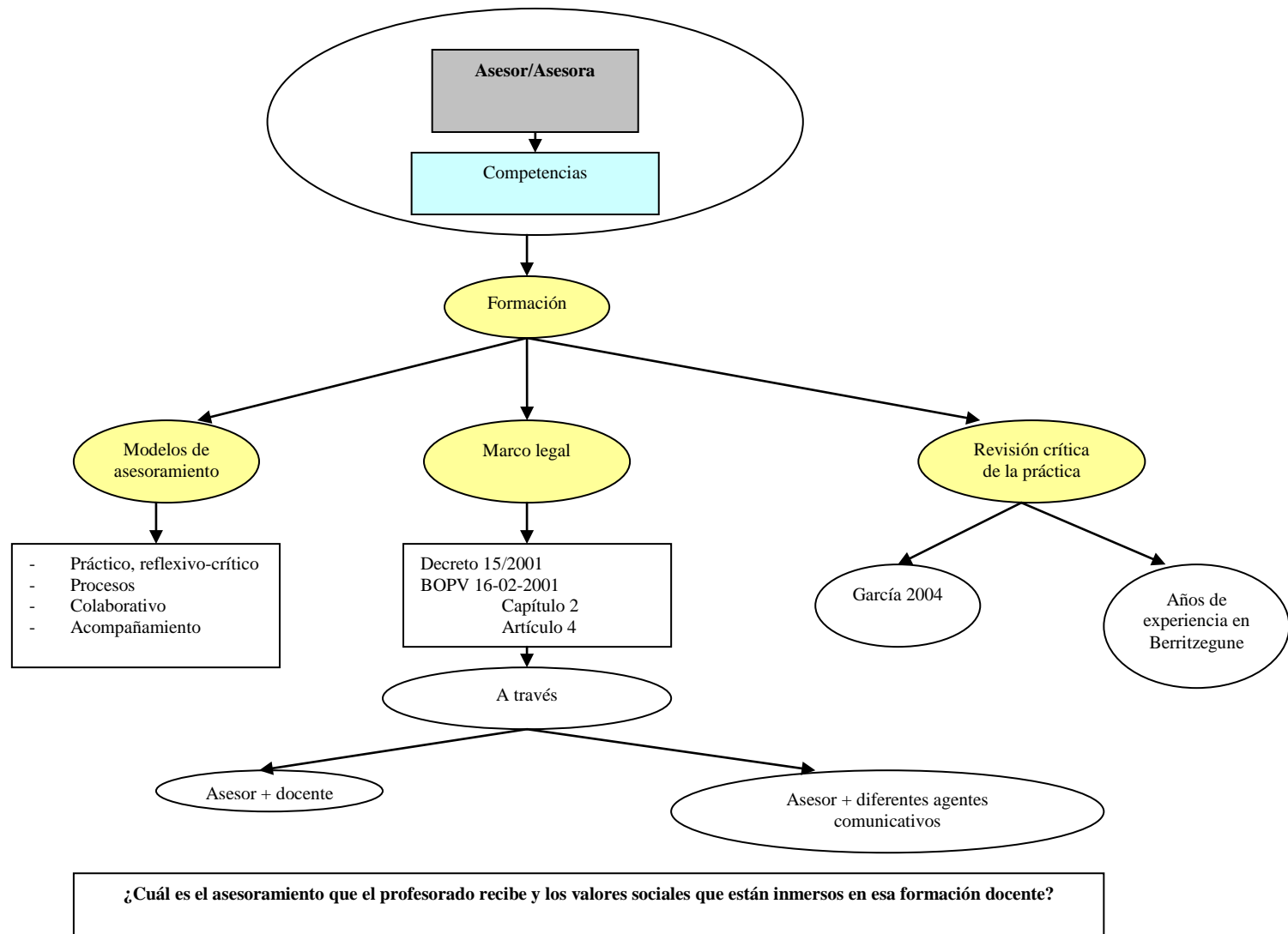












ANEXO VI. RELACIÓN ENTRE CAPÍTULOS DE LA PARTE TEÓRICA
Tabla 'y'

Tabla 'y'*Relación entre capítulos de la parte teórica*

CONTENIDO	CAPÍTULO 1 DISCENTE	CAPÍTULO 2 DOCENTE	CAPÍTULO 3 ASESORÍA
Influencia de los factores sociales	Apartado 1	1.1.	Apartado 1
Manera de concebir la educación.	1.1.1. 1.2.4.	1.2.3.	2.1.
Reacción frente a la complejidad de los cambios	2.1.	2.1.2.	2.2.
Cuestionamiento de las creencias para modificar la práctica	2.1.6.	1.2.4.	2.1.
Apertura a la comunidad: aprendizaje formal, no formal e informal	1.2.	1.2.	3.2.
Apertura hacia nuevas realidades educativas y el análisis de la práctica de aula: <i>seminarios</i>		1.2.	1.2.
Adquisición de competencias	Apartado 2	2.1.	2.2.2.
Procesos de innovación en el centro		1.2.4.	3.1.
Proyectos institucionales del centro	3.2.	1.2.4.	1.1.2.
Formación compartida y colaborativa entre todos los docentes del centro.		1.2.4.	2.1.1.
Repercusión de las actividades formativas en el centro		1.2.1.	1.2.
Implicación y el compromiso de todos los agentes educativos y comunitarios	1.2.2.	1.2.3.	3.2.4.
Involucrar a las familias	1.2.2.	3.2.5.	1.1.2.

**ANEXO VII. RELACIÓN ENTRE PARTE TEÓRICA, ENCUESTA Y ESTUDIO
EMPÍRICO**

Tabla 'x'

Tabla 'x'

Relación entre parte teórica, encuesta y estudio empírico

PARTE TEÓRICA		ENCUESTA		ESTUDIO EMPÍRICO	
		Docentes	Direcciones	Docentes	Direcciones
Manera de concebir la educación.	D (1.2.3.) DIS (1.1.1.) A (2.1.)	b.2/b.12	b.2/b.12	p.189/p.193	p.239/p.241
Reacción frente a la complejidad de los cambios	D (2.1.2.) DIS (2.1.) A (2.2.)	b.13/b.14/b.15	b.13/b.14/b.15	p.194	p.242
Cuestionamiento de las creencias para modificar la práctica	D (1.2.4.) DIS (2.1.6.) A (2.1.)	b.16	b.16	p.195	p.242
Apertura a la comunidad	D (1.2.) DIS (1.2.) A (3.2.)	b.9/b.10/b.11	b.9/b.10/b.11	p.192	p.241
Apertura hacia nuevas realidades educativas y el análisis de la práctica de aula: <i>seminarios</i> .	D (1.2.1.) A (1.2.)	c.8	c.9	p.204	p.249
Impacto de los seminarios en el centro..	D (1.2.1.) A (1.2.)		c.9.2		p.249
Adquisición de competencias	DIS (apartado 2) D (apartado 2) A (2.2.2.)		d		p.280
Procesos de innovación en el centro	D (1.2.4.) A (3.1.)	b.17/b.18	b.17/b.18	p.195	p.243
Proyectos institucionales del centro	D (1.2.4.) DIS (3.2.) A (1.1.2.)	c.1	c.1	p.202	p.248

Formación compartida y colaborativa entre todos los docentes del centro.	D (1.2.4.) A (2.1.1.)	b.5/b.6/b.7/b.19	b.5/b.6/b.7	p.190/p.191/p.195	p.239/p.240
Repercusión de las actividades formativas en el centro	D (1.2.1.) A (1.2.)	c.8.4	c.8.3	p.205	p.249
Contribución del profesional de la enseñanza en la preparación del alumnado	D (2.1.1.)	b.1/b.2/b.3	b.1/b.2/b.3	p.189	p.239
Solicitud de apoyo a la Administración educativa	D (3.1.2.)	b.4	b.4	p.190	p.239
Estructura organizativa frente a la reflexión	D (3.2.3.)	b.8	b.8	p.191	p.240
Asesoría de referencia	A (1.1.2.)	c.6	c.6	p.209	p.254
Asesoría de Necesidades Educativas Especiales	A (1.1.2.)	c.7.3, c.7.4, c.7.5, c.7.6, c.7.7		p.210/p.211/p.212	
Involucrar a las familias	DIS (1.2.2.) D (3.2.5.) A (1.1.2.)	b.10	b.10	p.192	p.241

NOTAS

¹ Ver tabla y. *Relación entre capítulos de la parte teórica.*

² La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de 2006² artículo I, apartado d.

³ La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de 2006 capítulo II, artículo 5

⁴ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica.* Ver tabla y. *Relación entre capítulos de la parte teórica*

⁵ Imagen cedida por Jesús Gómez. Digital Business. www. nabunbu.com

⁶ • **Educación Formal:** El sistema educativo institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que abarca desde la escuela primaria hasta la universidad. • **Educación No Formal:** Toda actividad educativa organizada y sistemática realizada fuera de la estructura del sistema formal, para impartir cierto tipo de aprendizaje a ciertos subgrupos de la población, ya sea adultos o niños. • **Educación Informal:** Es el proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, capacidades y actitudes de las experiencias diarias y del contacto con su medio.

⁷ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica.* Ver tabla y. *Relación entre capítulos de la parte teórica*

⁸ Preámbulo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de Mayo de 2006

⁹ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica.* Ver tabla y. *Relación entre capítulos de la parte teórica*

¹⁰ En el informe Faure (1973) aparece el concepto de *aprender a aprender* vinculado con el aprendizaje en diferentes contextos sociales

¹¹ Imagen cedida por Jesús Gómez . Digital Business. www. nabunbu.com

¹² Se entiende por *competencias educativas generales* aquellas que no hacen referencia directa a contenidos específicos de ningún área disciplinar, aunque atañen a todas por su valor educativo (competencias metadisciplinarias), y también aquellas que están relacionadas con varias áreas disciplinares (competencias interdisciplinares) e incluso con una de las áreas disciplinares (competencias disciplinares), pero que no están ligadas con ellas de forma exclusiva. Las competencias educativas generales se caracterizan por su potencialidad de transferencia y su multifuncionalidad tanto en las distintas áreas disciplinares como en situaciones de la vida diaria, así como por su durabilidad en el tiempo (Currículo Vasco para el periodo de la escolaridad obligatoria, 2005, p. 35)

¹³ Currículo de la Educación Básica de la Comunidad Autónoma del País Vasco Decreto 175/2007, p. 26043

¹⁴ Decreto 175/2007 de la CAV, artículo 7, 2.

¹⁵ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*

Ver tabla y. *Relación entre capítulos de la parte teórica*

¹⁶ LOE, anexo I p. 685.

¹⁷ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica.* Ver tabla y. *Relación entre capítulos de la parte teórica.*

¹⁸ Declaración Mundial sobre la *Educación para Todos*, en su artículo 3

¹⁹ Conferencia de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (ONUECC, 2004)

²⁰ OCDE sobre “*diez pasos hacia la equidad en la educación*”, p.1

²¹ Calero, J., Escardíbul, J.O., Mediavilla, M., Quiroga, A. y Waisgrais, S. (2008). *Sociedad desigual, ¿educación desigual? Sobre las desigualdades en el sistema educativo español*. Madrid: CIDE.

²² La LOE en su artículo 4. epígrafe 3

²³ Declaración Mundial sobre *Educación para Todos*, en el artículo 1

²⁴ En el foro educativo “Educación para Todos, marco de acción” celebrado en Dakar (2002) en su sexto punto

²⁵ La Educación Básica ha estado más centrada en la función académica de preparación para la realización de estudios superiores y en la transmisión de conocimientos que se precisan para ello, que en la función de desarrollo en el ámbito personal, social y laboral que se precisa para incorporarse a la vida adulta y en la función de preparar las bases para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. El planteamiento del currículo basado en competencias se justifica en la toma de conciencia de que para el logro de las finalidades de la Educación Básica se precisa un currículo que incluya la función de preparar al alumnado para su incorporación a estudios superiores, pero que integre mejor todas las dimensiones del desarrollo de la persona, es decir, más educativo y más orientado hacia un saber hacer. Decreto 175/2007, de 16 de octubre. BOPV nº 218 de 13 de noviembre de 2007. Anexo III

- ²⁶ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*. Ver tabla y. *Relación entre capítulos de la parte teórica*
- ²⁷ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*
- ²⁸ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*
- ²⁹ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*
- ³⁰ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*
- ³¹ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*. Ver tabla y. *Relación entre capítulos de la parte teórica*
- ³² Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*
- ³³ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*
- ³⁴ LOE, artículo 121; DECRETO 12/2009, BOPV de 30-01-2009 modificado por el DECRETO 121/2010. BOPV 7-05-2010. Artículo 9. DECRETO 175/2007 modificado por el DECRETO 97/2010 de 30 de marzo, BOPV 20-04-2010. Artículo 17. DECRETO 23/2009 de 3 de febrero modificado por el DECRETO 122/2010 de 20 de abril. BOPV 7-05-2010. Artículo 27
- ³⁵ LEY 1/1993, artículo 47, DECRETO 12/2009, BOPV de 30-01-2009 modificado por el DECRETO 121/2010. BOPV 7-05-2010. Artículo 11-12. DECRETO 175/2007 modificado por el DECRETO 97/2010 de 30 de marzo, BOPV 20-04-2010. Artículo 19-20. DECRETO 23/2009 de 3 de febrero modificado por el DECRETO 122/2010 de 20 de abril. BOPV 7-05-2010. Artículo 29-30
- ³⁶ DECRETO 12/2009, BOPV de 30-01-2009 modificado por el DECRETO 121/2010. BOPV 7-05-2010. Artículo 10. DECRETO 175/2007 modificado por el DECRETO 97/2010 de 30 de marzo, BOPV 20-04-2010. Artículo 18. DECRETO 23/2009 de 3 de febrero modificado por el DECRETO 122/2010 de 20 de abril. BOPV 7-05-2010. Artículo 28
- ³⁷ LEY 2/2006. Artículo 124. LEY 1/1993. Artículo 29
- ³⁸ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*
- ³⁹ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*
- ⁴⁰ http://innovacioneducativa.upm.es/guias/Aprendizaje_basado_en_problemas.pdf
<http://www.ub.edu/mercanti/abp.pdf>
- ⁴¹ <http://www.oecd.org/dataoecd/59/45/36234148.pdf>
- ⁴² http://www.gizartehizkuntza.wikispaces.com/file/view/Aprendizaje_dialógico.pdf
- ⁴³ Imagen tomada de (Mishra, P & Koehler, M (2006): Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Michigan State University. Recuperado en http://punya.educ.msu.edu/publications/journal_articles/mishra-koehler-tcr2006.pdf (consultado 25/01/2011)
- ⁴⁴ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*
- ⁴⁵ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*. Ver tabla y. *Relación entre capítulos de la parte teórica*
- ⁴⁶ DECRETO 15/2001, de 6 de febrero, por la que se crean los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa. BOPV de 16-02-2001
- ⁴⁷ DECRETO 15/2001, BOPV de 16-02-2001. CAPÍTULO 2. Artículo, 4
- ⁴⁸ DECRETO 15/2001, BOPV de 16-02-2001. Anexo I
- ⁴⁹ ORDEN de 27 de marzo de 2001, por la que se regula el funcionamiento y la organización de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa. BOPV de 5-04-2001
- ⁵⁰ Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*. Ver tabla y. *Relación entre capítulos de la parte teórica*
- ⁵¹ Orientaciones a los Berritzegunes. Curso 2011-2012. Enviado desde la Viceconsejería de Educación: Dirección de Innovación Educativa.
- ⁵² DECRETO 15/2001, BOPV de 16-02-2001. CAPÍTULO 3, Artículo 6.
- ⁵³ DECRETO 41/2009, de 17 de febrero, por el que se aprueba la relación de puestos de trabajo de los Centros de Apoyo a la Formación e Innovación Educativa (Berritzegunes)
- ⁵⁴ Sus funciones están especificadas en la ORDEN de 27 de marzo de 2001, artículo 4. y aparecen abreviadas en la encuesta realizada a los Docentes en el apartado **c7.4** de la siguientes manera:
- Realización de la detección temprana, el diagnóstico, la evaluación psicopedagógica y la propuesta de escolarización del alumnado con n.e.e.
 - Asesoramiento en la evaluación contextualizada y la realización de las adaptaciones curriculares y seguimiento de las mismas
 - Facilitación de orientaciones al profesorado en los que respecta a la respuesta educativa

- Asesoramiento sobre recursos, estrategias e instrumentos para la intervención y seguimiento del alumnado con n.e.e.
- / Información y orientación a la familias de alumnado con n.e.e.

Ver tabla x. Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica

⁵⁵ Funciones de la asesoría de referencia (DECRETO 15/2001, BOPV de 16-02-2001. CAPÍTULO 2, Artículo 4.), definidas en la encuesta realizada a las direcciones de los centros escolares **c6.5:**

- Colabora y orienta en la detección y diseño de planes/actividades formativas para el centro
- Forma al profesorado del Centro en nuevos temas y ámbitos a través de sesiones de formación, reuniones...
- Participa en la gestión de cursos, sesiones formativas...de actualización de docentes del Centro.
- Orienta y colabora en el diseño de planes de innovación/mejora del Centro.
- Proporciona asesoramiento y apoyo durante la puesta en práctica de planes y proyectos educativos del centro
- Participa en el seguimiento y evaluación de experiencias y planes del Centro.
- Proporciona información sobre actividades formativas, experiencias, proyectos, ayudas, métodos de trabajo... de interés para el Centro.
- Canaliza las demandas y coordina las actuaciones que otras asesorías del Berritzegune puedan realizar en el Centro.
- Interviene en facilitar dinámicas de trabajo, coordinación y colaboración entre el profesorado del Centro, proponiendo estrategias que potencien el intercambio de ideas y la comunicación.

Ver tabla x. Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica

⁵⁶ Ver tabla x. Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica. Ver tabla y. Relación entre capítulos de la parte teórica

⁵⁷ Ver tabla x. Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica. Ver tabla y. Relación entre capítulos de la parte teórica

⁵⁸ Ver tabla x. Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica. Ver tabla y. Relación entre capítulos de la parte teórica

⁵⁹ Ver tabla x. Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica. Ver tabla y. Relación entre capítulos de la parte teórica

⁶⁰ DECRETO 15/2001. BOPV 16-02-2001. CAPÍTULO 2. Artículo 4

⁶¹ Ver tabla x. Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica

⁶² Ver tabla x. *Relación entre parte teórica-encuesta-parte empírica*

Ver tabla y. Relación entre capítulos de la parte teórica

⁶³ DECRETO 15/2001. BOPV 16-02-2001. CAPÍTULO II. Artículo 4

⁶⁴ DECRETO 233/2010. Artículo 22. BOPV 29-09-20010

⁶⁵ ORDEN de 4 de Abril de 1990. BOPV 02-05-1990

⁶⁶ ORDEN de 18 de Junio de 2002. Artículo 5.

⁶⁷ DECRETO 233/2010. Artículo 14. BOPV 29-09-20010

⁶⁸ DECRETO 15/2001. CAPÍTULO III. Artículo 7

⁶⁹ LEY 3/2008. Artículo 34

⁷⁰ ORDEN de 27 de Marzo de 2001. Artículo 2

⁷¹ ORDEN de 27 de Marzo de 2001. Artículo 3

⁷² LEY 2/2006. Capítulo III, Título III