

PROYECTO CPDEX

CASO 3 DOCUMENTO DE TRABAJO PARA LOS QUIPOS DE CENTRO

*Consejería de Educación de la Junta de Extremadura, con el
asesoramiento del Proyecto 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

Adaptado a normativa Andaluza

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 3

CEIP Beruna

1. Características generales del centro

Centro de Educación Infantil y Primaria, de línea dos, se encuentra ubicado en una localidad periférica de una gran ciudad, las nuevas construcciones en la zona han hecho aumentar la demanda de puestos escolares a pesar de ello, la ratio es una de las más bajas de la zona. Las familias son de clase media cualificadas profesionalmente el número de madres trabajadoras es significativo.

La asistencia a reuniones generales es baja y en general la participación en el centro es muy escasa, por el contrario, la asistencia a las tutorías individuales es muy alta y la demanda por su parte de entrevistas y la interacción positiva con el profesorado refleja interés por la marcha escolar de sus hijos. En general, la percepción de las familias, aunque el AMPA no dispone de datos, se considera satisfactoria en relación al profesorado de sus hijos.

La plantilla del profesorado, en general, compuesta por propietarios definitivos con años de experiencia, (la media de permanencia en el centro es de 4 años). El centro se considera “trampolín” para otros destinos. Así varios docentes están en comisión de servicios en otros destinos administrativos y el claustro de profesores cuenta cada vez con mayor número de profesorado interino, lo que no facilita la implementación de proyectos a medio/largo plazo.

El itinerario formativo del profesorado es muy individualista según sus intereses y necesidades, la práctica totalidad del profesorado participa en acciones formativas, relacionadas con el currículo y con los elementos psicopedagógicos necesarios para el desarrollo de sus funciones docentes, pero aún no se ha logrado conseguir un itinerario formativo común que responda a un mapa de necesidades global de la elaboración de los planes institucionales que recoge la normativa por parte del centro no parte para su redacción de una metodología común, ni de un diagnóstico previo de la situación del centro y las propuestas de mejora hechas por algún grupo de tutores quedan en intencionalidades, apenas existen mecanismos de seguimiento y evaluación y no se producen revisiones planificadas y sistemáticas. No existe ningún plan específico de mejora a nivel de centro.

No se consideran referentes para el funcionamiento del día a día, excepto el Reglamento de Organización y Funcionamiento y las programaciones didácticas, únicos documentos que se aportan en la escasísima documentación que se entrega al profesorado nuevo del centro para posibilitar su inducción profesional y se cuelgan en la web del centro junto a los criterios de calificación y promoción del alumnado en todos los niveles y ciclos, todo ello para conocimiento de la comunidad educativa.

En el Proyecto Curricular o las concreciones del currículo de carácter general se recogen las directrices generales para la elaboración de las programaciones didácticas de los cursos en consonancia con los materiales didácticos y recursos educativos, en especial los libros de texto, no obstante la mayoría del profesorado las adecuan, contextualizan y actualizan en especial las actividades de aprendizaje que son diversas y posibilitan la interacción y participación del alumnado.

Algunos planes específicos (plan de algún ciclo, plan de acción tutorial elaborado por un grupo de tutores, plan de atención a la diversidad elaborado por el PT y AL) en su redacción siguen una metodología común contemplando (objetivos, tareas o actividades, metodología, temporalización, recursos, responsables, indicadores de seguimiento-verificación-evaluación y sencillos instrumentos de evaluación). En el plan de acción tutorial destacan las actividades con las familias, pero hay evidencias de que su implementación por el conjunto de tutores es minoritaria.

Varios docentes a través de la formación individual están en contacto con otros docentes integrándose en redes de colaboración, por el contrario el centro educativo no está integrado en ninguna red de colaboración con otros centros, el director tiene contacto con algunos directores a través de reuniones periódicas en las que tratan asuntos docentes.

La colaboración con el entorno es prácticamente inexistente se limita a hechos puntuales como por ejemplo colaborar en alguna campaña de educación vial organizada por el Ayto. y en una campaña de donación de sangre organizada por el centro de salud cercano.

El centro no participa en planes y/o proyectos definidos por las administraciones públicas a excepción de los planes institucionales de obligado cumplimiento, ni ha participado en ninguna actividad de evaluación institucional, excepto en las evaluaciones de diagnóstico del alumnado.

En este curso fruto de las elecciones a director hay una directora nueva que en su programa de dirección a cuatro años, tras una autoevaluación que ella ha realizado, expone como uno de los ejes vertebradores del centro, la revisión y actualización de los planes institucionales a corto, medio y largo plazo y la solicitud a la administración educativa de un plan de formación en centros sobre esta temática

2. Objetivos seleccionados en el plan de mejora

El centro, liderado por el equipo directivo, en consonancia con su programa de dirección, ha identificado sus zonas de mejora en la revisión y actualización de los planes institucionales a corto, medio y largo plazo y la elaboración conjunta de un proyecto a fin de solicitar a la administración educativa un plan de formación en centros sobre esta temática.

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

De modo que tras evaluar su Capacidad Profesional Docente ha definido un conjunto de objetivos para que orienten su proceso de mejora. Los objetivos se han derivado de aquellos indicadores

que han resultado con la valoración más baja en la autoevaluación de su Capacidad Profesional Docente.

A) Nivel de desarrollo en competencias institucionales

A.2. El proyecto educativo del centro se revisa y actualiza periódicamente

A.4. El proyecto curricular se revisa y actualiza periódicamente.

A.6. El proyecto de acción tutorial se revisa y actualiza periódicamente.

A.8. El plan de convivencia se revisa y actualiza periódicamente

A.14. El centro dispone de algún plan de mejora que responde a una evaluación institucional o a una autoevaluación

B) Nivel de Desarrollo de la Inclusividad

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

B.2. En este centro, el equipo educativo vincula lo que ocurre en el centro escolar con la vida de los estudiantes en su hogar y promueve la creación de compromisos educativos entre la escuela y la familia.

B.4. En este centro, compartimos una misma visión de la Educación, expresada en nuestro proyecto educativo, y nos sentimos como una comunidad educativa

C) Nivel De Desarrollo de la colegialidad.

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.10 El profesorado trabaja conjuntamente para adquirir conocimientos, competencias y estrategias que mejoren su desempeño profesional, así como las competencias institucionales

C.15 Las condiciones institucionales del centro (espacios, horarios, recursos...etc.) hacen posible y promueven el aprendizaje colectivo y del desarrollo de prácticas compartidas

C.18 El centro educativo participa activamente en proyectos de innovación y colaborar con redes educativas que le proporcionen apoyos y referencias para mejorar sus propios procesos y resultados

D) Nivel de Desarrollo en Gestión del Conocimiento Profesional

D.4 En este centro, el profesorado dispone de una visión de las ideas y creencias del alumnado antes de iniciar el trabajo en un tema o unidad didáctica

D.17 En este centro, el profesorado dispone de oportunidades para compartir sus propias experiencias con otros compañeros (as) y transformarlas en conocimiento

D.18 En este centro, el profesorado dispone de oportunidades para interiorizar el conocimiento nuevo y generar nuevas prácticas.

D.19 En este centro, el profesorado dispone de oportunidades para reflexionar sobre su propia práctica y compartir estas reflexiones con todos sus compañeros (as)

E) Nivel de desarrollo del desempeño personal

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 educativa 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.

E.19 Aprovecho la temática de la agenda social cotidiana para implicar en ella a mi comunidad educativa (mis estudiantes y mi centro) y la convierto en experiencia de aprendizaje para todos.

3. CONTENIDOS RELATIVOS AL CASO

3.1. Cuadro epistémico (conocimiento explícito) implicado en el caso.

Las competencias institucionales del centro se desarrollan fundamentalmente con la elaboración conjunta de los planes y proyectos institucionales.

La mejora en la elaboración de los proyectos o planes institucionales del centro, mejora su nivel de desarrollo en competencias institucionales.

La revisión y actualización de los proyectos o planes institucionales generan prácticas educativas que se configuran a partir tanto de conocimiento explícito como de conocimiento implícito.

Hechos probados	Conceptos	Modelos y/o teorías	Procedimientos, métodos y técnicas	Bases normativas
<p>Las competencias institucionales del centro se desarrollan fundamentalmente con la elaboración conjunta de los planes y proyectos institucionales. La mejora en la elaboración de los proyectos o planes institucionales del centro, mejora su nivel de desarrollo en competencias institucionales.</p> <p>La revisión y actualización de los proyectos o planes institucionales generan prácticas educativas que se configuran a partir tanto de conocimiento explícito como de conocimiento implícito.</p>	<p>Las competencias institucionales del centro educativo.</p> <p>Los proyectos o planes institucionales del centro a largo plazo (PEC) a medio plazo (plan de convivencia, de atención a la diversidad, Tic...) a corto plazo (P.G.A. Memoria anual, programaciones didácticas.</p> <p>Las redes de centros y docentes para el intercambio de buenas prácticas. Aprendizaje organizativo (AO).</p> <p>Sistema y Organización Sistema</p>	<p>Modelos por proyectos.</p> <p>El ciclo de mejora PDCA o ciclo de Deming- El modelo de gestión de calidad EFQM.</p> <p>Teoría del doble círculo</p> <p>Modelo (I+A+D) integrado de investigación- Acción- Desarrollo (basado en Nonaka y Takeuchi)</p> <p>Metáforas de las organizaciones</p>	<p>Método Phillips 66.</p> <p>Técnicas de consenso.</p> <p>Técnica de los seis sombreros para pensar.</p> <p>Estudio de casos.</p> <p>Benchmarking con el propósito de transferir el conocimiento de las mejores prácticas de la organización y de otras organizaciones afines y su aplicación.</p>	<p>Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE del 4) modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (B.O.E del 10).</p> <p>Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. (B.O.E. 1 de Marzo).</p> <p>Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. (B.O.E.del 29).</p> <p>Decretos de currículo de las CCAA.</p> <p>Ordenes de organización, funcionamiento y autonomía de los centros de las CCAA.</p> <p>Instrucciones de principio de curso de los servicios</p>

implícito.	Autonomía del centro educativo.			centrales de la Consejerías de educación de las CCAA.
------------	---------------------------------	--	--	---

3.2. Desarrollo del cuadro epistémico

3.2.1. Los centros educativos como organizaciones autónomas gestionadas por proyectos

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 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.

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.

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. Esta capacidad, reconoce en las normas reguladoras del sistema educativo es la que nosotros hemos denominado Capacidad Profesional Docente, asociándolo al modo en que se alinean cuatro dimensiones: las competencias institucionales, las competencias personales del profesorado, la cultura escolar y la forma en que se gestiona el conocimiento profesional.

La Capacidad Profesional de un centro educativo, siendo como es, la que le permite realizar una utilización eficaz de las competencias atribuidas para alcanzar la misión que tiene asignada, no viene dada: la capacidad se adquiere gracias al aprendizaje organizativo (AO). Este aprendizaje se adquiere, en gran medida, a través del diseño, desarrollo y evaluación de los proyectos institucionales. En todos estos procesos desempeña una función relevante la visión que el propio profesorado tiene de su centro educativo como organización.

No cabe la menor duda que la autonomía de los centros educativos se ha convertido en una aspiración generalizada, por razones diferentes no siempre compartidas entre sus partidarios. Sin embargo, en razón de esas mismas discrepancias en cuanto a las razones, quisiéramos volver

sobre esta cuestión para plantear un problema: la utilización eficaz de las competencias que tienen asignadas los centros educativos. 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 Ley General de Educación (LGE, 1970) 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.

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 elementos¹:

- 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 su 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.

¹ Bolman, L. y Deal, T. E. (1984): *Modern Approaches to Understanding and Managing Organisations*. San Francisco: Jossey Press.

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.

Pues bien, uno de los componentes relevantes de esa cultura institucional es la visión que el profesorado tiene de los centros organizativos como organizaciones, una visión que suele formar parte del conocimiento implícito y que, como tal, influye en las prácticas educativas, aunque no lo haga consciente y voluntariamente.

Los estudios sociológicos y los estudios sobre las organizaciones han enriquecido nuestra visión de las organizaciones con una amplia variedad de visiones, algunas de las cuales aparecen recogidas con el libro de Morgan (1990) titulado *Imágenes de la organización*².

La premisa básica con la que se ha construido el libro es la de que nuestras teorías y explicaciones de la vida organizacional se basan en metáforas que nos llevan a ver y comprender las organizaciones en un modo distinto aunque parcial. Las metáforas se emplean normalmente como un recurso para embellecer el discurso, pero su importancia va mucho más allá. El empleo de la metáfora implica un "modo de pensar" y un "modo de ver." (pag. 2)

Tomando como referencia esta premisa el autor describe ocho visiones diferentes de las organizaciones:

- 1) La organización como maquina
- 2) La organización como un organismo
- 3) La organización como un cerebro
- 4) La organización como una cultura
- 5) La organización como un sistema político
- 6) La organización como una cárcel psicológica
- 7) La organización como un sistema de auto-producción
- 8) La organización como instrumento de dominación

Las imágenes funcionan como metáforas de la organización. Lo que nos permite considerar que el uso de metáforas es también un medio de acción para moldear la organización. Efectivamente, las metáforas nos permiten comparar una realidad desconocida con una realidad que nos resulta relativamente familiar, de esta forma la metáfora nos permite vislumbrar posibilidades y limitaciones para la acción.

Las metáforas son, además, unos de los recursos más apropiados para hacer visible el conocimiento y las creencias que orientan la acción educativa del profesorado en un determinado centro, de aquí que se utilicen con frecuencia en los centros de exteriorización, es decir, en los procesos destinados a compartir el conocimiento implícito.

² Morgan, G. (1990) *Imágenes de la organización*. Madrid: RA-MA

3.2.2. La elaboración e implementación de los documentos institucionales como eje vertebrador de las competencias institucionales de los centros educativos.

Los Documentos Institucionales responden a la necesidad que tienen los centros de planificar la enseñanza, organizar y gestionar los recursos y evaluar tanto los resultados que obtienen como su organización y funcionamiento.

Por otra parte, al inicio de cada curso escolar los centros educativos deben actualizar e introducir cambios en dichos documentos, teniendo en cuenta los resultados obtenidos en el año anterior y las conclusiones y propuestas de mejora recogidas en la Memoria Anual de Mejora.

La LOE en su artículo 120 establece que los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un *proyecto educativo*, un *proyecto de gestión*, así como las normas de *organización y funcionamiento* del centro.

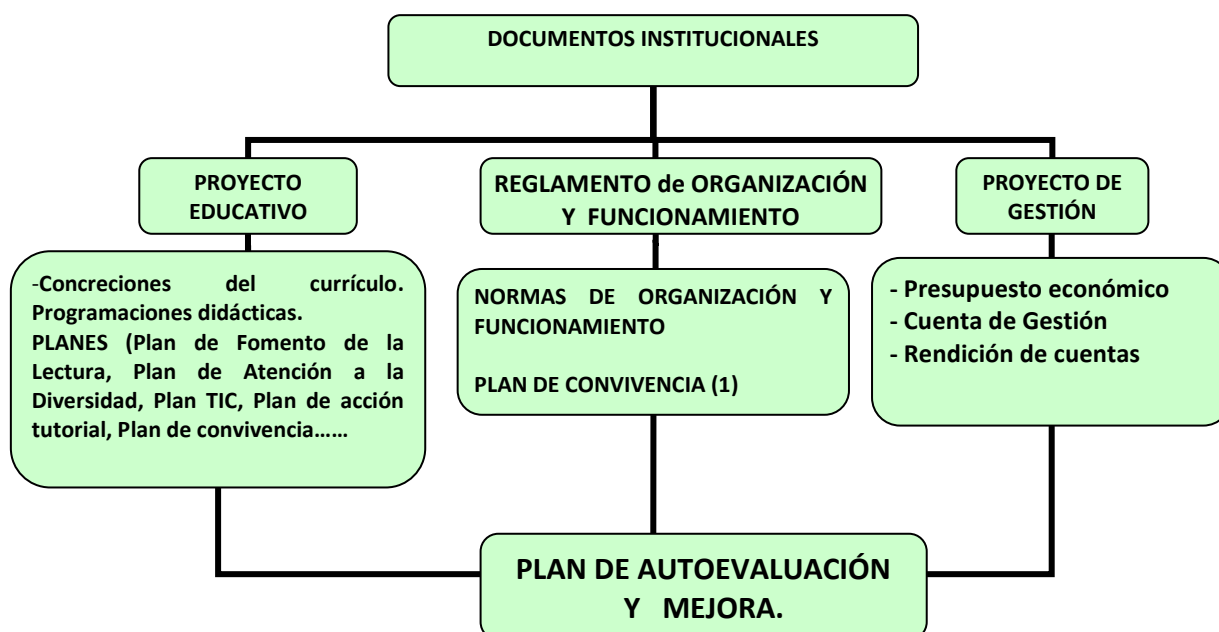
Se distinguen, por tanto, tres grandes ámbitos: la dimensión de la planificación educativa, la organización y funcionamiento de los centros y la gestión de recursos.

La elaboración de los diferentes documentos programáticos debe tener un fin claro: Mejorar. Mejorar progresivamente el nivel de consecución de los objetivos propuestos, mejorar los resultados académicos de los alumnos, mejorar la organización y funcionamiento de los centros, mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje, mejorar la convivencia en el centro, mejorar el ambiente de trabajo y de satisfacción con la labor realizada, mejorar el trabajo en equipo y la coordinación del profesorado, mejorar la colaboración con las familias, ...

El trabajo en equipo, los procesos de elaboración de los proyectos y planes de trabajo, la buena organización y funcionamiento del centro, debe contribuir a una mejora del trabajo del profesor en el aula.

En el proceso de elaboración de los documentos programáticos los centros no deben partir de cero. Siempre han de utilizar como punto de partida los documentos que ya tienen.

Los DOCUMENTOS INSTITUCIONALES deben ser considerados y asumidos por los centros como instrumentos, como un recurso necesario de planificación, organización y funcionamiento.



El centro es la unidad de planificación, de organización y de evaluación. *El trabajo aislado del profesor y el funcionamiento balcanizado de estructuras inconexas tiene que ser superado.* Se necesitan planteamientos conjuntos a nivel de centro que den coherencia y continuidad a las actuaciones de los diferentes miembros de la comunidad educativa.

Los DOCUMENTOS INSTITUCIONALES no deben ser documentos aislados e inconexos. Todos ellos deben fundamentarse y basarse en el Proyecto Educativo de centro. Tienen que estar interrelacionados. Tienen que tener una mínima coherencia interna, deben de estar en un continuo proceso de revisión y actualización

La autonomía pedagógica de los centros es precisa porque el proceso educativo tendrá que responder al contexto socioeconómico y cultural en que se encuentre ubicado el centro, a las peculiaridades de su alumnado y a la concepción educativa que los docentes, los alumnos y las familias mantengan.

La autonomía supone la capacidad de tomar decisiones, pero también supone asumir la responsabilidad de las decisiones adoptadas y de los resultados que se obtengan.

La elaboración de los DOCUMENTOS INSTITUCIONALES es una labor que exige la participación e implicación de toda la comunidad educativa.

EL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO:

El proyecto educativo es un instrumento de planificación y gestión de los centros en el que los diferentes sectores de la comunidad educativa, siendo coherentes con el contexto del centro, enumeran y definen las señas de identidad, formulan los objetivos del centro, los valores y las prioridades de actuación.

El proyecto educativo es el documento que recoge el conjunto de decisiones adoptadas y asumidas por toda la comunidad educativa, respecto a las opciones educativas básicas.

En el marco de lo establecido por las Administraciones educativas, los centros establecerán sus proyectos educativos, que deberán hacerse públicos con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa

Funciones

Instrumento para conseguir la autonomía

Esta autonomía es necesaria porque los centros no deben dar una respuesta educativa unificada. El proyecto educativo del centro debe tener en cuenta y partir de un análisis de las características del entorno social y cultural del centro, así como de las características y necesidades educativas de su alumnado.

Actuación coordinada de los sectores de la comunidad educativa

Planificar y llevar a cabo el proyecto educativo supone que los distintos miembros de la comunidad escolar en la que se inserta el centro tomen una serie de decisiones compartidas. El funcionamiento armónico del centro hace necesaria la existencia de unas bases comunes de actuación, sin las cuales no quedaría suficientemente garantizada una mínima coherencia en la formación del alumno.

Cultura de participación de la comunidad educativa.

El proyecto educativo de centro debe ser un elemento que favorezca la participación y la construcción de la comunidad educativa.

Conocimiento del centro

Los centros deben elaborar su proyecto educativo y hacerlo público con objeto de facilitar su conocimiento por el conjunto de la comunidad educativa. El PEC es un medio de información y orientación a los alumnos y a las familias.

Compromiso educativo

El proyecto educativo debe ser un compromiso, que exige la actuación coordinada y conjunta de todos los miembros de la comunidad educativa.

LA PROGRAMACIÓN GENERAL ANUAL (PGA) → PLAN DE AUTOEVALUACIÓN Y MEJORA (PAM)

La Programación General Anual (Plan de Autoevaluación y Mejora) es un instrumento de planificación para cada curso académico, que tiene como finalidades:

- Recoger las decisiones y acuerdos más relevantes a que afecten a la organización y funcionamiento general del Centro.
- La Programación General Anual tiene la función de garantizar la actuación coordinada de las estructuras organizativas y de los equipos de coordinación docente, propiciar la participación y colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa y definir la distribución responsable de las tareas y actividades para conseguir los objetivos establecidos en el ámbito del Centro.
- Propiciar la participación y colaboración de todos los sectores de la comunidad educativa
- Definir la distribución responsable de las tareas y actividades para conseguir los objetivos establecidos en el ámbito del Centro.
- En cualquier caso, “La Programación General Anual garantizará el desarrollo coordinado de las actividades educativas, el correcto ejercicio de las competencias de los distintos órganos de gobierno y de coordinación docente y la participación de todos los sectores de la comunidad escolar”.

Los objetivos generales del Centro, los específicos de los distintos órganos de gobierno y de coordinación docente y los específicos de los Planes de Actuación contemplados en la normativa vigente constituyen el eje vertebrador de la elaboración de la P.G.A.

Los objetivos generales del Centro serán el referente para la planificación, por lo que cada órgano, estructura organizativa y plan de actuación deberán incorporarlos para garantizar la cohesión e interrelación de lo planificado.

Los objetivos propuestos en la Programación General Anual (Plan de Autoevaluación y Mejora) y en los Planes de Actuación tienen como base las conclusiones y propuestas de mejora recogidas en la Memoria Anual del curso anterior, siendo el referente para su formulación.

A MODO DE EJEMPLO SE PRESENTA un sencillo instrumento para sistematizar el proceso de planificación.

CURSO		TAREAS O ACTIVIDADES	METODOLOGÍA	TEMPORALIZACIÓN	RECURSOS	RESPONSABLES	INDICADORES E INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
OBJETIVOS GENERALES DEL CENTRO							
OBJETIVOS ESPECÍFICOS DEL CICLO							

LA MEMORIA ANUAL → MEMORIA DE AUTOEVALUACIÓN

La Memoria Anual, se configura como un análisis integrado que refleja las conclusiones más relevantes de la evaluación efectuada por los distintos equipos docentes y estructuras organizativas del centro como resumen de la actividad del centro en el curso. Así mismo debe de hacer explícito la valoración-evaluación sobre el grado de cumplimiento de los objetivos planificados en la Programación General Anual, del funcionamiento y organización del Centro y de los resultados obtenidos, cerrando así el ciclo de planificación del presente curso académico y permitiendo, a su vez, iniciar el ciclo de planificación del próximo curso.

Con esta evaluación interna se pretende tanto la mejora de la labor educativa como la rendición de cuentas de los resultados de los planes o proyectos previstos para el curso escolar, cerrando así el ciclo de planificación del curso académico, que comenzó con la elaboración de la Plan de Mejora, y permite, a partir de las conclusiones que en la Memoria de Autoevaluación se expongan iniciar el ciclo de planificación del próximo curso.

La Memoria Autoevaluación por tanto es:

- Descriptiva: mediante la aportación de datos sobre el grado de cumplimiento de la Plan de Mejora y de la organización y funcionamiento de las distintas estructuras organizativas del centro.
- Valorativa: pues recoge el análisis y valoración de los datos expuestos, de las disfunciones y logros más significativos y de las causas o factores que han podido influir en ellos, rindiendo así cuentas de lo planificado en la Plan Autoevaluación.
- Proyectiva: ya que como conclusión de las aportaciones, conclusiones, sugerencias y valoraciones de todos los sectores de la Comunidad educativa se establecen unas propuestas de mejora que nos sirven de base para la planificación del próximo curso.

A modo de ejemplo se presenta un instrumento utilizado para la elaboración de la Memoria y la valoración de las distintas variables del proceso de planificación tanto de los distintos planes o

proyectos que el centro elabore conforme a la normativa vigente y a iniciativa propia, todo ello por si fuera de utilidad para el centro educativo que deberá adecuar a su singularidad.

OBJETIVOS GENERALES	ACCIONES TAREAS ACTIVIDADES	GRADO DE CONSECUCIÓN DE LO PLANIFICADO	DISFUNCIONES Y LOGROS MAS SIGNIFICATIVOS	CAUSAS Y FACTORES	ESCALA DE VALORACIÓN 1-2-3-4	PROPUESTAS DE MEJORA
OBJETIVOS ESPECIFICOS	ACCIONES TAREAS ACTIVIDADES	GRADO DE CONSECUCIÓN DE LO PLANIFICADO	DISFUNCIONES Y LOGROS MAS SIGNIFICATIVOS	CAUSAS Y FACTORES	ESCALA DE VALORACIÓN 1-2-3-4	PROPUESTAS DE MEJORA
Observaciones:						

La escala de valoración de 1 a 4 utilizada para la valoración de lo realizado presenta los siguientes valores:

1	Nivel insuficiente: cuando el cumplimiento de la evidencia queda por debajo de lo deseable de forma muy notoria.
2	Nivel a desarrollar: corresponde a una situación que, sin ser insuficiente, precisa de acciones de potenciación
3	Nivel adecuado: cuando el nivel alcanzado o desempeñado es positivo y corresponde a lo normalmente esperable en lo realizado o desempeñado
4	Nivel de dominio: corresponde a nivel de actuación en el cual se posee la evidencia conductual o resultados descritos, destacándose significativamente de lo esperado.

A MODO DE EJEMPLO. DOCUMENTOS INSTITUCIONALES. MEMORIA ANUAL.

OBJETIVOS	GRADO DE CONSECUCIÓN DE LO PLANIFICADO	LOGROS	DISFUNCIONES MÁS SIGNIFICATIVAS	CAUSAS Y FACTORES	ESCALA DE VALORACIÓN 1-2-3-4	PROPUESTAS DE MEJORA
Elaboración y modificación del Proyecto Educativo de Centro.	Bueno.	Elaboración de contexto, señas de identidad y objetivos generales de Centro.	El proceso de elaboración ha sido largo.	La metodología empleada posibilitaba el debate y la participación de la Comunidad Educativa.	4	Como esté especificado en el proyecto realizar una revisión anual que se incorporará como anexo y a los tres años ya se incorporará al proyecto. Difundir el Proyecto Educativo: familias y profesorado nuevo.
Elaboración del Plan de Atención Educativa en los cuatro ciclos.	Bueno.	Se ha realizado dentro del calendario previsto.	No hemos encontrado.		4	Seguir llevándolo a cabo y revisarlo por si pudiéramos mejorar algún aspecto. Darlo a conocer al profesorado nuevo y a las familias en las reuniones trimestrales.
Elaboración del Plan de Convivencia.	Bueno.	Se ha realizado con la participación de todo el profesorado. La implicación ha sido buena.	Ha sido un proceso largo pero necesario para posibilitar el diálogo y la participación de todo el profesorado. No se ha terminado	Era necesario para posibilitar el diálogo y la participación de todo el profesorado.	4	Difusión entre la Comunidad Educativa. Evaluar trimestralmente y a final de curso según está previsto en el propio Plan.

			en el tiempo previsto.			
Elaboración de la Propuesta Pedagógica de E. Infantil.	Bueno.	Se ha realizado con la participación de todo el profesorado de infantil.	No se ha realizado en el tiempo previsto según el calendario elaborado a principio de curso.	Mucho trabajo y poco tiempo para reuniones de puesta en común.	4	Llevarlo a la práctica y revisarlo a final de curso. Darlo a conocer al profesorado nuevo.
Elaboración del Proyecto Curricular de 2º ciclo.	Bueno.	Se ha realizado con la participación de todo el profesorado de 2º ciclo: tutores y especialistas.	No se ha realizado en el tiempo previsto,	Mucho trabajo y poco tiempo para reuniones de puesta en común.	4	Llevarlo a la práctica y revisarlo a final de curso. Darlo a conocer al profesorado nuevo.
Revisión del Proyecto Curricular de 1º ciclo.	No se ha realizado.			Falta de tiempo por tener que elaborar este año todos los documentos institucionales que nos faltaban.		Revisarlo al próximo año ya que al realizar el de 2º hemos mejorado aspectos que nos gustaría incorporar al de 1º ciclo.
Revisión del RRI	No se ha realizado.	Se han realizado propuestas de mejora pero no se han valorado ni consensuado por falta de tiempo.		Falta de tiempo por tener que elaborar este año todos los documentos institucionales que nos faltaban.		
OBSERVACIONES	<p>Creemos como valoración general que el trabajo realizado sobre este aspecto ha sido muy positivo por la buena implicación del profesorado que debe sentirse satisfecho por el trabajo realizado.</p> <p>El proceso ha sido largo y costoso. Demasiadas reuniones, pero las consideramos necesarias si queremos obtener buenos resultados en el trabajo realizado.</p> <p>El Equipo Directivo también ha realizado una buena labor de síntesis y reorganización de todo el material aportado.</p>					

Además, dado que la evaluación es consustancial al proceso de planificación, se puede realizar una evaluación procesual de los proyectos o planes institucionales a través de las variables de planificación que se configurarían como unos indicadores de evaluación

Idoneidad de las actividades desarrolladas.

Pertinencia de la metodología utilizada.

Cumplimiento de la temporalización planificada.

Utilización adecuada de los recursos.

Eficacia del proceso de evaluación llevado a cabo y de los indicadores de evaluación empleados.

LAS DIRECTRICES GENERALES PARA LA ELABORACIÓN DE LAS PROGRAMACIONES DIDÁCTICAS DE LOS CURSOS.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (B.O.E. del 10) en su capítulo III, artículo 6. 2. Establece que el currículo estará integrado por los siguientes elementos:

a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.

c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.

d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes.

e) Los estándares y resultados de aprendizaje evaluables.

f) Los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

3.2.3. Lectura 3. Innovación y aprendizaje organizativo

Extracto de Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2015). Innovación, aprendizaje organizativo y gestión del conocimiento en las instituciones educativas. Educación, XXIV (46), pp. 75-79.

Las instituciones educativas se han considerado, durante muchos años, como meros órganos de ejecución de políticas educativas delimitadas y definidas externamente. Se toman decisiones sobre el qué, cómo, cuándo y quién ha de enseñar, de acuerdo a necesidades generales, planteamientos ideológicos determinados o intereses no siempre claramente especificados. Lo prescrito mediante leyes y normativas llega a las instituciones educativas y de formación como obligaciones a considerar. Esta dependencia es coherente con una concepción uniformadora de los sistemas formativos y asigna a los profesionales un rol de meros ejecutores de las decisiones externas. La extensión de los procesos democráticos, su aplicación a los sistemas formativos y una mayor conciencia de la necesidad de acercar la formación a los usuarios finales, han impulsado los procesos de descentralización, una mayor autonomía de las instituciones y un cambio de rol en los docentes. Frente a un modelo dependiente, hablamos ahora de propuestas relacionadas con la autonomía institucional y la autonomía del profesorado y, en este contexto adquiere sentido el analizar la forma como aprenden y mejoran las organizaciones.

La sociedad se estructura a través de sus organizaciones y estas facilitan el desarrollo de la sociedad. No obstante, y para que ello sea posible, *deben de estar bien ordenadas, no como herramientas mecánicas sino como realidades dinámicas capaces de cambiar y evolucionar. Las organizaciones tienen que estar preparadas para el cambio constante, poniendo sus recursos (i.e., conocimiento, personas, procesos, relaciones, etc.) al servicio de las nuevas realidades que una sociedad dinámica siempre presenta. No se trata de que las organizaciones se adapten a los cambios sociales, sino de que también sean capaces de anticiparse a ellos y de buscar alternativas.*

En ocasiones, asumir el rol de promotoras del cambio, lleva a las organizaciones a enfrentarse a la comunidad e incluso al poder político, al chocar sus pretensiones con las formas de trabajar o con los intereses de esos colectivos. El conflicto es inherente y puede ayudar al cambio si se hace funcional, pero las organizaciones no pueden prescindir de su responsabilidad social que, precisamente, se centra en la promoción del cambio interno y externo. *En esta perspectiva, adquiere sentido identificar las instituciones educativas como estructuras de progreso, que promueve el cambio y asumen su compromiso social.*

Así pues, las instituciones educativas deben considerarse como contextos de gestión, de realización personal y de promoción del cambio social, orientado siempre a la mejora. La cuestión última es delimitar los parámetros que nos permiten identificar si hay o no mejoras y medirlas, para poder delimitar si el cambio emprendido es aceptable o debe de ser rechazado. En este sentido, el problema no es solo la planificación y desarrollo del cambio pretendido sino su instauración, efectividad y relevancia social, que permita rentabilizar los esfuerzos, garantizar la permanencia de las buenas prácticas educativas y mejorar la relación cambio educativo-cambio social. Es aquí donde tiene sentido hablar de implicación personal y de entusiasmo colectivo, del centro de formación como unidad básica de cambio o del reto de las innovaciones como referencias para un cambio más global. Hablamos del centro de formación como un contexto privilegiado para potenciar procesos de mejora, cuyos propósitos se relacionan tanto con la producción del cambio como con el desarrollo de la capacidad institucional para generar procesos de autorrevisión, planificación, aprendizaje organizativo y acción estratégica dirigidos a la mejora institucional, pero también del mismo como base para la mejora y transformación social.

En este sentido, en el presente artículo revisamos y reflexionamos sobre la promoción del aprendizaje organizativo en las instituciones educativas y su vinculación con los procesos de innovación que se generan en dichas organizaciones.

Asimismo, defendemos la adecuación de los procesos de gestión del conocimiento, mediante comunidades de práctica, para promover el aprendizaje organizativo en cualquier tipo de organizaciones, especialmente, las educativas.

[...]

La preocupación por la mejora ha sido una constante en los contextos formativos; sin embargo, las estrategias para conseguirla no siempre han sido las más adecuadas. Durante muchos años, los esfuerzos se han centrado en la capacidad innovadora de las personas consideradas individualmente. Tal orientación, potenciada por el campo científico de partida (la mayoría de los investigadores eran psicólogos preocupados por el comportamiento individual), no ha producido resultados en la práctica, pues las mejoras desaparecen al abandonar determinadas personas las

instituciones o bien al ser absorbido su esfuerzo por la dinámica institucional. Y es que la actuación de los profesores se realiza en un marco institucional que es algo más que la suma aditiva de sus componentes. Este enfoque individual no suele conseguir cambios efectivos, ya que las estructuras permanecen, a menudo, intactas, no se transforman, y lo que pretende ser un elemento dinamizador puede ser visto como una invasión a la estabilidad existente y generar anticuerpos respecto a lo que se pretende.

Frente a experiencias puntuales, se busca una cierta estabilidad. La innovación será el proceso de institucionalizar las mejores prácticas, que permite asumir compromisos que garanticen su permanencia en el tiempo, su extensión a otros usuarios de la organización y la rentabilidad de esfuerzos. Asumir la dimensión colectiva del cambio supone entender la necesidad de potenciar estructuras organizativas y actuaciones colectivas que permitan considerar las nuevas demandas y posibiliten la institucionalización de las mejoras. La mejora es, en este contexto, el resultado pero también la excusa para fomentar el debate y la reflexión, que ayude a las personas y organizaciones a mejorar y a mantener sus compromisos; también es una oportunidad, si queremos de nuestras organizaciones trabajen para el futuro y se adapten a la función social que les corresponde.

La perspectiva colectiva exige comprender la organización de la institución en la que se quiere innovar para poder entender la innovación misma. Se hace preciso analizar las propiedades organizativas de la institución y su influencia sobre el comportamiento de los distintos miembros, descubriendo así el conjunto de factores facilitadores u obstaculizadores del cambio pretendido y comprendiendo los aspectos estructurales y dinámicos de la institución, tanto en su dimensión interna como en su proyección y relaciones externas.

La institucionalización de las buenas prácticas (innovación institucional) se vincula así a los procesos de cambio y constituye un referente obligado y esencial cuando se habla del ámbito organizativo. De todas formas, no solo se trata de comprender, sistematizar y confrontar las experiencias innovadoras en educación, sino de aprovechar la ocasión para buscar de manera colectiva el sentido de lo que se hace y las consecuencias de la manera como se hace.

Es la institucionalización la que nos permite hablar de aprendizaje organizacional, si tenemos la cautela de sistematizar lo que aprendemos y la voluntad de aplicarlo a nuevas situaciones y momentos. También, sitúa a los agentes de cambio como los promotores de ese aprendizaje que, en el caso de los directivos, se centra en el aprendizaje organizacional y, en el caso de los profesores de aula, en el desarrollo curricular y la mejora de la efectividad en el aula.

4. 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 las competencias institucionales del centro teniendo en cuenta el conocimiento explicitado en el caso. Esta tarea está asociada al proceso de combinación y por tanto se basa en el intercambio de conocimiento explícito)

Utilizando la técnica de los seis sombreros para pensar el profesorado del centro valorará la posibilidad de mejorar las competencias institucionales Seis sombreros para valorar la posibilidad de mejorar la CPD de mi centro	
Blanco ¿Qué información necesaria para mi valoración?	Sombrero Blanco: con este pensamiento debemos centrarnos en los datos disponibles.
Rojo ¿Qué sentimientos provoca en mí esta posibilidad?	Sombrero Rojo: con él observamos los problemas utilizando la intuición, los sentimientos y las emociones. Se expone los sentimientos sin tener que justificarlos.
Amarillo ¿Qué pasaría en mi centro si lográramos mejorar nuestra competencia institucional	Sombrero Amarillo: con este sombrero pensaremos positivamente, nos ayudará a ver por qué algo va a funcionar y por qué ofrecerá beneficios. juicio positivo
Negro ¿Qué pasaría en mi centro si no lográramos mejorar nuestra competencia institucional?	Sombrero Negro: haciendo uso de este sombrero pondremos en marcha el pensamiento del juicio y la cautela, poniendo de manifiesto los aspectos negativos del tema tratado. - juicio negativo (constructivo
Verde ¿Qué podríamos hacer de forma diferente a lo que venimos haciendo para mejorar nuestra CPD?	Sombrero Verde: es el sombrero de la creatividad
Azul ¿Cómo podríamos saber si estamos haciendo lo que nos comprometimos a hacer y si estamos mejorando la CPD?	Sombrero Azul: es el sombrero del control y la gestión del proceso del pensamiento. Con él se resume lo que se ha dicho y se llega a las conclusiones". proceso de control (pensar sobre el pensar

Nivel individual. Cada profesor y/o profesora VALORARÁ la mejora de **las competencias institucionales del centro** utilizando los distintos sombreros para pensar.

Nivel grupal. El profesorado del centro en grupo valorara la posibilidad de mejorar la **las competencias institucionales 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. Asociada al proceso de EXTERIORIZACIÓN (conocimiento explícito a conocimiento explícito)

Tomando como referencia las visiones más actualizadas de las organizaciones, propuesta por Morgan y presentada en el apartado anterior, proponemos un sencillo ejercicio para la reflexión y el diálogo entre los miembros de un centro educativo: **se trata de seleccionar una de esas visiones para describir la situación actual del centro y otra para describir la visión que nos gustaría alcanzar de este modo ambas visiones marcan lo que vamos a dar en llamar la “zona de desarrollo del centro educativo”.**

Visión actual	VISIONES DEL CENTRO EDUCATIVO	Visión futura
	La organización como maquina	
	La organización como un organismo	
	La organización como un cerebro	
	La organización como una cultura	
	La organización como un sistema político	
	La organización como una cárcel psicológica	
	La organización como un sistema de auto-producción	
	La organización como instrumento de dominación	

Tarea 4

La selección de las zonas de mejora. Criterios. Su reconversión en objetivos del plan de mejora.

Nivel individual.

Cada profesor y/o profesora analizará las zonas de mejora A1, hechas explícitas en el caso escogerá una o dos en los que a su juicio haya evidencias de debilidad en competencias institucionales.

Nivel grupal.

En grupo de 6 docentes debatirá durante 6 minutos (Método Phillips 66) con las aportaciones de cada docente y seleccionarán por consenso tres indicadores que han identificado como zonas de mejora del caso.

Producto final:

Se seleccionarán tres indicadores y se redactarán los CRITERIOS SEGUIDOS PARA la selección y priorización de los mismos (ejemplo: que afecten al mayor número de alumnos, seleccionados por mayoría, inmediatos y de fácil puesta en práctica, con posibilidad de éxito, que necesiten un plan de actuación sistemático e integral para llevarles a cabo, de mayor incidencia en la mejora de la competencia institucional del centro...)

Reconversión de los indicadores seleccionados en los objetivos del plan de mejora.

TAREA 5.

Metodología de elaboración de los planes-proyectos institucionales. Esta tarea está asociada al proceso de combinación y por tanto se basa en el intercambio de conocimiento Explícito a explícito. Extraído de la redacción del caso.

Algunos planes específicos (plan de algún ciclo, plan de acción tutorial elaborado por un grupo de tutores, plan de atención a la diversidad elaborado por el PT y AL) en su redacción siguen una metodología común contemplando (objetivos, tareas o actividades, metodología, temporalización, recursos, responsables, indicadores de seguimiento-verificación-evaluación y sencillos instrumentos de evaluación).

Nivel individual

Cada profesor y/ o profesora dará respuesta a estas dos cuestiones:

- En vuestro centro para la elaboración de los proyectos institucionales se sigue una metodología común y se contemplan las mismas variables o elementos de planificación.
- En cuanto a la metodología de elaboración de los proyectos institucionales qué dos semejanzas y dos diferencias destacarías del centro de referencia en relación al tuyo.

Nivel pequeño grupo.

El profesorado del centro en grupo de 6 docentes debatirá durante 6 minutos (Método Phillips 66) las aportaciones de cada docente y seleccionarán por consenso las variables o elementos imprescindibles que deberían contemplarse para la elaboración de los distintos proyectos institucionales. Cada coordinador de grupo lo llevará a una nueva reunión grupal con el resto de coordinadores.

Producto final: Nivel grupal

Con las aportaciones de todos los coordinadores de los grupos se confeccionará, por consenso las variables o elementos imprescindibles que deberán contemplarse para la elaboración de los distintos proyectos institucionales.

Se elaborará a modo de ejemplo un proyecto institucional con las variables o elementos consensuados.

Tarea 6. Asociada al proceso SOCIALIZACIÓN o cómo aprender por imitación (del conocimiento implícito al implícito)

De cara al 9 de mayo, día de Europa, se propone realizar esta tarea en cuya finalidad es que un grupo de docentes de vuestro centro preparen, diseñen, después se puede o no llevar a cabo un proyecto cooperativo; más en concreto, se propone el siguiente:

La celebración del Día de Europa

De forma más concreta se puede pensar en tocar temas o ideas de ejes como serían:

Europa e islam / Brexit / La crisis de los refugiados / El Euro / ...

Para el desarrollo de esta tarea se proponen las siguientes fases a seguir para su realización:

1. Nivel individual - cada profesor/a debe responder a las siguientes preguntas en una o más de una página:

- Definición:
 - ¿Qué tarea se hace?

- Organización

- o ¿Quiénes lo hacen?
- o ¿Cuándo y dónde lo hacen?
- o ¿Qué recursos (materiales y personales) se necesitan?

- Conexión curricular:

- o ¿Cuáles son los objetivos y competencias se desarrollan?
- o ¿Con qué asignatura/área se conecta? ¿De qué curso/s?
- o ¿Qué contenidos se trabajan?
- o ¿Cuáles son los criterios de evaluación y estándares de aprendizaje?

2. Nivel grupal - Todos los docentes se reúnen para compartir las ideas que individualmente han pensado anteriormente para generar integración entre unas y otras propuestas.

3. Producto final - Elaborar una planificación final del proyecto que integre todas las propuestas individuales de manera que pueden quedar sintetizadas en un cuadro como el siguiente (tómese como una propuesta de organización sintética):

La celebración del día de Europa						
		Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente ...	Síntesis
Definición	¿Qué tarea se hace?					
Organización	¿Quiénes lo hacen?					
	¿Cuándo y dónde lo hacen?					
	¿Qué recursos (materiales y personales) se necesitan?					
Conexión curricular	¿Cuáles son los objetivos y competencias se desarrollan?					
	¿Con qué asignatura/área se conecta? ¿De qué curso/s?					
	¿Qué contenidos se trabajan?					
	¿Cuáles son los estándares de aprendizaje?					

Producto final colectivo:

Tarea 7. 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 la DIMENSIÓN INSTITUCIONAL. Proponemos al profesorado hacer un trabajo que les ayude a identificar una buena práctica de aula, y otra en su caso de centro en general, y proponerla como práctica ejemplar a otros centros educativos. La práctica, o prácticas, seleccionada pondrá de manifiesto alguna de las fortalezas del centro (asociada a niveles altos de la DIMENSIÓN INSTITUCIONAL)

7.1. 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))	Recursos utilizados Y enlaces donde consultar documentos y ejemplificaciones
a) aula					
b) centro					

7.2. Criterios valorativos utilizados para seleccionar la práctica ejemplificación

- a)
- b)

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

- a)
- b)

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

- a)
- b)

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

- a)
- b)