

<http://revistas.um.es/reifop>
<http://www.aufop.com/aufop/revistas/lista/digital>

Lupión Cobos, T. & Gallego García, M.M. (2017). Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(1), 127-144.

DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.20.1.244931>

Compartiendo la mirada: una experiencia en práctica reflexiva para formación permanente

Teresa Lupión Cobos, María del Mar Gallego García
Centro del Profesorado de Málaga y Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga

Resumen

La formación continua de los formadores es necesaria para la mejora escolar. Con el objetivo de perfeccionar sus procedimientos, el equipo asesor del Centro del Profesorado de Málaga desarrolló una formación en torno a la práctica reflexiva, trabajando directamente con el profesorado en la planificación, seguimiento y evaluación de diversas acciones formativas, recogiendo este trabajo una descripción detallada del proceso y un análisis de los resultados en torno a dos aspectos: para nuestro profesorado, de cara a futuras actuaciones y respecto al propio Equipo Asesor.

Del estudio realizado valoramos que, a pesar de algunas de las dificultades reflejadas en este artículo, se ha tratado de una experiencia sumamente enriquecedora tanto para asesorías como para profesorado participante. Asimismo, consideramos que la práctica reflexiva es una metodología que precisa de una formación en profundidad para poder aplicarse con verdadera eficacia.

Palabras clave

Formación del profesorado; interacción docente; dinamización de centros; formación de formadores.

Contacto:

Teresa Lupión Cobos, teluco@cepmalaga.com, Centro del Profesorado de Málaga, C/ Noé, 3, 29007, Málaga.

Sharing the view: an experience on reflective practice for life-long learning

Abstract

The training of trainers is necessary for school improvement. In this sense, the teacher training team of Málaga Teacher Training Centre developed a course on reflective practice. It began with a theoretical stage so that the team could become familiar with the methodology. Then they carried out a practical task applying this theory in various types of training events and working directly with teachers in planning, monitoring and evaluating these actions, according to a description of the process in detail and an analysis of the results on two aspects: our teachers regarding future training activities and the teacher training team.

Despite some difficulties, reflected in this article, it has been a very enriching experience both for the teacher trainers and the participating teachers. Also, we consider the reflective practice is a methodology that requires in-depth training to be applied in a truly effective way.

Key words

Teacher training; teacher interaction; school dynamics; training of trainers.

Introducción

Las Asesorías de formación permanente se ven forzadas a una actualización constante para dar respuesta a la detección de necesidades formativas del profesorado y a la implementación de estrategias que promuevan un mejor desarrollo de competencias profesionales docentes (AGAEVE, 2012; Moreno, 2011; Pavié, 2011).

La génesis del propio aprendizaje, proceso colectivo y reflexivo desde la acción, nos conduce a la promoción de actuaciones colegiadas emanadas de los procesos de reflexión compartidos (Eirín, García y Montero, 2009; Esteve, Melief y Alsina, 2010).

Entendemos que la formación en torno a la práctica reflexiva (en adelante PR) proporciona elementos que fundamentan nuestras actuaciones en la acción, pudiendo hacer de ella nuestra principal herramienta de trabajo y, en el futuro, del profesorado al que van dirigidas esas actuaciones (Domingo, 2013).

Desde esta perspectiva, siguiendo los planteamientos de Moebis (2015) basados en los ejes que Wenger y Fergusson (2006) establecían para contemplar la formación docente en términos de Autoaprendizaje / Aprendizaje Guiado y/o Propia Experiencia / Epistemología de los contenidos, entendemos importante promover procesos de innovación, investigación-acción e indagación en el profesorado, donde la figura de las asesorías de formación permanente ejerzan una labor de acompañamiento basado en la búsqueda de soluciones conjuntas a las necesidades que presentan los docentes en nuestros centros, hoy en día.

En este trabajo, queremos describir la experiencia realizada en el seno del Equipo Asesor y analizar qué repercusiones experimenta el profesorado destinatario, en su formación o en

su labor docente, cuando participa en actividades en las que las asesorías responsables realizan un acompañamiento formativo basado en el enfoque de PR.

Fundamentación

Estudios recientes demuestran que cuanto mejor formados y comprometidos estén los profesores de un país, mayores y mejores resultados obtendrán sus alumnos, según distintos Informes como el MCKINSEY (Calleja et al., 2012); PIRLS (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2012; Mullis, 2015). En la búsqueda de este objetivo propuestas de mejora relativas a la formación del profesorado en ejercicio, diseñando itinerarios en concordancia con las directrices europeas que demandan los escenarios socioculturales actuales, son funciones claves a desarrollar desde las asesorías de formación permanente.

El marco educativo actual plantea que una adecuada formación de profesores *“exige que sus docentes actúen de una manera competente y con el mismo modelo que quieren enseñar, combinando los aprendizajes conceptuales con las prácticas profesionales, utilicen estrategias y procedimientos de la sociedad del conocimiento, impulsen la práctica reflexiva individual y en grupo, y fomenten al máximo el aprendizaje permanente que relaciona profesionales en distintos momentos de su vida laboral”* (Gairín, 2011, p. 93). Se pretende comprender las claves que orientan las acciones estratégicas del docente y las asesorías, para que aquél pueda reconstruir su identidad profesional, acometiendo los cambios pertinentes (Segovia y Barrero, 2012).

Posibilitar un empoderamiento efectivo del mismo requiere vertebrar el necesario compromiso con los proyectos de mejora y la cultura evaluativa en los centros, siendo un proceso complejo que precisa de estrategias útiles desde la formación permanente para potenciar el desarrollo de competencias profesionales efectivas.

El capital profesional tiene una conexión fundamental para la transformación de la enseñanza (Hargreaves y Fullan, 2012), ya que permite nuevas asociaciones en los aprendizajes, tanto en el alumnado como en la profesionalización docente. Así, se pone en valor la importancia de contemplar la propia experiencia, contextualizada al entorno donde se ejerce la acción educativa, como un factor clave para generar un cambio educativo.

Con este objetivo, es preciso dinamizar una actualización docente que fomente el trabajo cooperativo y la investigación sobre la propia práctica, promovidas desde su reflexión en la acción de enseñar y de la reflexión sobre la actuación (Esteve, Melief y Alsina, 2010).

De manera más o menos generalizada, la tendencia en el diseño de la formación permanente ha estado muy dirigida hacia la consecución de unos resultados o productos finales, en aras a la mejora del aprendizaje de su alumnado pero sin contemplar los puntos de vista de los propios docentes ni sus niveles de desarrollo profesional.

Como alternativa, otro enfoque de actuación es desarrollar metodologías que a partir de las experiencias y teorías implícitas (creencias) del profesorado, coloquen el punto de partida en la denominada *formación realista* que *“apunta hacia la integración de la persona con sus experiencias personales, los conocimientos teóricos, sus propias representaciones sobre lo que es enseñar y aprender así como sus experiencias en el aula (como aprendiz), y ello a través de la reflexión”* (Esteve, Melief y Alsina, 2010).

Así, en esta idea del profesional reflexivo (Schön, 1992) existe abundante literatura sobre la importancia de cimentar la formación como proceso de autorregulación docente, basándose en supuestos de la teoría sociocultural que, se construyen socialmente, tras la interacción con el resto de compañeros del grupo o el apoyo y asesoramiento de los

formadores (Furlong, 2013). En este *Aprendizaje Reflexivo* (Esteve y Carandell, 2009; Lupión y Blanco, 2016) se resalta la importancia de la contextualización al entorno y realidad del docente, siendo factores influyentes: la personalización, la referencia del aprendiz como eje central del proceso, la gestión de un trabajo colaborativo y ubicuo (procesos sincrónicos y asincrónicos), además de su desarrollo a lo largo de la vida (Fullan y Langworthy, 2014).

Desde esta perspectiva, las necesidades personales del profesorado son uno de los puntos de partida que la PR debe contemplar, ya que *“se empieza a pedir una formación en los centros acorde con el sentido común: la colaboración entre el profesorado, el trabajo en equipo. La práctica reflexiva, que enfatiza una orientación en procedimientos, puede actuar de acelerador. [...] Parte de las necesidades personales del profesorado, aunque en el proceso se convierte de una manera natural en un proyecto colectivo. Poco a poco se construye una interpretación compartida de aquello que se quiere mejorar: una manera de ver, una percepción común de los problemas”* (Corominas et cols., 2008).

Esta intervención integrada, debe considerar criterios de actuación compartidos, intercambio de análisis de situaciones y coordinación entre distintos sectores. El objetivo es *provocar formaciones docentes efectivas*, partiendo de la realidad del centro (Martínez y Farró, 2012), en la que el propio profesorado es el que experimenta procesos de mejora, impulsando la innovación desde el intercambio de puntos de vista y la diversidad de intereses. Lo que en inicio parece una dificultad, encontrar denominadores comunes, es introducido en la PR, como motor de aprendizaje permanente que estimula mejoras significativas. Este cambio de perspectiva de la formación implica comprobar el logro de los objetivos establecidos, necesitando mecanismos aplicables que permitan evaluar posteriormente la transferencia que se produce entre la teoría y la práctica. Se trata de formar para cambiar, y de ese cambio, aprender (Camps, 2008; Kirkpatrick y Kirkpatrick, 2009).

Estas perspectivas marcan la gestión y estrategias que contemplamos, al llevar a cabo nuestro diseño formativo para el acompañamiento/seguimiento a realizar desde la función asesora (Figura 1).

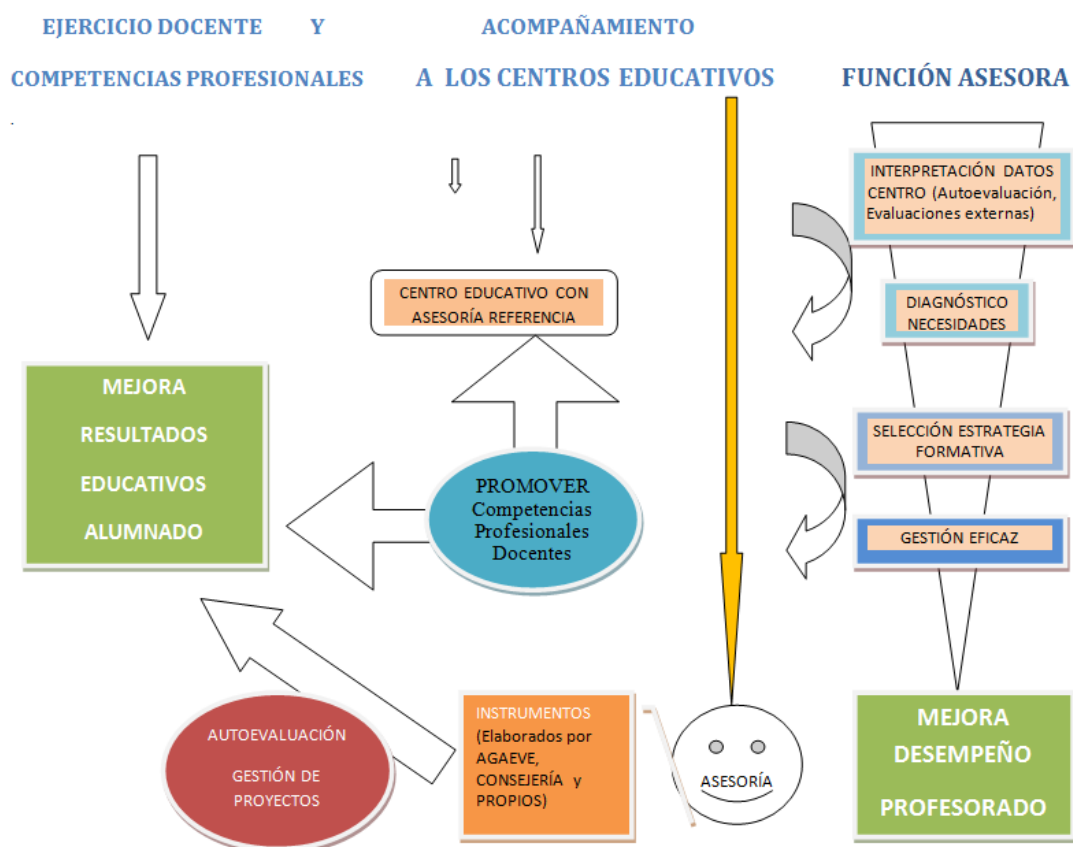


Figura 1. Planificación del asesoramiento al profesorado

Experiencia en el equipo asesor

La experiencia se desarrolla en el marco de una acción formativa interna, diseñada para el Equipo Asesor del Centro de Profesorado de Málaga, con participación de la práctica totalidad del equipo pedagógico (25 asesorías). En ella, se plantea valorar los impactos alcanzados en los participantes y en sus entornos, con una intervención de la función asesora siguiendo el modelo antes descrito, realizada en dos escenarios de intervención formativa claramente diferentes: en acciones de autoformación, de carácter más autónomo, dado el autoaprendizaje que conlleva y por tanto partiendo de la propia experiencia de los participantes (modalidad grupos de trabajo, presencial o virtual) y en actividades de carácter general, con participación de un aprendizaje más guiado y más centrada en la epistemología de los contenidos (modalidad curso de carácter general).

Se establecieron unos objetivos concretos, realistas y evaluables; se identificaron las fortalezas del grupo en relación a los objetivos propuestos y se puso en marcha un proceso sistemático de investigación-acción colectiva que permitió buscar alternativas estratégicas para el logro, promoviendo el desarrollo profesional, individual y grupal, que posteriormente ha marcado la actuación de los implicados. En concreto:

- Analizar con sentido crítico los rasgos generales que caracterizan el asesoramiento desde la metodología de la Práctica Reflexiva.
- Investigar las propias estrategias asesoras en contraste con los procedimientos basados en la Práctica Reflexiva.

- Ahondar en las herramientas derivadas de la Práctica Reflexiva para el autoseguimiento de procesos de mejora.
- Profundizar en los procedimientos inmersos en ámbitos de “Gestión del conocimiento” y “Dinámicas grupales” para trabajar la vertiente individual y grupal en el centro educativo.

La acción formativa fomentó la interacción entre sus miembros y favoreció un intercambio más fluido y profundo a la hora de elaborar protocolos de aplicación y de compartir los procesos de reflexión sobre las tareas prácticas del desempeño profesional. De esta manera, el propio Equipo Asesor, reelabora actuaciones para su propia intervención con el profesorado, cuyo resultado fue la siguiente planificación (Tabla 1), a desarrollar a lo largo del tránsito de las tres fases del ciclo reflexivo (Esteve y Carandell, 2009).

Tabla 1.

Planificación de actuaciones en las fases del ciclo reflexivo

FASE	AUTOANÁLISIS	CONTRASTE	REDESCRIPCIÓN
TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis para el diagnóstico de la intervención asesora 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de Planes de Actuación. • Seguimiento y tutorización de la intervención en los Planes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metaevaluación de la intervención.

Así, la actividad aportó cambios significativos, individuales y grupales, que describimos detalladamente a continuación.

a. AUTOANÁLISIS INDIVIDUAL Y GRUPAL.

Nos centramos en potenciar dinámicas que faciliten el tránsito de la reflexión ocasional a la reflexión metodológica, entendiendo la práctica reflexiva como propuesta formativa (Domingo, 2013). Para facilitar dicha reflexión sobre la propia práctica se desarrollaron las siguientes acciones:

1. Propuesta inicial desde la Comisión de Formación Interna

Era necesario afrontar la mejora continua de nuestras actividades formativas, lo que debía ir acompañado de una fundamentación teórica adecuada y estrategias necesarias.

El conocimiento del enfoque de PR nos hizo pensar que esa podría ser una línea de mejora a seguir.

2. Constitución de un Grupo de Dinamización.

En la propuesta validada por la Universidad de Utrecht (Holanda), bajo el nombre de E.T (de La Experiencia a la Teoría (Proyecto Comenius, 2003) en la que se aborda este enfoque, se recogen una serie de requerimientos concretos para su efectividad:

a) La gestión del tiempo: “*máxima eficacia en poco tiempo*”. Es indispensable respetar las pautas de trabajo.

b) Respetar el orden de los objetivos a trabajar. Cada objetivo tiene su tiempo y su orden dentro de la pauta general de trabajo.

c) Disponer de una carpeta o portafolio donde recoger los trabajos que se van realizando.

Estos requisitos precisan la existencia de una persona *Dinamizadora*, encargada de marcar las pautas que establece el formador externo. En nuestro caso, se creó un *Grupo Dinamizador* compuesto por un miembro de cada una de las comisiones responsables de procesos en nuestro CEP (Actividades, Grupos de Trabajo y Formaciones en Centro) y por la responsable de Formación Interna.

Asimismo, en el proyecto se plantea que las pautas de dinamización deben ser fijas:

1º: Reflexión individual.

2º: Reflexión en pequeño grupo (búsqueda de coincidencias).

3º: Puesta en común en el gran grupo (recogida de coincidencias sin consensuar nada, sin debatir).

Con lo aportado por el equipo, se confecciona un documento grupal (en nuestro CEP, *Acta Viva*) que todos los miembros deben incluir en su portafolio.

El grupo dinamizador se responsabilizó de la organización de las sesiones conjuntas, la distribución de materiales, la recogida de aportaciones, la propuesta de calendario y de la mediación con la formadora externa.

3. Creación de un espacio destinado al curso en la plataforma de teleformación del CEP de Málaga y elaboración de actas vivas de las sesiones presenciales.

El proceso formativo iniciado hacía necesario la existencia de un espacio virtual compartido por los componentes para recoger las aportaciones, fundamentos y las Actas Vivas.

Las Actas Vivas son documentos elaborados sobre la marcha, resultados de la reflexión y construcción conjunta de conocimiento en cada una de las sesiones de gran grupo. Reflejan todo lo que se ha hablado, aportado, discutido, reformulado,..., no siendo documentos cerrados, sino que se pueden seguir haciendo aportaciones a medida que el grupo avanza en su proceso formativo.

b. CONFRONTACIÓN

Partimos del marco teórico (investigación diagnóstica inicial y definición metodológica: bases y fundamentos del aprendizaje experiencial) hacia la práctica particular para interiorizar y aplicar los cambios pertinentes. Este contraste de los saberes propios con un interlocutor más experto, y también entre iguales, se articuló a través de las siguientes actuaciones:

4. Detección de expectativas previas sobre contenidos a abordar y recogida de propuestas de distintas Comisiones del Equipo Asesor.

Partiendo de las preguntas *¿Por qué estoy aquí?* y *¿Qué quiero conseguir con esta actividad?*, y pasando de la respuesta individual a la puesta en común en pequeños grupos y gran grupo, tuvimos una visión clara de las expectativas compartidas.

Asimismo y para familiarizarnos con los planteamientos, conceptos e ideas básicas de la PR, se realizaron una serie de lecturas recomendadas por la formadora externa.

5. Recopilación y concreción de contenidos a trabajar.

Los contenidos a trabajar fueron formulados por el grupo dinamizador a partir de las propuestas recibidas. Posteriormente se procedió a presentar la estructura y temporalidad de la actividad a todo el Equipo.

6. Encuentro con la formadora externa para la iniciación a este enfoque metodológico.

Se inició el proceso de autoanálisis con la toma de conciencia individual y grupal sobre lo que se hacía y por qué, abordando preguntas referentes a estrategias de trabajo y grado de satisfacción.

La *fase de confrontación* nos llevó a contrastar práctica con teoría, a enfrentar nuestra creencia de lo que es una buena práctica con la práctica consolidada de alguna persona experta, y por estos caminos provocar cambios para la mejora de nuestra actuación.

7. Constitución de grupos de trabajo entre las asesorías, para elaborar y desarrollar Planes de Acción.

Llegamos a la *fase de contraste* con el objetivo de diseñar, poner en práctica y evaluar un modelo compartido de actuación desde la PR, que nos permitiese avanzar como equipo asesor e implicar a nuestros colaboradores.

El equipo asesor se dividió en cinco grupos y cada uno de ellos escogió un área de intervención, para estudiar:

a) la *extrapolación al aula*, mediante las acciones:

- Actividad de carácter general: curso con seguimiento;
- Curso de formación para el profesorado en prácticas y

b) el *desarrollo del proceso formativo*, en las acciones:

- Grupos de trabajo estándares;
- Grupo de trabajo en modalidad virtual.

Cada grupo elaboró un Plan de Acción que recogía: el planteamiento de la intervención de las asesorías, el progreso del profesorado participante, el diseño de la evaluación (incluyendo los criterios compartidos con el profesorado) y el resultado final.

c. *REDESCRIPCIÓN DE LA PRÁCTICA.*

Las tareas que se detallan a continuación permitieron un enriquecimiento y reconstrucción de nuestra intervención asesora, fortaleciendo la toma de decisiones, a través de los Planes de Acción.

8. Puesta en práctica y seguimiento de Planes de Acción.

Cada grupo aplicó y analizó su Plan de Acción, las dificultades que se estaban encontrando y las posibles soluciones.

9. Elaboración de Informes de Progreso y posteriormente de Evaluación de los Planes de acción desarrollados.

Se realizaron Informes de Progreso para cada uno de los Planes de Acción a través de una plantilla compartida (Figura 2).

- | |
|---|
| <p>- Analizar individualmente primero, y después, en el seno de cada grupo constituido, las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ ¿Cómo os sentís en relación a lo que queráis incorporar, tal como lo tenéis diseñado en vuestro Plan de acción? ✓ ¿Qué inquietudes y preguntas se os están planteando? ¿Cómo las estáis solucionando? ✓ ¿Qué creéis que tenéis que retocar de vuestro plan inicial? ¿Por qué? <p>- Posteriormente, se celebrará una reunión de 'reflexión conjunta' de todo el Equipo Asesor, en relación a cada Plan de acción.</p> |
|---|

Figura 2. Aplicación de intervenciones integradas

Para la evaluación final se utilizó la ficha “Evaluación Plan de Acción” (Anexo). Ambos documentos base fueron aportados por la formadora externa del equipo.

10. Encuentro de Evaluación final con la formadora externa.

A partir de los documentos de evaluación de cada Plan, el equipo realizó un análisis conjunto, con el asesoramiento de la formadora externa, a partir del cual alcanzamos conclusiones que nos permitieron establecer líneas de mejora para posteriores actuaciones formativas.

Datos y análisis de resultados

En el análisis de posibles impactos de transferencias habidas a los docentes y sus comunidades escolares, las asesorías centramos nuestra observación sobre: la repercusión en la práctica docente, en actividades de carácter general y, en el propio proceso autoformativo, para las modalidades de grupos de trabajo.

A través de instrumentos como: Plan de Acción, Informe de Progreso y Evaluación del Plan de Acción, recogimos datos para cada área de intervención, que se muestran en la tabla 2 (áreas de intervención 1, 2) y tabla 3 (áreas de intervención 3, 4).

Tabla 2.
Planes de Acción: Áreas de intervención 1 y 2

ACTIVIDAD GENERAL CON SEGUIMIENTO	ACTIVIDAD NOVEL DE SECUNDARIA EN SU FASE DE PRÁCTICAS
1. ¿En qué tipo de intervención incorporar la práctica reflexiva? ¿Por qué? ¿Con qué objetivo?	
<ul style="list-style-type: none"> • ‘Hacia una buena práctica docente’, que contribuya al cambio de la cultura formativa del profesorado, generando autonomía en el docente y una mejora en el trabajo del equipo asesor. 	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo marcado es introducir en el comienzo de su carrera docente, el Portafolio como elemento de Práctica Reflexiva, de la actividad profesional que está desarrollando.

2. ¿Dónde? ¿Qué tipo de centro es?	
<ul style="list-style-type: none"> • En el propio CEP dirigido a intercentros e interniveles. 	<ul style="list-style-type: none"> • En alguno de los módulos que integran la actividad • Es intercentros
3. ¿Cuándo?	
<ul style="list-style-type: none"> • Variará según la actividad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Segundo trimestre
4. ¿Qué acción concreta?	
<ul style="list-style-type: none"> • Programación de las sesiones del curso y de su secuenciación con la participación de ponentes que compartan este enfoque. • Introducción del asesor explicando el objetivo último a partir de las aportaciones de los/as participantes. • Inclusión de momentos de reflexión del profesorado. • Incorporación de documentación para su lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al concepto de portafolio y su aplicación. • Aportación de ejemplificaciones de portafolios elaborados. • Diseño de tareas reflexivas para el trabajo no presencial sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Contenidos concretos del curso - Aspectos específicos de la experiencia profesional vivida hasta este momento (Plan de acogida, Dinámicas de grupo utilizadas en el aula, Coordinación de sus equipos docentes. - Estrategias de trabajo colaborativo empleadas. - Tutorizaciones de su alumnado,....
5. ¿Cómo llevarlas a cabo?	
<ul style="list-style-type: none"> • Documentación de los procesos formativos. • Seguimiento mediante e-learning y registro de actuaciones. • Reflexión del profesorado individual y en pequeño grupo. • Dinámica progresiva, primero individual y luego colectiva sobre: ¿Qué expectativas tienes del curso? ¿Qué es una buena práctica? • Aportación de documentación adecuada y graduada. • Utilización de medios audiovisuales. • Diario reflexivo por asistente y asesor (en momentos puntuales). • Plataforma e-learning. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plataforma e-learning • Formación Inicial sobre Portafolio electrónico: Modelos y conceptos teóricos. • Actualización de Formatos existentes en dicho programa.

6. ¿Cómo observar la puesta en marcha de esas acciones? ¿Con qué instrumentos? ¿Cómo recoger evidencias de la transferencia?	
<ul style="list-style-type: none"> • Presencia en las sesiones. • Registros de actividad (foro, tareas) en la plataforma e-learning • Momentos de puesta en común. Exposición e intercambio de prácticas. • Recogida de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa de miembros del Equipo Asesor que participan en la actividad. • Análisis conjunto en el seno del Equipo Asesor, a partir de criterios establecidos para a promoción desarrollo profesión y necesidades formativas, tras la valoración de las tareas presentadas en los portafolios elaborados por los asistentes.
6. ¿Cómo Evaluar los efectos de la intervención pedagógica?	
<ul style="list-style-type: none"> • Analizar las tareas propuestas al principio y al final del curso más allá de la evaluación ofrecida por el sistema de gestión Séneca. • Entrevistas y/o encuestas en cursos posteriores sobre el impacto de la formación ofrecida (sobre la actividad diaria en clase). • Estadísticas sobre la repetición de contenidos en cursos distintos por parte del docente. 	<ul style="list-style-type: none"> • A Confeccionar una vez recogidas las evidencias.

Tabla 3.
Planes de Acción: Áreas de intervención 3 y 4

GRUPOS DE TRABAJO ESTÁNDARES	GRUPO DE TRABAJO VIRTUAL
1. ¿En qué tipo de intervención formativa quiero / queremos incorporar estrategias de la práctica reflexiva? ¿Por qué? ¿Con qué objetivo?	
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo colaborativo en GGTT, permite compartir puntos de partida de PR que facilita su implementación. 	<ul style="list-style-type: none"> • El objetivo es regular los puntos comunes y las especificidades de esta modalidad respecto a otras, en una intervención con orientación PR.
2. ¿Dónde? ¿Qué tipo de centro es?	
<ul style="list-style-type: none"> • En los centros educativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • En un espacio virtual compartido por el grupo dentro de “Colabor@”¹, bajo un

	entorno moodle.
<i>3. ¿Cuándo?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Según convocatoria oficial de este tipo autoformativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Según convocatoria oficial de este tipo autoformativo.
<i>4. ¿Qué acción concreta?</i>	
<p>FASE INICIAL - Reunión inicial de concreción de objetivos e indicadores de logro.</p> <p>FASE DESARROLLO - Reunión de seguimiento, valoración del desarrollo y del despliegue de la metodología y sesión con expertos.</p> <p>FASE EVALUACIÓN -Valoración final.</p>	<p>FASE INICIAL - Modelo con selección de materiales diseñados con enfoque competencial.</p> <p>FASE DESARROLLO - Tutorización on line.</p> <p>FASE EVALUACIÓN -Puesta en común y documento final.</p>
<i>5. ¿Cómo llevarlas a cabo?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Revisión del proyecto (lectura reflexiva). • Fichas con preguntas de indagación. • Lecturas básicas. 	<p>Dadas las característica de NO PRESENCIALIDAD de esta modalidad se establecen indicadores para evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mejora del interés del alumnado • Participación en el trabajo en grupo. • Estrategias docentes empleadas
<i>6. ¿Cómo observar la puesta en marcha de esas acciones? ¿Con qué instrumentos? ¿Cómo recoger evidencias de la transferencia?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • A través de “Colabor@”¹ • Observación de sesiones presenciales. • Ficha de recogida de evidencias. • Memoria del grupo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Encuesta de participantes. • Elaboración de un diario del grupo. • Foro en el aula virtual del grupo.
<i>7. ¿Cómo Evaluar los efectos de la intervención pedagógica?</i>	
<ul style="list-style-type: none"> • Extrayendo conclusiones de las evidencias recogidas. • A partir de la elaboración de materiales realizar unos indicadores para constatar su utilidad en el aula. • Cuestionario para el alumnado, de valoración de la metodología 	<ul style="list-style-type: none"> • Extrayendo conclusiones de las evidencias recogidas. • A partir de la elaboración de materiales realizar unos indicadores para constatar su utilidad en el aula. • Cuestionario para el alumnado, de valoración de la metodología

desarrollada, tras la finalización de la experiencia.	desarrollada, tras la finalización de la experiencia.
---	---

¹Plataforma educativa regional de teleformación

De las evidencias alcanzadas entendemos que respecto a las transferencias habidas en los docentes, los procesos construidos pueden ser dimensionados desde dos perspectivas:

A) Para su práctica docente, derivados de la participación en las actividades generales.

El diseño de tareas para analizar y reformular sus propias actividades en clave competencial y la elaboración de programaciones con este enfoque, son logros destacables. Sin embargo, no se consolida su integración total en la práctica educativa ya que no llegan a ponerla en práctica ni culminar, la evaluación del nivel de desarrollo alcanzado por el alumnado.

Entendemos que posibles causas de ello podrían ser:

- Las ataduras al libro de texto y a la forma tradicional de trabajar.
- La inflexibilidad organizativa de algunos centros.
- La necesidad de dedicar más tiempo a la organización del trabajo en clase.
- La dificultad para incorporar nuevas estrategias de trabajo y desarrollar la autonomía pedagógica.
- Las carencias endémicas en el tema de la evaluación.
- El miedo a los ruidos en el aula.

De manera específica, en la actividad novel de secundaria en su fase de prácticas, se contempló su perfil incorporándose objetivos propios para promover el uso de estrategias e instrumentos en sus primeras tomas de contacto con el ejercicio profesional, tales como:

- Introducción al concepto de portafolio. Su utilización y aplicación
- Dinámicas de grupo: en el aula, de coordinación de sus equipos docentes,
- Estrategias de trabajo colaborativo,
- Acción Tutorial

Los resultados indican que se ha promovido una reflexión personal sobre la gestión docente relativa a: conocer dinámicas de grupo en el aula, intercambiar criterios para favorecer la coordinación en equipos ó la tutorización del alumnado. Mediante estrategias de trabajo colaborativo y con metodología de PR, a partir de verbalizar y contrastar los puntos de vista individuales con el del colectivo, guiados por los formadores y las asesorías, el profesorado participó activamente y diseñó tareas concretas.

B) Para su autoformación, tras la participación en los grupos de trabajo.

Desde el seguimiento de las asesorías, queríamos regular puntos comunes del formato presencial y virtual, desde el enfoque PR, para favorecer el diseño de propuestas de trabajo personalizadas y realistas, contextualizadas en su propia práctica (individual y grupal) y partiendo de su nivel de desarrollo profesional, considerando:

- Concreción de objetivos y criterios, acordados de modo colaborativo.
- Confrontación de la/s practica/s propia/s y del otro (docentes y expertos).
- Establecimiento de indicadores de logro, claros, específicos y coherentes con los objetivos marcados.
- Compromiso en la identificación, secuenciación y distribución de tareas.

La transferencia alcanzada ha sido solo parcial ya que han faltado las condiciones mínimas para poner en marcha un proceso de este tipo y la sistematización que se requiere para ello. Se ha alcanzado positivamente un mayor conocimiento del enfoque y de la dinámica que conlleva la PR, permitiendo que afloren las “ttt” (teorías) como docentes y asesorías, pasando a su contraste con las “TTT” (referencias de expertos) y enlazándose ambas en una “ZDP” (zona de desarrollo próximo), que ha permitido el andamiaje didáctico necesario para proporcionar un mayor bagaje formativo dando confianza a los docentes para su puesta en práctica.

Entre las dificultades encontradas:

a) El punto de partida. Los proyectos de los GGTT, habían comenzado a llevarse a cabo sin contemplar en su diseño este enfoque, lo que no beneficiaba su posterior desarrollo con dinámicas y estrategias de funcionamiento PR.

b) Las asesorías estábamos iniciándonos en este tipo de acompañamiento por lo que, aún animando el proceso en los grupos de la experiencia, nuestras propias limitaciones han condicionado una realización más adecuada del seguimiento.

De manera específica, respecto al GT en línea, en la fase de desarrollo, sí se consiguió que se planteasen con enfoque reflexivo los materiales elaborados por los grupos.

Consideraciones finales y perspectivas de futuro

De los documentos evaluativos y tras un Encuentro de Evaluación final junto con la formadora externa, se extrajeron las siguientes líneas de mejora:

Respecto a nuestro profesorado de cara a actuaciones futuras.

Creemos que la PR es una valiosa herramienta para implantar cambios estructurales y mentales que incidan en la cultura formativa, siendo precisos elementos de PR en las actuaciones formativas donde el profesorado se plantee cambios y se comprometa.

Además, una de las ventajas de la PR es que contribuye a incorporar cuestiones de carácter pedagógico y aborda temas que condicionan su trabajo diario, enriqueciendo el proceso enseñanza-aprendizaje y surtiendo mayor impacto en el centro.

Otros aspectos susceptibles de beneficio pueden ser: el desarrollo del espíritu crítico, reflexivo y colaborativo hacia lo que hacemos, su replanteamiento y la toma de decisiones más fundamentadas. Asimismo, se favorece el entrenamiento en la elaboración de criterios de evaluación e indicadores de logro (Esteve y Fernández, 2012).

La ausencia de dinámicas de reflexión sobre la acción marca unas inercias que son difíciles de romper y que necesitan de un entrenamiento explícito encaminado hacia la autorregulación docente. Es más, la activación de PR en proyectos de Formación en Centros puede posibilitar estrategias para la detección de necesidades formativas.

Estas consideraciones nos inducen a concretar criterios de actuación:

- Ofrecer a los participantes un itinerario formativo para progresar en su desarrollo profesional.
- Diseñar formaciones desde su origen con enfoque PR, tanto en el acompañamiento como en el seguimiento de las mismas, incorporando momentos explícitos de reflexión personal y compartida.
- Incidir en el análisis de la metodología, evaluación y seguimiento empleados.

- La aplicación debe contemplar grupos reducidos contando con la asunción voluntaria del profesorado en su participación en este modelo.
- El autoanálisis es una labor previa de gran significado y relevancia, necesaria para todos los implicados en el proceso.
- Es preciso clarificar y concretar las tareas conjuntamente con los participantes para que éstos se vean identificados en ellas, favoreciéndose así la autoreflexión, evidenciando la dinámica de PR:
 - Relacionar su práctica con un marco teórico.
 - Incluir momentos de trabajo común entre el profesorado.

Respecto al propio Equipo Asesor

La acción de diseñar un Plan nos ha servido, como equipo, para realizar una reflexión colectiva focalizada en un objetivo común que, en ocasiones, nos ha llevado a tener sentimientos encontrados e, incluso, “frustraciones” ante la gran empresa que nos suponía a nivel competencial, sin olvidar que la intervención con la PR se introdujo cuando estaban ya en marcha las distintas actividades.

Esta reflexión sobre la práctica de forma individual y grupal nos ha llevado a repensar la propia función asesora y, a veces, a cuestionarnos nuestra actuación como responsables de las asesorías. Asimismo, ha incorporado una dinámica de trabajo que facilita el intercambio fluido entre los miembros del equipo asesor, evidenciando la necesidad de reforzar el trabajo en equipo, especialmente a la hora de definir prioridades y de introducir indicadores de logro. Uno de los grupos lo expresaba con las siguientes palabras: “Esta forma de trabajar requiere cambios en la organización del trabajo, los esquemas y la manera de funcionamiento, en la distribución de los tiempos, en una definición clara y compartida de las prioridades”. También, entendemos que el seguimiento “in situ”, de asesorías favorece dinámica dialógica necesaria, que no puede sustituirse por la vía virtual.

Un foro específico en el aula virtual de la formación en que se centra este estudio, ha sido un instrumento útil para canalizar y dinamizar las reflexiones individuales hacia el Equipo.

Por todo ello, concluimos que es un enfoque de trabajo asesor que plantea un gran potencial de transformación en la cultura formativa, pero que requiere de profesionales experimentados y de un acompañamiento al profesorado durante todo el proceso: desde el diseño, el desarrollo y, desde luego, la evaluación.

Referencias

- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE) (2012). Mapas de Competencias de los perfiles profesionales de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa. Sevilla: Consejería de Educación
- Corominas, M.; Rodríguez, M.; López, I. y Sánchez-Enciso, J. (2008). Comunidades reflexivas. *Cuadernos de Pedagogía*, nº 379, pp. 55-59
- Calleja, T., Collado, S., Macías, G. y San José, C. (2012). *Educación en España. Motivos para la esperanza*. Informe MCKINSEY. McKinsey & Company.
- Camps, J. (2008). Formar para cambiar, cambiar para aprender. En Armengol, C. y Gairín, J. (Coord.), *Estrategias de formación para el cambio organizacional* (pp. 11-27). Madrid: Wolters Kluwer.

- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Saarbrücken: Publicia.
- Eirín, R., García, H. y Montero, L. (2009). Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 13 (2), pp.1-14. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev132COL3.pdf>. Consultado el 25 de octubre de 2012.
- Esteve, O. y Carandell, Z. (2009). La formación permanente del profesorado desde la práctica reflexiva. *Artículos de didáctica de la Lengua i la Literatura*, 49, 47-62.
- Esteve, O. Melief, K. y Alsina, A. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O. y Fernández, F. (2012). *Evaluación y Autonomía: caminos que convergen*. Barcelona: ICE Horsori.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una Rica Veta: Cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*. Londres: Pearson.
- Furlong, A. (2013). *Youth Studies. An Introduction*. Oxon: Routledge.
- Gairín, J. (2011). Formación de profesores basada en competencias. *Bordón* 63 (1), 93-108.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2012). PIRLS - TIMSS 2011. Estudio Internacional de progreso en comprensión lectora, matemáticas y ciencias IEA. Volumen I: IN-FORME ESPAÑOL. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Kirkpatrick, D. y Kirkpatrick, J. (2009). *Evaluating Training Programs: The Four Levels*. Berrett-Koehler Publishers.
- Lupión, T. y Blanco, A. (2016). Reflexión sobre la práctica de profesorado de ciencias de secundaria en un programa formativo en torno a la competencia científica. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19 (2), 195-206.
- Martínez, M. y Farró, L. (2012). Un modelo competencial de formación de formadores. *Aula de Innovación Educativa*, 212, pp. 18-23.
- Moebs, S. (2015). Blended Learning for learners in SMEs. En Information Resources Management Association (Ed.), *Curriculum Design and Classroom Management: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications* (pp. 565-587). Hershey PA: IGI Global.
- Moreno, A. (2011). Las nuevas competencias para el profesor el siglo XXI. *Consejo Escolar del Estado. Participación Educativa*, 16, marzo 2011, pp. 8-30.
- Mullis, I, Martin, M. (Eds.). (2015). PIRLS 2016 ASSESSMENT FRAMEWORK. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14, nº 1, 67-80.
- Proyecto Comenius 2.1 (2003-2005). "Aprender de la práctica". Bruselas: UE (106150-CP-1-2002-1-NL-). Entitats participants: ICE de la Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Pompeu Fabra de Barcelona, IVLOS (Universitat d'Utrecht), Institut de Formació d'Hamburg (Alemanya), Institut de Formació de Trondheim (Noruega). Pàgina web: www2.ivlos.uu.nl/comenius.

Segovia, J. y Barrero, B. (2012). Reconstrucción de la identidad profesional del profesorado: una mirada desde la orientación y la dirección. *Perspectiva Educativa*, Vol. 51 (2), p. 88-115.

Shön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.

Wenger, M.S. y Ferguson, C. (2006). A learning ecology model for blended learning from Sun Microsystems. En Bonk, C.J. y Graham, C. R. (Eds.), *The Handbook of Blended Learning*. San Francisco: Pfeiffer.

Agradecimientos

Desde la autoría de este artículo se quiere manifestar el más sincero agradecimiento a la profesora OLGA ESTEVE RUESCAS, formadora externa de esta actividad y a las compañeras y compañeros del EQUIPO ASESOR del CEP de Málaga.

Anexo

Ficha de Evaluación Planes de Acción

CURSO REFLEXIÓN DEL EJERCICIO PROFESIONAL DE LA FUNCIÓN ASESORA DESDE EL ENFOQUE DE LA PRÁCTICA REFLEXIVA
<p style="text-align: center;">FICHA DE EVALUACIÓN PLANES DE ACCIÓN</p>
<p>1. OBJETIVOS DE TRANSFERENCIA DE LA INTERVENCIÓN ASESORA ¿Qué habían de ser capaces de hacer las personas participantes en los asesoramientos basados en la metodología de la PR?</p> <p>* * *</p>
<p>2. EVALUACIÓN DE LA TRANSFERENCIA DE LA INTERVENCIÓN ASESORA</p> <p>2.1. <i>Valoración general</i> ¿En qué medida se han alcanzado los objetivos listados?</p> <p>* * *</p> <p>2.2. <i>Evaluación cualitativa de la transferencia</i></p> <p>a. Se han alcanzado de forma satisfactoria los siguientes objetivos:</p> <p>* * *</p> <p>b. Ha habido grandes dificultades en los siguientes objetivos:</p> <p>* * *</p>