

# PROYECTO CPD CASO 1

## DOCUMENTO DE TRABAJO PARA LOS QUIPOS DE CENTRO

*Seminarios Atlántida*

### **Aprender a mejorar la Capacidad Profesional Docente de cada centro educativo**

*Equipo de trabajo CPDex*

*CASO 1.-Dimensión de Conocimiento y pensamiento docente. Coord. José Moya*

*CASO 2.-Dimensión individual. Coord. Javier Valle y Jesús Manso*

*CASO 3.-Dimensión institucional. Coord. Juan José Reina e Inspección Atlántida*

*CASO 4.-a) Dimensión cultura inclusiva. Coord. Jesús Domingo y Juan de Dios Fdez*

*b).- Dimensión cultura colegialidad. Coord. Antonio Bolívar y Florencio Luengo*



# Caso 1

## IES Macondo

### 1. Características generales del centro

Nuestro Centro surge debido a las necesidades de escolarización que presenta nuestra localidad. Es por ello que nuestro Colegio asume en estos momentos la llegada del nuevo alumnado, una llegada que es continua a lo largo de todo el curso escolar, hecho que va a caracterizar de manera diferente a nuestro Centro. Nuestro Centro es actualmente un Instituto con una parte de Aulas prefabricadas, que de manera temporal, están ubicadas en uno de los lados del edificio principal.

Las familias que envían a sus hijos e hija a nuestro centro ha cambiado mucho: ha dejado de ser una población mayoritariamente agrícola para convertirse en una población que trabaja en el comercio o que están desempleada. La asistencia a reuniones de las familias es baja y en general la participación es muy escasa.

Las situaciones familiares, laborales y las necesidades económicas de las familias, generan cada vez más, otras dificultades en nuestro alumnado, que inciden directamente en su actitud, educación, estado físico y psíquico, ambiente de estudio, utilización del tiempo libre y como consecuencia en su rendimiento académico y posible desfase curricular.

A nivel del profesorado contamos con profesores interinos/as a excepción de la profesora de Educación Física y del Equipo Directivo, esto hace que el curso que viene no sepamos con seguridad si el profesorado que está colaborando en la realización de este Proyecto Educativo estará el año que viene para su continuidad por lo que las señas de identidad deberán de ser revisadas igual que la totalidad del Proyecto.

Conviene señalar que la mayoría del profesorado es de otras provincias enriqueciéndonos todos/as de las aportaciones que han realizado y de sus propias experiencias ya que la implicación en la realización del Proyecto Educativo del Centro ha sido del 100 %.

Considerando las características del entorno social y cultural del centro, los intereses y las expectativas de las familias, así como las metas educativas que nos proponemos alcanzar, nos marcamos las siguientes prioridades de actuación:

- Potenciar la lectura comprensiva en todas las áreas.
- Cuidar la expresión oral y escrita (tanto en español como en inglés y/o francés) para que cuenten con un rico vocabulario y sean capaces de expresar con claridad el propio pensamiento.
- Capacitar a nuestros alumnos para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como medios de aprendizaje e investigación en todas las áreas del currículo.

El PEC que estamos elaborando refleja la realidad de nuestro centro a través de sus señas de identidad. Es también la pieza fundamental de la maquinaria que permitirá un óptimo funcionamiento a todo el conjunto de la comunidad Educativa. El Proyecto Educativo de Centro (PEC), se elabora para servir de documento de comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa: profesores, padres y alumnos.

Nuestro PEC es el camino hacia la búsqueda de una mejora en la calidad de la enseñanza atendiendo a la diversidad del alumnado. La mayor parte del profesorado asume lo que decía Stenhouse que *el poder de un profesor o una profesora es limitado. Sin sus esfuerzos jamás se podrá lograr la mejora de las escuelas; pero los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados* (Stenhouse, 1984). Sin embargo, tanto el profesorado como las familias son conscientes de que nos queda un largo camino para hacer realidad esa idea.

## 2. Objetivos seleccionados en el plan de mejora

El centro ha identificado como sus dos grandes zonas de mejora la colaboración con las familias y la colaboración con otros centros educativos a través de distintos proyectos. El centro aspira a que una mejora en la gestión del conocimiento le permitirá elevar el nivel de desarrollo de las competencias institucionales y personales y confía en que estas mejoras se harán sostenibles si logra modificar las estructuras actuales y la cultura escolar actual para lo que se propone mejorar su nivel de inclusividad y de colegialidad.

Por eso ha centrado su plan de mejora en los siguientes indicadores, confiando en que la formación en centros, la participación en proyectos, y la elaboración de recursos propios contribuyan a un ajuste entre los diferentes componentes de su capacidad profesional docente.

El centro es consciente de que en los próximos cursos escolares tendrán que hacer un gran esfuerzo para aprender a mejorar su capacidad profesional docente y que eso supone, no sólo un aprendizaje para los miembros de la comunidad educativa, sino que supone ante todo un aprendizaje para la organización.

Los indicadores seleccionados para definir la zona de mejora actuarán como los pespuntos que se utilizan para señalar las costuras que hay que realizar para todo encaje y la capacidad profesional ( su talla) esté en consonancia con las necesidades de su alumnado y las características del centro (expresadas en su proyecto educativo)

### A) Desarrollo de las competencias institucionales

A.9 El centro dispone de planes y/o proyectos de colaboración con las familias

A.10 El centro está integrado en alguna red de colaboración con otros centros educativos

A.11 El centro participa en planes y/o proyectos definidos por las administraciones publicas

A.17. El centro cuenta con la colaboración de las familias para facilitar los apoyos necesarios a todo el alumnado de acuerdo con sus propias características

### B) Desarrollo de una cultura escolar mas inclusiva

B.1 En este centro, el equipo educativo y los padres/tutores colaboran para ampliar las oportunidades de aprendizaje de cada estudiante

B.5 En este centro, los grupos de enseñanza y aprendizaje se organizan de forma equitativa para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes.

B.11 En este centro, las actividades de aprendizaje se han planificado considerando a todos los estudiantes, se han previsto distintas vías de comunicación y distintas formas de realización.

B.12 En este centro, se anima a todo el alumnado a participar activamente en las actividades y tareas diseñadas facilitándoles una valoración continuada de sus logros

#### C) Desarrollo de una cultura escolar más colegiada

C.3 El profesorado de este centro se siente miembro de una comunidad educativa más amplia que incluye al alumnado, a sus familias y al personal no docente

C.4 El equipo directivo del centro actúa democráticamente compartiendo su información y consensuando sus decisiones con los restantes órganos de dirección y de participación

C.5 Las decisiones se toman en reuniones o a través de distintos canales de comunicación en los que participa el profesorado de los distintos cursos y niveles.

C.6 El equipo directivo del centro proporciona y aprovecha los espacios y tiempos necesarios para realizar el trabajo en equipo, y se facilita la creación de estructuras de participación de docentes, familias y alumnado a través de delegados y comisiones

#### D) Desarrollo del nivel de gestión del conocimiento profesional

D.8 En este centro, el alumnado es animado a obtener información y conocimiento localizado en distintas fuentes, incluyendo bibliotecas, museos, universidades, etc., para lo cual se le ofrecen múltiples oportunidades y orientaciones

D.9 En este centro, los grupos son constituidos para todo el año, pero los estudiantes individuales pueden ser cambiados de lugar a un grupo diferente para alcanzar un mejor rendimiento

D.10 En este centro, el alumnado trabaja en sus tareas, mientras el profesor circula entre ellos para asegurar que logran realizar sus tareas y/o para sugerir recursos, ideas y orientaciones que le ayuden a superarlas

D.11 En este centro, el profesorado ayuda a los estudiantes para que aprendan cómo, cuándo, y por qué usar estrategias diferentes y les aporta las pistas y la realimentación necesaria

D.12 En este centro, el profesorado mejora sus propios conocimientos a la vez que lo hacen los estudiantes y con los estudiantes.

#### E) Desarrollo del nivel de competencia personal del profesorado

E.9 Guío y oriento los procesos de aprendizaje (retroalimentación) de manera eficaz tanto en sesiones colectivas como individuales

E.10 Gestiono de manera inclusiva la atención a la diversidad de situaciones individuales y contextuales de cada uno de mis estudiantes para promocionar su aprendizaje

E.11 Colaboro con mis colegas en proyectos compartidos y me coordino con ellos para el desarrollo de diversas actividades educativas

E.12 Promuevo ideas y acciones de innovación educativas con diferentes colectivos de mi centro y me implico en su desarrollo.

E.13 Me implico en la vida del centro, asisto a las reuniones que se convocan desde diferentes estamentos y participo en ellas constructivamente.

### 3. Contenidos relativos al caso

#### 3.1. Cuadro epistémico (conocimiento explícito)

Hechos probados	Conceptos	Modelos y/o teorías	Procedimientos, métodos y técnicas	Bases normativas
<p>Las prácticas educativas son la expresión de la capacidad profesional docente</p> <p>La prácticas educativas se configuran a partir tanto de conocimiento explícito como de conocimiento implícito</p>	<p>Capacidad profesional docente (CPD)</p> <p>Aprendizaje organizativo (AO)</p> <p>Gestión del conocimiento</p> <p>Práctica educativa</p> <p>Autonomía</p>	<p>Modelos de enseñanza.</p> <p>Teoría del doble circulo</p> <p>Modelo (I+A+D) integrado de investigación-Acción-Desarrollo (basado en Nonaka y Tokeuchi)</p>	<p>Técnica de los seis sombreros para pensar</p>	

#### 3.2. Desarrollo del cuadro epistémico

##### 3.2.1. Los centros educativos como organizaciones autónomas (basado en trabajo previo de José Moya)

Los centros educativos son la unidad básica en la que se estructuran los sistemas educativos, de hecho, esta unidad se suele complementar con otras dos unidades: los servicios y los programas.

El hecho de formar parte de un sistema educativo supone para los centros tanto un conjunto de limitaciones como de posibilidades, en cualquier de los casos, las acciones que se podrán desarrollar en los centros educativos serán acciones condicionadas, dado que un sistema, por definición, es un conjunto de elementos relacionados entre sí y sujetos a un conjunto de

limitaciones. Es decir, lo que caracteriza a un sistema es tanto la interacción entre sus elementos como la relación con el medio exterior.

Los sistemas educativos son pues estructuras integradas por diversos elementos cada uno de los cuales puede llegar a mantener un cierto margen de autonomía relativa, es decir, puede tomar decisiones propias aunque estén condicionadas por decisiones precedentes. El nivel de autonomía relativa que puede llegar a tener unos u otros componentes del sistema nos indica el grado de centralización o descentralización del sistema educativo.

Pero los sistemas educativos son también entidades históricas y culturales, de tal modo que en cada sistema sobreviven de algún modo los productos, los hábitos, los procedimientos, y las normas heredadas de sus configuraciones anteriores.

Los centros educativos son organizaciones muy complejas que asumen una amplia variedad de funciones y las desarrollan con estructuras, infraestructuras y modelos de funcionamiento muy débiles. La debilidad de los centros educativos suele estar en relación con la rigidez y la centralización de los sistemas educativos. Hay países que confían más en una arquitectura del sistema educativo que no otorgue demasiadas competencias a los centros educativos, y países que confían mucho en la capacidad de los centros educativos para hacer frente a los retos que plantea la educación.

El sistema educativo español, como ya hemos dejado escrito, es un sistema descentralizado en el que las distintas administraciones públicas se distribuyen las competencias. Sin embargo, sigue siendo un sistema en el que los centros educativos tienen muy pocas competencias.

La autonomía de un centro educativo puede ser definida como la capacidad que se le reconoce a un centro para adoptar, por sí mismo ciertas decisiones. Pues bien, esta capacidad de autonomía, puede ser reconocida y medida, poniendo así de manifiesto uno de los rasgos esenciales de cualquier sistema educativo.

La autonomía de los centros educativos ha sido idea muy repetida desde la Ley General de Educación (1970), pero esta permanencia no ha dejado de evidenciar las profundas diferencias entre el modo en que se ha venido definiendo y desarrollando. Un ejemplo de estas profundas diferencias se pueden encontrar entre la autonomía tal y como se concebía en la LOGSE y en la LOMCE.

Un informe elaborado por la OCDE en 1993, es decir poco después de aprobada la LOGSE, ponían de manifiesto las diferencias en el nivel de autonomía entre los centros educativos de los países desarrollados. Así por ejemplo, mientras los centros educativos ingleses eran responsables del 74% de sus decisiones, los centros daneses del 42%, los centros españoles sólo eran responsables del 28% de sus decisiones. El porcentaje de autonomía de los centros españoles se amplió con la LOGSE, llegando casi al 40%.

Los centros educativos se han convertido en un tipo de organización muy especial: son organizaciones gestionadas por proyectos. Esto significa que son los proyectos que desarrollan los que otorgan el valor educativo a todas sus actuaciones. Dicho de otra forma, los centros educativos articulan todas sus acciones a través de distintos proyectos y son estos proyectos los que garantizan la necesaria unidad, coherencia y progresividad de su propuesta educativa.

La LOE definió dos grandes tipos de proyectos y ha hecho de estos y otros proyectos, la razón de ser de la autonomía de los centros. Los dos proyectos básicos de un centro educativo serán el proyecto educativo y el proyecto de gestión. Alrededor de estos proyectos se articularán el resto de proyectos y planes que el centro podrá desarrollar.

La autonomía de los centros educativos plantea una cuestión de gran importancia. La cuestión que nos preocupa es esta: si los centros necesitan hacer un uso eficaz de sus competencias entonces debe transformarse en organizaciones con capacidad de aprendizaje.

La concepción de un sistema educativo en el que todos los centros reproducen idénticas soluciones educativas, como ocurrió con el sistema definido por la LGE, es una concepción que confía la eficacia y la calidad del sistema a su capacidad de generalizar soluciones preformadas. En este sistema, el valor más estimado es la eficiencia, es decir: hacer lo mismo con el menor coste posible. En el marco de este sistema educativo, los centros sólo pueden ser entidades dependientes y los o las profesionales que en ellos trabajan sólo pueden ser “subordinadamente inteligentes”, esto significa que sólo pueden desarrollar una inteligencia capaz de adoptar las soluciones transmitidas y aplicar sin producir trastornos significativos. Por contra, quienes elaboran las soluciones preformadas que otros y otras se encargan de aplicar, son los depositarios y las depositarias de la razón y el testimonio vivo del saber.

La concepción de un sistema educativo con diferentes centros de decisión y en el que los centros tienen competencias reconocidas y ámbitos para su utilización, implica que el sistema, como tal, reduce su capacidad de transmisión y réplica, para ampliar las fronteras de la elaboración de las respuestas educativas por parte de los centros. En este sistema educativo, el valor más estimado es la eficacia, entendida como la capacidad de proporcionar a cada persona el tipo de ayuda pedagógica que necesita. En este nuevo sistema, los centros educativos son entidades autónomas y los y las profesionales que en ellos trabajan deben hacer uso de sus destrezas, habilidades y competencias para generar una respuesta educativa adaptada a cada situación.

Es evidente, pues, que considerar los centros educativos como entidades autónomas supone reconocerles la capacidad para arbitrar soluciones propias, y no sólo capacidad para implantar soluciones preformadas. Pues bien, en esta creencia y en este contexto, adquiere todo su sentido lo que, a mi juicio, debe ser la base de la convergencia del proceso de reforma y de los procesos de mejora.

Nuestra opinión es que desde la LOGSE el sistema educativo ha dejado de estar ordenado para poner en práctica soluciones preformadas, sino que está diseñado para dotar a los centros y a los profesionales que trabajan en ellos de capacidad para generar soluciones. Esta es nuestra visión, y es aquí donde adquiere todo su valor la otra cara del principio de autonomía: una nueva cultura profesional de los educadores.

Tal y como ha puesto de manifiesto Bolman y Deal (1984), la cultura de cualquier organización es vital para que puedan cumplir con los fines que tiene asignados. Esta perspectiva cultural, orientada hacia los centros educativos, pone de manifiesto los siguientes elementos:

- 1) Lo relevante de cualquier suceso o situación es el significado que le dan sus participantes, es decir la interpretación que los que participan en la organización hacen de ellos, ya que será esa interpretación la que les lleve a tomar decisiones.

- 2) La mayoría de los acontecimientos que tiene lugar en una organización son ambiguos e inciertos, normalmente no es sencillo saber lo que está ocurriendo, aunque los miembros de la organización logren desenvolverse en ella.
- 3) La ambigüedad de los acontecimientos y sus interpretación variable dificulta notablemente el proceso de adopción de decisiones.
- 4) Los centros educativos, al no generar un conocimiento compartido, presentan notables dificultades para lograr interpretaciones compartidas y procesos de decisión eficaces.

En definitiva, las organizaciones muestran comportamientos inteligentes en función de la cultura que sostiene a la organización, de aquí la necesidad de lograr una cultura profesional asentada sobre la colegiación voluntaria de los educadores y sobre nuevos modos de pensamiento.

La nueva configuración del sistema educativo plantea a los centros la necesidad de ser gestionados a través de diversos proyectos (Proyecto Educativo, Proyecto Curricular, Plan de Acción Tutorial, etc.) lo cual supone la aparición de un nuevo modelo de gestión. La gestión por proyectos, implica la vinculación de toda la actividad del centro al desarrollo de los diferentes procesos que se desarrollan en él, y reclama una organización del centro en la que todos los órganos personales y unipersonales asuman sus respectivas funciones dentro de cada proyecto.

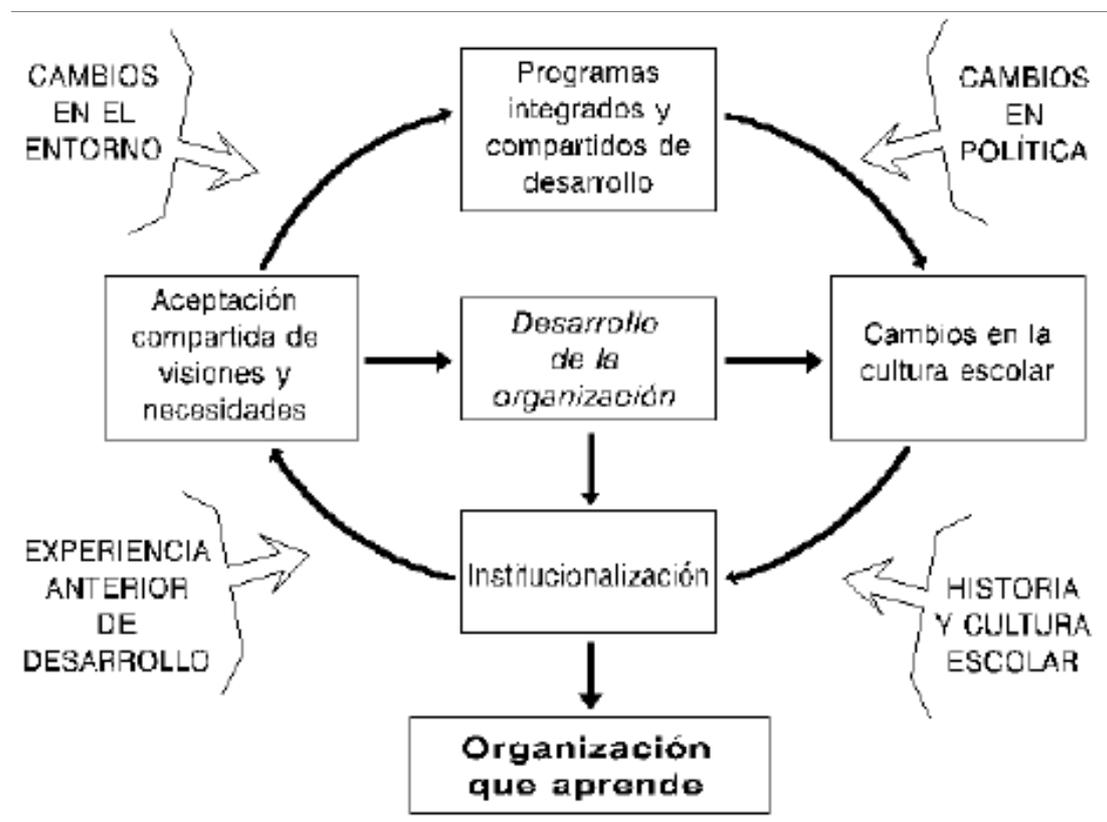
Pues bien, los procesos de mejora pueden desarrollarse desde las dos condiciones anteriores, es decir a través de la constitución de comunidades educativas sólidamente organizadas, y de la formulación y el desarrollo de proyectos que permitan actuar de una forma ordenada y sistemática. En tal sentido, la mejora de la escuela puede suponer tanto una forma diferenciada de realizar los proyectos ya definidos (proyecto educativo, proyecto curricular, plan de acción tutorial), como la elaboración de algunos proyectos específicos.

### **3.2.2. Los centros educativos como instituciones que aprenden (Basado en un trabajo previo de A. Bolívar)**

El funcionamiento del aprendizaje organizativo (memoria organizativa, cultura organizativa y aprendizaje, o gestión del conocimiento), así como los procesos requeridos para la adquisición del conocimiento, su diseminación y uso, en los que no voy a entrar aquí, pero que conforman el núcleo explicativo básico del aprendizaje de la organización. Me importa más, destacar ahora, una posible representación de una escuela que aprende (ver Figura), que he realizado a partir de Dalin y Rolff (1993).

Generar nuevas competencias en los miembros de una organización, comporta como dos caras de la misma moneda la experiencia de una actividad cualificadora o formativa, y que el conjunto de la organización lleve a cabo proyectos conjuntos que contribuyan a aprender. Incrementar y utilizar todo el potencial de aprendizaje de los individuos y grupos, en un clima de aprendizaje continuo y mejora, es propio de una organización que ha situado el aprendizaje como su principal activo y valor. El aprendizaje organizativo no es la suma acumulativa de aprendizajes individuales, tienen que darse densas redes de colaboración entre los miembros, pues en ausencia de intercambio de experiencias e ideas no ocurrirá.

Figura 1: El centro educativo como organización que aprende



En cada ángulo de la Figura 1 aparecen cuatro condiciones requeridas para fomentar el aprendizaje organizativo de un centro escolar. Las dos superiores (cambios en el entorno, y en la política educativa) referidas a factores externos, las inferiores (experiencia anterior de desarrollo, e historia y cultura escolar) a factores intraorganizativos. Para que tengan lugar los procesos internos de la Figura 1, por una parte, debe haber unas relaciones mutuas y abiertas con dichos factores, al tiempo que fomenten o, al menos, no impidan el desarrollo de la organización.

Una clave para el inicio del proceso es que el centro educativo esté inmerso en programas integrados y compartidos de desarrollo. Si no hay proyectos de trabajo conjuntos, no hay base para el aprendizaje organizativo. Estos presuponen, como indica la Figura, una aceptación compartida de visiones y necesidades, que debe entonces ser el punto primero de actuación; y a su vez van a ir provocando un cambio en la cultura escolar (por ejemplo del individualismo o reinos de taifas a la colaboración). Justo entonces, se puede hablar de desarrollo de la organización, que cuando llega a institucionalizarse, por procesos internos y conjuntos de autorrevisión y planes de acción para el desarrollo, daría lugar a irse acercando a una organización que aprende. El proceso requiere tiempo para desarrollar esta visión compartida, por medio de procesos colectivos de autorrevisión que permitan dar lugar a un proceso colectivo de aprendizaje, donde el proceso de autoevaluación institucional adquiere a la vez potencialidades formativas para los agentes.

El aprendizaje de la organización, como conjunto, se inscribe entre un doble nivel:

(a) Los profesores como aprendices: procesos que emplean los individuos para aprender en la organización. Un amplio corpus de conocimiento ha resaltado condiciones y formas que incrementan las competencias profesionales. Si bien sin aprendizaje individual no puede haber aprendizaje institucional, el primero no garantiza el segundo, si no se dan interacciones individuales en comunidades de prácticas. La coordinación y transferencia de los aprendizajes individuales capitaliza el potencial de la organización.

(b) El aprendizaje en grupos y equipos: la teoría de la cognición distribuida (Salomon, 1998) explica bien cómo el conocimiento pueda distribuirse entre los grupos. Cada miembro del grupo se especializa en una función que pasa al grupo, y en ese sentido la capacidad total del grupo se distribuye entre los miembros. Las relaciones contextuales en que trabajan los miembros, cooperando en torno a proyectos comunes en comunidades profesionales, son igualmente muy relevantes.

El aprendizaje de la organización como conjunto es el más complejo y difícil de explicar. La forma habitual es transferir a la organización como metáfora los modos de aprendizaje individual: ¿cómo la organización almacena y accede al conocimiento?, ¿qué formas de conocimiento procedimental son más funcionales?, ¿cómo las organizaciones perciben, filtran, procesan y almacenan información en la memoria a largo plazo?. En un libro sobre el tema (Bolívar, 2000a) hemos dado cuenta y revisado el asunto. Pero parece evidente que el aprendizaje de la organización trasciende la suma de aprendizajes individuales. Empieza a ocurrir dentro de grupos que trabajan en colaboración, como miembros que mutuamente confrontan problemas y desarrollan soluciones. Las enseñanzas adquiridas mediante la resolución problemas llegan a formar parte de la cultura de la escuela, y como tales pasan del grupo a los nuevos miembros.

Además, no podemos desdeñar los estímulos para que una organización aprenda. Mucha literatura sobre este campo (Leithwood, 2000), pone en primer plano las demandas y presiones del entorno como un factor que obliga a que la organización tenga que aprender para responder a ellos o, al menos, acomodarlos. Igualmente, que la organización como conjunto perciba un desequilibrio@ entre lo que pretende hacer y lo que realmente está consiguiendo o se les demanda, por ejemplo, en resultados del alumnado. Una cierta ética de mejora de modo continuo es, en último extremo, la fuente del aprendizaje organizativo.

Además, las organizaciones no aprenden por aprender, sino que el objetivo mismo de los centros educativos es que tengan un impacto positivo, a nivel de aula y centro, en las experiencias educativas de los alumnos. No basta rediseñar la estructura organizativa y relaciones entre los profesores y equipos si no contribuye a mejorar los resultados e incrementar el compromiso con el aprendizaje de los alumnos. El ambiente actual de presiones competitivas intercentros por la eficacia de la escuela ha situado, en primer plano, esta dimensión, que marcará en último extremo si la organización está aprendiendo o no.

### 3.2.3 Barreras y obstáculos para el aprendizaje organizativo

Senge (1993) plantea siete barreras o condiciones que constituyen obstáculos para que una organización aprenda:

- “Yo soy mi puesto”: cuando las personas de una organización sólo se preocupan por las tareas propias de su puesto y no sienten ninguna responsabilidad por el efecto de su actividad en otras partes de la organización, ni por lo que ocurre en el resto de la misma, se dificulta el aprendizaje. La falta de visión sistémica impide el necesario intercambio entre personas para que el aprendizaje se produzca.
- “El enemigo externo”: se refiere a la práctica generalizada de echar la culpa de los errores a los demás, y no reconocer nunca los propios errores. Esto imposibilita la corrección de los mismos, así como el cuestionamiento de las premisas en las que se fundamentan las propias acciones, lo cual impide, de este modo, el aprendizaje.
- “La ilusión de hacerse cargo”: esta “ilusión” consiste en pensar que responder con agresividad a los problemas es sinónimo de proactividad, esto es, de hacerse cargo de los mismos y afrontarlos antes de que estallen. La agresividad es, a menudo, reactividad disfrazada, más que proactividad, y conduce al bloqueo del aprendizaje.
- “La fijación en los hechos”: consiste en prestar atención tan sólo a lo inmediato, sin ir más allá de los problemas visibles e ignorando aquellos procesos soterrados y a largo plazo, que constituyen la causa de problemas futuros. Esta miopía condena a la organización a la reactividad, imposibilitando la adopción de comportamientos proactivos y de soluciones creativas a los problemas. El aprendizaje a nivel “generativo” es así bloqueado, quedando espacio, únicamente, para un aprendizaje meramente “adaptativo”.
- “La parábola de la rana hervida”: hace referencia a la incapacidad de ver cambios lentos y graduales, siendo solamente sensibles a los cambios rápidos y bruscos. Como consecuencia de dicha incapacidad, la organización adopta medidas para adaptarse a estos últimos, pero no para adaptarse a los primeros. El resultado es, a menudo, que para cuando se da cuenta de éstos ya es demasiado tarde y, entonces, no tiene tiempo de adaptarse. Por lo tanto, su ceguera le impide aprender y prepararse para el futuro. En este mismo sentido argumenta Gary Hamel “La mayoría de las personas en una industria están ciegas de la misma manera, es decir, que todas están prestando atención a las mismas cosas y desatendiendo las mismas cosas” (2000, p. 172)
- “La ilusión de que se aprende con la experiencia”: muchas organizaciones asumen que se aprende mejor de la experiencia, sin tener en cuenta que, en muchas ocasiones, no es posible experimentar directamente las consecuencias de determinados actos o decisiones importantes. Algunos actos o decisiones tienen consecuencias a muy largo plazo. La creencia de que la experiencia directa constituye la fuente principal de aprendizaje, puede impedir la comprensión de muchos fenómenos que tienen efectos a largo plazo, limitando, por lo tanto, la capacidad de aprendizaje real de la organización.
- “El mito del equipo administrativo”: o mito que se concreta en la creencia de que el equipo directivo está formado por un grupo de personas capacitadas para resolver todos los problemas. Esta creencia puede obstaculizar claramente el aprendizaje, en aquellos casos en que el equipo

directivo no tenga capacidad para resolver determinados problemas. En estos casos, resulta más inteligente y constructivo reconocer con humildad la propia limitación para hacer frente al problema o problemas planteados.

El profesor Argyris reconoce, además, otras cuatro barreras organizativas para el aprendizaje:

- La “Incompetencia competente” (Skilled incompetence): corresponde con aquellas situaciones en las que la acción de los individuos produce resultados contraproducentes para sus intenciones, por actuar de acuerdo con sus “teorías en uso”. En efecto, con frecuencia los individuos cometen errores o incongruencias sin ser conscientes de ello. Son fieles a sus “teorías en uso”, que no cuestionan, y por ello, no son capaces de descubrir que éstas orientan su acción de forma equivocada. En estos casos, los individuos son incompetentes, precisamente, por aplicar competentemente sus “teorías en uso”.
- Las “Rutinas defensivas” (defensive routines): “son acciones o prácticas que impiden a los individuos o partes de la organización experimentar miedo o confusión”. Éstas tienden a ser adoptadas por los individuos para protegerse de los efectos de situaciones perjudiciales o amenazadoras. Es frecuente su adopción cuando éstos tratan de evitar o ignorar los errores cometidos o las consecuencias negativas de sus acciones, y se comportan como si nada hubiera ocurrido. En estos casos, los individuos son incapaces de aprender, al no ser capaces de admitir los errores y reorientar su acción para corregirlos, lo cual dificulta, en consecuencia, el aprendizaje de los mismos y de la organización.
- El “Autoengaño” (fancy footwork): se identifica con aquellas situaciones en las que los individuos permanecen ciegos a las incongruencias de sus acciones o bien niegan que éstas existan, autoengañándose. O incluso, si no pueden hacer ni lo uno ni lo otro, culpan a otras personas de ser las causantes de las mismas. De este modo, el aprendizaje, tanto individual como organizativo, no se ve favorecido, al no aceptarse la posibilidad de mejorar las propias acciones mediante la corrección de las incongruencias.
- El “Malestar organizativo” (organizational malaise): es la situación que se deriva de la práctica extendida del autoengaño. Cuando muchas personas de la organización se niegan a aceptar las incongruencias y los errores, se crea un clima de malestar generalizado. La gente no se siente bien pero, al mismo tiempo, es incapaz de cambiar la situación. Los síntomas del “malestar organizativo” son, de acuerdo a Argyris, los siguientes: 1) criticar a la organización, pero sin aceptar la responsabilidad de corregir los errores; 2) acentuar lo negativo, minimizando lo positivo; 3) aceptación de valores que se saben irrealizables, pero actuando como si no lo fuesen.

### **3.2.4 Desempeño docente, desarrollo profesional y buenas prácticas de formación en centros (basado en un trabajo previo de Javier Valle y Jesús Manso)**

El Consejo Europeo de Lisboa estableció las bases para la modernización de la enseñanza secundaria dentro del marco de la Unión Europea (Consejo de la Unión Europea, 2000). Los amplios estudios de los que hoy disponemos sobre la educación, así como el desarrollo tecnológico en el que se incluye de forma relevante lo que se ha venido en llamar «sociedad del conocimiento», han alterado la visión tradicional de la educación, introduciendo nuevas

propuestas para conseguir mayor calidad y equidad, tanto en los procesos como en los resultados, así como mayor eficiencia en su organización (Blázquez, 2001; Guttman, 2003; Hargreaves, 2003; UNESCO, 2004).

El objetivo que se planteó, dentro del marco del llamado proceso de Copenhague (Comisión Europea, 2002), busca una cooperación reforzada en materia de educación entre los distintos estados, y trata de facilitar la atracción y modernización de la enseñanza secundaria superior y la enseñanza universitaria para permitir que Europa pueda ser competitiva dentro del marco de la sociedad del conocimiento. En el caso de España, este cambio se ha concretado en una nueva normativa reguladora general de los niveles educativos preuniversitarios (LOE, 2006) y universitarios (LOMLOU, 2007).

Este proceso de modernización pasa por la adecuación de la formación de los profesionales en cada uno de los países miembros (Buchberger et al., 2000). En el caso de España, constituye un reto esencial la mejora de la formación inicial de aquellos graduados que orientan su vida laboral hacia la docencia en la enseñanza secundaria (Puelles, 2009), hasta el momento escasamente formados en materias pedagógicas, organizativas e institucionales, propias de la profesión docente (Benso y Pereira, 2003).

Una de las cuestiones precisas, aunque igualmente importante y a veces olvidada, es que la carrera docente requiere un trabajo previo centrado en la atracción y accesibilidad a dicha profesión. De hecho, han sido especialmente las organizaciones internacionales las que en los últimos años se han centrado en el estudio internacional y la comparación de estas cuestiones y su efecto en el posterior desarrollo profesional de los docentes (Eurydice, 2004; OECD, 2005).

A partir de la Ley General de Educación de 1970, se intentaron algunos pasos que iniciaban una mejora de la cualificación de los formadores. Con la modernización de España, a partir de mediados de los setenta (tanto política como económicamente), y con su entrada en la entonces Comunidad Económica Europea (CEE) en 1986, fueron surgiendo nuevas necesidades de formación para los futuros docentes. Las propuestas de cambio en la formación inicial del profesorado de secundaria, recogidos en la LOGSE (1990) y posteriormente la LOCE (2002), no llegaron a implantarse de manera generalizada.

En la actualidad, la propuesta derivada de la LOE y consecuente con el EEES, reconoce, con la implantación de un Máster para la FIPS, que no basta con la preparación científica que proporcionan los grados correspondientes, sino que es necesario que la formación psicopedagógica sea mucho más amplia y profunda, proponiendo un año (60 créditos ECTS) destinado a esta tarea. Este modelo de formación del profesorado es el denominado consecutivo ya que, a la formación disciplinar, le sucede en el tiempo la didáctica y pedagógica. Sin embargo, este modelo no es el único, ni el más extendido. El último informe de Eurydice señala que el modelo concurrente sigue siendo la tendencia dentro de los países pertenecientes a la Unión Europea (Eurydice, 2009: 149). El modelo concurrente se define por converger la formación disciplinar con la didáctica y pedagógica de manera simultánea (Murillo, 2006; Domingo, 2008).

Los estudios relacionados con la construcción de la identidad docente y el proceso de profesionalización coinciden mayoritariamente en la importancia del modelo concurrente (Bolívar, 2007). Sin embargo, no se encuentran diferencias significativas que relacionen la aplicación de un modelo u otro y los resultados educativos de los alumnos.

Podemos definir cuatro conclusiones concretas del estudio que se corresponden con los cuatro factores que definen a los centros de buenas prácticas explicados e interpretados desde la aportación y opinión de los profesores.

En primer lugar, en todo centro de calidad es necesario la existencia de planteamientos pedagógicos claros y compartidos por los miembros del centro. Debemos ser conscientes de que cualquier diseño pedagógico, por muy bueno que sea y muy bien que esté hecho, en sí mismo no es suficiente. Debe caracterizarse por ser claro y compartido por todos los miembros del centro. Lo ideal no es que el director del centro tenga muy claro lo que quiere que se haga, sino que se comparta por todos. Esto puede llevarnos a pensar en la necesidad de saber consensuar los aspectos y ceder en los mismos favoreciendo una dirección más precisa que favorezca el avance y evite el estancamiento que, en último término, repercutiría negativamente en las dinámicas del centro y en el aprendizaje de los alumnos.

En segundo lugar, debemos considerar que dichos planteamientos son también compartidos por las familias, con las que asimismo se mantiene una relación de confianza, y están implicadas de forma activa en la educación de sus hijos. La importancia de la familia en el proceso educativo se confirma con los resultados obtenidos, destacando la necesidad de que estén implicadas de forma activa en la educación de sus hijos. Para esto se requiere una actitud receptiva y colaboradora tanto por parte de la institución educativa como por la familia, poniendo en el medio la educación y aprendizaje del alumno.

La tercera cuestión sobre la que conviene reflexionar es la relacionada con el tipo de liderazgo que ejerza el equipo directivo. Los resultados obtenidos ponen de manifiesto que es necesario un estilo de gobierno basado en un liderazgo participativo alineado con los planteamientos pedagógicos. Dos son las reflexiones que pueden derivarse de este tercer factor. La existencia de liderazgo participativo sería la primera de ellas, la cual no sorprende revisando la amplia literatura que sobre esta cuestión existe. Sin embargo, la segunda reflexión resulta más interesante, ya que el trabajo realizado nos señala la importancia de la relación de este liderazgo con los planteamientos pedagógicos a los que hacíamos referencia en la primera cuestión de este apartado de discusiones. En este sentido se pone de manifiesto la influencia del equipo directivo sobre los planteamientos pedagógicos del centro, resaltando la importancia del gobierno de los centros en este tipo de cuestiones.

Por último, diríamos que también los centros de buenas prácticas se deben caracterizar por tener una cultura de solución de problemas explicitada en planes concretos de intervención educativa. Puede parecer un aspecto especialmente concreto, pero lo que se está poniendo de manifiesto en esta cuestión es, por un lado, la conceptualización del problema y, por otro, la explicitación y valentía del centro a la hora de abordarlo. El primer paso para solucionar un problema es reconocer que existe y esto supone que se ha pensado sobre lo que es un problema y lo que no lo es. El segundo paso sería hacerlo explícito y reconocer que se requiere una planificación para solucionarlo. Aquí no se entra a valorar lo que se entiende por problema o la mejor manera de abordarlo, sino la importancia de pensar sobre ello y explicitarlo de alguna forma. Se trata, en definitiva, de centros cuya política de atención a los problemas es anticipatoria y no reactiva.

Como conclusión de todo lo expuesto a lo largo del artículo podemos señalar que es posible reconocer centros de buenas prácticas educativas que se caracterizan por unos factores concretos. Las conclusiones anteriormente presentadas no responden a todas las cuestiones relativas al problema de esta investigación, pero sí que ofrecen unas de las claves más

importantes definidoras de estos buenos centros. A la luz de esta investigación, la cuestión principal es que las administraciones educativas y universidades correspondientes sean capaces de aceptar éstos y otros resultados de investigaciones rigurosas para que finalmente las prácticas de los futuros profesores de secundaria sean de mayor calidad, lo que favorecería una mejor formación inicial de estos profesionales.

A partir de estas conclusiones es posible formular algunas recomendaciones tanto para las administraciones educativas como para los centros

En relación a las administraciones educativas de las CCAA, se recomienda que establezcan un sistema mediante el cual se puedan reconocer los centros que sean adecuados para realizar las prácticas de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria según señala La Orden Ministerial ECI/3858/2007 en su apartado 5. Asimismo, deben abrir un espacio de reflexión sobre las bases de planes específicos de formación para quienes vayan a ser tutores de las prácticas de la Formación Inicial del Profesorado de Secundaria y velar por su correcto desarrollo. Por último, se requiere que actúen como verdaderos apoyos a los centros para alcanzar el nivel adecuado de calidad.

Por su parte, los centros de Educación Secundaria son el escenario concreto donde se lleve a cabo un tipo u otro de prácticas. Por esta razón, consideramos fundamental que favorezcan un clima que permita un desarrollo de las prácticas armónico con la cultura del centro y que enriquezca su quehacer diario, evitando que las prácticas sean vistas como elemento disruptivo. Como colaboradores con las administraciones educativas, también es necesario que diseñen un plan de formación para sus profesores en prácticas y un plan de acogida para los profesores noveles que estén en armonía con la cultura profesional del centro. La realización de evaluaciones sistémicas constructivas de dicho plan sería la última recomendación a estas instituciones.

Recomendaríamos a las universidades que, en primer lugar, adecuaran las estructuras institucionales al nuevo modelo de Formación Inicial del Profesorado de Secundaria, para un seguimiento eficaz del desarrollo de las prácticas en los centros. Además, deben ser ejemplo de colaboración con las administraciones competentes y las instituciones implicadas en la formación de los tutores y en la evaluación del desarrollo de las prácticas en los centros. En esta misma línea sería interesante y enriquecedor crear redes virtuales y plataformas digitales donde los centros de prácticas se constituyan como una comunidad virtual de aprendizaje.

### **3.2.5 Gestión del conocimiento profesional: conocimiento transmisible y conocimientos transmisor (Basado en un trabajo previo de José Moya)**

Las competencias profesionales que los docentes deben adquirir para hacer frente a las tareas que entraña su profesión reclaman un tipo de saber (un conocimiento y una cultura profesional) y unas condiciones para su formación. Estos dos elementos guardan entre sí una estrecha relación, entre otras cosas son dos componentes necesarios del reconocimiento de una actividad como profesión.

El saber que se ha transmitido a los docentes, a lo largo del tiempo, en diferentes instituciones, ha partido de una distinción inicial propuesta por Herbart: un saber que transmite y otro saber que necesita para transmitir el anterior. El saber transmitido podía ser muy variado, desde la

escritura y la lectura de los textos sagrados hasta la filosofía o la medicina. El saber necesario para transmitirlo era la psicología, la pedagogía y la ética. Estos saberes, ocuparían el lugar de lo que hoy llamamos las fuentes de decisión del currículo.

Los dos saberes definidos por Herbart se han venido desarrollando siguiendo su propia historia. El saber necesario para una adecuación transmitir ha terminado por transformarse en nuevas disciplinas científicas, especialmente las denominadas ciencias de la educación.

Por un lado podemos reconocer un saber derivado de las disciplinas, artes, o cultura que tienen que transmitir a sus alumnos, esto es lo que podríamos llamar un saber curricular. Este el saber que poseen para transmitirlo. Es el saber enseñado.

Pero hay otro conjunto de conocimientos y saberes que poseen para lograr que el conocimiento transmitido se transforme en capacidades y/o competencias humanas; este el saber para enseñar.

De todos los saberes que se han ido construyendo para lograr el éxito educativo, los llamados saberes para enseñar, podemos reconocer dos tipos distintos: unos serían saberes disciplinares, científicos o tecnológicos, y otros serían saberes prácticos. Estos dos conjuntos de saberes los vamos a denominar, respectivamente: saberes educativos y conocimientos pedagógicos.

La importancia que esos dos tipos de saberes (saberes curriculares y saberes educativos) han tenido y sigue teniendo en los docentes es desigual, por lo menos en nuestro país: sólo los docentes cuyo función se centra en lo que se denomina “cultura básica” se ha visto obligados a adquirir el saber necesario para adquirir esa cultura, el resto, profesores de enseñanzas medias y universitarios, no lo adquieren obligatoriamente.

Sin lugar a dudas esa doble diferenciación del saber, así como la existencia de dos tipos de docentes, ha actuado como un factor retardador de la profesionalización docente. Pese a todo hoy parece claro que es el saber necesario para transmitir el saber dominado, el que identifica al docente como profesional.

En este momento y desde hace algunas décadas el cuadro de los saberes necesarios para ejercer la profesión docente ha ido creciendo notablemente. Por ejemplo, Shulman (1987) distingue los siguientes tipos de conocimientos para el docente:

- 1.-Conocimiento del contenido
- 2.-Conocimiento pedagógico general
- 3.-Conocimiento curricular, de los materiales y el programa
- 4.-Conocimiento de contenido pedagógico
- 5.-Conocimiento de los alumnos y de sus características
- 6.-Conocimiento del contexto educativo
- 7.-Conocimiento de los fines, propósitos y valores educativos

Edgar Shein (1980) distingue tres componentes en todo conocimiento profesional:

1. Un componente de ciencia básica
2. Un componente de ciencia aplicada
3. Un componente de competencia y actitudes.

Los dos primeros componentes configuran lo que nosotros hemos llamado “saberes educativos” mientras que el tercero formaría parte de lo que llamamos conocimientos pedagógicos. Los conocimientos pedagógicos ocupan un lugar central en el éxito educativo dado que constituyen la parte más importante del pensamiento docente. Esta distinción se correspondería con lo que a menudo se suele llamar el conocimiento explícito (saberes educativos) y el conocimiento implícito (conocimiento pedagógico). El pensamiento docente es el puente a través del cual ambas formas de conocimiento se comunican y también el puente entre las diferentes formas de conocimiento y la acción de educar.

*La vida cotidiana de cualquier profesional práctico depende del conocimiento tácito que activa y elabora durante su propia intervención. El profesor, bajo la presión de las múltiples y simultáneas demandas de la vida del aula, activa sus recursos intelectuales en el más amplio sentido de la palabra (conceptos, teorías, creencias, datos, procedimientos, técnicas ) para elaborar un diagnóstico rápido de la misma, valorar sus componentes, diseñar estrategias alternativas y prever, en lo posible, el curso futuro de los acontecimientos. La mayoría de estos recursos intelectuales que se activan en la acción son de carácter tácito, implícito, y aunque pueden explicitarse y hacerse conscientes mediante un ejercicio de metaanálisis, su eficacia consiste en su vinculación a esquemas y procedimientos de carácter semiautomático, una vez consolidadas en el pensamiento del profesor (Zeichner, 1987; Clandini y Connely, 1986 en Pérez Gómez, 1988: 135)*

Desgraciadamente el pensamiento docente no ha sido considerado como un elemento diferenciado hasta hace muy poco tiempo. La razón esencial por la que se ha llegado a esta despreocupación es sencilla: se considera que el profesor al diseñar su práctica se limitaba a “aplicar” el conocimiento adquirido. La realidad es muy distinta, el profesor, ni “reacciona”, ni “aplica”, sino que elabora, crea, construye su propia práctica educativa, y lo hace integrando de un modo singular los saberes educativos, su experiencia, su valores, etc.

*Por una parte, el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos que podemos distinguir en un currículum: contenidos, destrezas, orientaciones meteorológicas, pautas de evaluación, etc. La interacción entre los significados y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica.....Por otra parte, las posiciones pedagógicas ante problemas relacionados con la enseñanza, en general, o con los contenidos del currículum, no son independientes de la mentalidad, cultura global y actitudes de diverso tipo del profesor (Marrero, 1993: 244)*

## Tareas

**Tarea 1. Analizar el caso propuesto y compararlo con el centro en el que trabajo el trabajo que completará el caso. Responder a las siguientes cuestiones, una vez, leído el caso con atención y de forma individual.**

¿Qué cuatro aspectos destacarían como característicos del centro que sirve de referencia para este caso?

1.-

2.-

3.-

4.-

¿Qué dos debilidades presenta el centro que sirve de referencia?

1.-

2.-

¿Qué dos fortalezas presenta el centro que sirve de referencia?

1.-

2.-

¿Qué debilidades y qué fortalezas son similares a las que presenta vuestro centro?

Debilidades	Fortalezas

**Tarea 2. Valorar la mejora de la capacidad profesional del centro teniendo en cuenta el conocimiento explicitado en este caso (esta tarea está asociada al proceso de combinación y por tanto se basa en el intercambio de conocimiento explícito)**

La posibilidad de ampliar el potencial para el aprendizaje de un centro educativo mejorando su capacidad profesional docente abre una perspectiva en los centros educativos que conviene analizar y valorar con cuidado. Por eso, vamos a comenzar el estudio de este Caso con una tarea que ayude a compartir inquietudes, creencias, sentimientos y, sobre todo, esperanzas y temores.

Utilizando la técnica de los seis sombreros para pensar el profesorado del centro valorará la posibilidad de mejorar su propia capacidad profesional docente.

<b>Seis sombreros para valorar la posibilidad de mejorar la CPD de mi centro</b>	
Blanco ¿Qué información necesaria para mi valoración?	
Rojo ¿Qué sentimientos provoca en mi esta posibilidad?	
Amarillo ¿Qué pasaría en mi centro si lográramos mejorar nuestra CPD?	
Negro ¿Qué pasaría en mi centro si no lográramos mejorar nuestra CPD?	
Verde ¿Qué podríamos hacer de forma diferente a lo que venimos haciendo para mejorar nuestra CPD?	
Azul ¿Cómo podríamos saber si estamos haciendo lo que nos comprometimos a hacer y si estamos mejorando la CPD?	

Nivel individual. Cada profesor y/o profesora elaborará valorará la mejora de la capacidad profesional docente utilizando los distintos sombreros para pensar.

Nivel grupal. El profesorado del centro en grupo valorara la posibilidad de mejorar la capacidad profesional docente del centro teniendo en cuenta las valoraciones realizadas por el profesorado

Producto final: Elaborar un Cuadro con los resultados obtenidos en cada uno de los sombreros para que todo el equipo de trabajo del centro pueda conocerlo.

### **Tarea 3. Un profesional ejemplar (esta tarea aparece asociada al proceso de socialización y contribuye al desarrollo de la competencia personal se base en el intercambio de conocimiento tácito)**

En 1957 tras recibir el Premio Nobel de Literatura, Camus le escribe en una carta a su maestro Germain, reconociendo la importancia que ha tenido en su propia vida. El texto dice así

*He recibido un honor demasiado grande, que no he buscado ni pedido. Pero cuando supe la noticia pensé primero en mi madre y después en usted. Sin usted, sin la mano afectuosa que tendió al niño pobre que era yo, sin su enseñanza y su ejemplo, no hubiese sucedido nada de todo esto. No es que dé demasiada importancia a un honor de este tipo. Pero ofrece por lo menos la oportunidad de decirle lo que usted ha sido y sigue siendo para mí, y de corroborarle que sus esfuerzos, su trabajo y el corazón generoso que usted puso en ello continúan siempre vivos en uno de sus pequeños escolares, que, pese a los años, no ha dejado de ser su alumno agradecido*

Este bello testimonio de un gran escritor nos recuerda que, con frecuencia, el profesorado vincula su ideal de profesionalidad a un ejemplo concreto de profesor o profesora que conoció en algún momento de su vida, ya fuera como estudiante o como docente.

La primera tarea que nos gustaría proponer guarda una estrecha relación con esta primera visión ejemplar del quehacer profesional. Nos parece que compartir esa visión puede ayudar a que todos comprendamos y valoremos mejor nuestro quehacer profesional.

#### **Descripción de la tarea.**

Nivel individual. Cada profesor y/o profesora elaborará un texto breve (no más de media página) en la que describirá aquello que recuerde de su profesor(a) ejemplar poniendo de manifiesto aquello que más le llamó la atención.

Nivel grupal. El profesorado del centro elegirá un compañero(a) con los que compartir sus recuerdos de vida profesional y se irán configurando grupos cada vez más amplios hasta llegar a compartir toda la historia profesional.

Producto final: Elaborar un Cuadro con los diferentes perfiles de profesionales ejemplares que han marcado la vida profesional del profesorado del centro y que destaque sus rasgos de profesionalidad.

**Tarea 4. Practicar la educación en mi centro. Elaborar un mapa de las prácticas educativas dentro y fuera del aula (esta tarea está asociada al proceso de exteriorización y por tanto se basa en la transformación de conocimiento tácito en conocimiento explícito)**

Una práctica profesional definida en los términos propuestos desde la antigüedad clásica, es, ante todo un conjunto de acciones orientadas al mismo fin y cuyo fundamento es un principio o conjunto de principios bien conocidos y generalmente admitidos.

En un centro educativo es posible identificar diferentes tipos de prácticas, desde prácticas organizativas, hasta prácticas de gestión o prácticas de enseñanza y evaluación. Sin embargo, con frecuencia el profesorado del centro no siempre es consciente de la existencia de estas prácticas. En numerosas ocasiones la existencia de estas prácticas sólo se hace evidente cuando se ven obligados a explicarlas a un profesor o profesora novel o a un alumno o alumna en prácticas.

Denominación de la tarea:			
Finalidad de la tarea	Acciones que incluye	Condiciones que requiere	Agentes que la desarrollan

Nivel individual. Cada profesor y/o profesora elaborará un texto breve (no más de media página) describiendo dos tipos de prácticas: a) una práctica institucional (es decir, una práctica del centro) y b) una práctica en el aula (ya sea una práctica de enseñanza o de evaluación o de tutorización)

Nivel grupal. El profesorado del centro elegirá un compañero(a) con los que compartir sus ejemplos de prácticas y se irán configurando grupos cada vez más amplios hasta llegar a compartir todos los ejemplos de prácticas.

Producto final: Elaborar un Mapa de prácticas profesionales en el centro partiendo de los ejemplos seleccionados anteriormente.

**Tarea 5. Identificar el fundamento epistemológico de una práctica educativa y el tipo de pensamiento docente que requiere (esta tarea está asociada al proceso de combinación y por tanto se basa en el intercambio de conocimiento explícito)**

El quehacer cotidiano de un centro ofrece numerosas oportunidades para el aprendizaje organizativo, no obstante, estas oportunidades a menudo sólo se aprovechan individualmente y en forma de conocimiento tácito.

Por ejemplo, con ocasión de una sesión de evaluación aparecen con frecuencia conceptos, reglas, y formas de actuar que son propias de cada profesor y que responden, a menudo, a las particulares circunstancias de su clase o a su particular forma de concebir la evaluación.

Sin embargo, también es posible que una sesión de evaluación se convierta en una oportunidad excelente para profundizar en la creación del conocimiento y, por tanto, en la mejora de la capacidad profesional docente.

Para realizar esta tarea convendría emplear una adaptación al método de indagación de los dos columnas desarrollando por Chris Argyris. Esta adaptación incluye tres columnas en lugar de dos

Lo que se dice en la reunión (Breve reseña literal de lo que estoy oyendo)	El conocimiento explícito (breve reseña literal de lo que pienso)	El conocimiento implícito (breve reseña literal de lo que pienso)	Tipo de pensamiento que expresa (breve reseña literal de lo que pienso)

Nivel individual. Cada profesor y/o profesora completará las columnas en una situación diferente describiendo algunos ejemplos de conocimiento explícito que actúan como fundamento de las prácticas identificadas en la tarea 1 (por ejemplo, un concepto, un modelo o una teoría, o una norma) destacando especialmente la relación entre esas formas de conocimiento (por ejemplo, son contradictorias, son complementarias, son concreciones....etc)

Nivel grupal. El profesorado del centro elegirá un compañero(a) con los que compartir sus conclusiones sobre los fundamentos de la práctica y se irán configurando grupos cada vez más amplios hasta llegar a compartir todos los ejemplos de prácticas.

Producto final: Elaborar un Cuadro epistemológico del fundamento explícito de algunas prácticas educativas desarrolladas en su centro y señalar, explicitar el conocimiento que las fundamenta y el tipo de pensamiento docente. Así mismo, si los hubiera, los enfoques o puntos de vista en conflicto

## Tarea 6. ELABORACIÓN DESDE EL CENTRO

Identificación y estudio de una práctica ejemplar dentro del aula, o del conjunto del centro, en relación con los niveles de logro muy altos de CONOCIMIENTO O PENSAMIENTO DOCENTE. Proponemos al profesorado hacer un trabajo que les ayude a identificar una buena práctica de aula en su centro, y otra en su caso de centro, y proponerla como práctica ejemplar a otros centros educativos. La práctica o prácticas, seleccionada pondrá/n de manifiesto alguna de las fortalezas del centro (asociada a niveles altos de conocimiento y pensamiento docente)

3.1. Descripción de las prácticas seleccionadas siguiendo el esquema utilizado en la Tarea 1.

PRÁCTICAS ANALIZADAS	Acciones del profesor	Acciones de los alumnos	Contexto de tareas (que actividad desarrollada el alumnado en el aula)	Contexto de relación (qué tipo de relación mantiene el alumnado entre sí y qué tipo de relación mantiene con el profesor(a))	Recurso utilizados Y enlaces donde ver documento y ejemplificaciones
a) aula					
b) centro					

4.2. Criterios valorativos utilizados para seleccionar la práctica ejemplar

- a)
- b)

4.3. Descripción de la práctica educativa considerada ejemplar de acuerdo con los criterios expuestos

- a)
- b)

4.4. Descripción de las condiciones que permitirían transferir la práctica ejemplar de aula a otros centros educativos.

- a)
- b)

4.5. Profesionales especialistas del centro que pueden ser ponentes difusores de la práctica

- a)
- b)