



TeachersPRO®

Empowering Effective Learning

DESCRIPCIÓN GENERAL DE LA PLATAFORMA

VERSIÓN: 2019

VERSIÓN 1

ÍNDICE DE CONTENIDO

1. DESCRIPCIÓN GENERAL	4
1.1. Características de TeachersPro	6
1.2. Beneficios para los Educadores	7
1.3. Estructura de la Solución	7
2. METODOLOGÍA FORMATIVA	14
2.1. Formación permanente por Desafíos de Aprendizaje Docentes	14
2.2. Solución para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño docente	15
3. ADQUISICIÓN DE TEACHERS PRO	18
3.1. Formación y Parametrización inicial	18
3.2 Adquisición de Desafíos de Aprendizaje Docente	18
3.3 Refuerzo y consolidación del aprendizaje	19
4. FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS QUE RESPALDAN TEACHER SPRO	20
4.1 Introducción	20
4.2. Aprendizaje Profesional Auténtico	21
4.3. Aprendizaje colaborativo y reflexivo	25
4.4. Las comunidades profesionales de aprendizaje	29
4.5. Las TIC para la formación y el desarrollo profesional docente	37
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	45

FIGURAS

Figura 1. Los tres pilares del Aprendizaje en TeachersPro	4
Figura 2. Las dieciséis competencias críticas docentes de TeachersPro	5
Figura 3. Ejemplos de la certificaciones académicas	6
Figura 4. Panel (pantalla principal) de TeachersPro	8
Figura 5. Modelo formativo de una habilidad docente en TeachersPro	9
Figura 6. Ejemplo del curso de desarrollo de la habilidad docente “Aprendizaje autónomo y metacognición”	10
Figura 7. Infografía del curso de desarrollo de la habilidad docente “Aprendizaje autónomo”	11
Figura 8. Número de habilidades vs Nivel de competencia	12
Figura 9. Certificación de competencia profesional docente	13
Figura 10. Área de la comunidad TeachersPro	13
Figura 11. Plataforma TeachersPro	15
Figura 12. Panel institucional	17
Figura 13: Pirámide del Aprendizaje de Edgar Dale	30
Figura 14: Niveles de participación en los modelos de desarrollo profesional docente	31
Figura 15: Evolución de la cultura de colegialidad participativa.	33

TABLAS

Tabla 1: Cuadro comparativo de indicadores teóricos relevantes y características de la plataforma TeachersPro	23
---	----

GRAFICOS

Gráfico nº 1: Porcentaje de participación en los desafíos	43
---	----

1. DESCRIPCIÓN GENERAL

TeachersPro es una solución que ofrece herramientas para el análisis personalizado de la práctica pedagógica, la mejora continua de dicha práctica y su certificación a nivel personal, así como el acceso a una comunidad internacional de docentes interesados en mejorar y compartir sus experiencias en las aulas.

Con TeachersPro, sus usuarios tienen ahora la posibilidad de mejorar su práctica y obtener un **certificado validado por terceros** que ejerce de garantía de calidad en el sector educativo y formativo. El docente disfruta de la **flexibilidad y facilidad de realizar el autodiagnóstico de su práctica** y elaborar un **itinerario individualizado de avance** por Internet, aprovechando las herramientas y recursos aportados por el Instituto Escalae y por la comunidad internacional de docentes.

Es un sistema de mejora continua de las prácticas educativas ágil y simple, a la vez que riguroso y motivante.



Figura 1. Los tres pilares del Aprendizaje en TeachersPro

El Instituto Escalae, a través de su solución TeachersPro, se ha propuesto ofrecer a todos los profesionales dedicados a la docencia (maestros, profesores, formadores) una innovadora plataforma online que permita el análisis, el desarrollo y la certificación de sus habilidades y competencias docentes, así como la oportunidad de compartirlas con otros docentes.

Basado en el sistema Escalae con 15 años de investigación y experiencia, las habilidades docentes se dividen en 16 competencias críticas dentro de 4 áreas generales: planificación, impartición, evaluación y gestión. Para facilitar el desarrollo de cada competencia, estas competencias son así mismo divididas en habilidades y presentadas a través de desafíos tales como el Aprendizaje Basado en Problemas, el Trabajo por Proyectos, la Evaluación de Competencias, así como la Atención a la Diversidad y los Entornos de Aprendizaje.



Figura 2. Las dieciséis competencias críticas docentes de TeachersPro

TeachersPro es **capaz de ofrecer itinerarios personalizados en función del perfil de cada docente**, adaptándose a sus necesidades e intereses. Además, los usuarios podrán compartir **la evidencia de sus prácticas entre colegas y obtener así, reconocimiento** (insignias y reputación) en esta comunidad internacional de aprendizaje docente.

Por último, una vez terminados todos los módulos de habilidades sobre una competencia y alcanzado el reconocimiento de la comunidad de usuarios de TeachersPro mediante las evidencias de prácticas reales compartidas en la Plataforma, este éxito podrá certificarse, a través de una **acreditación académica** de la Universidad de Málaga, y una **certificación internacional de competencias profesionales** de la Finland University.



Figura 3. Ejemplos de la certificaciones académicas

1.1. Características de TeachersPro

Las características principales de la plataforma TeachersPro son las siguientes:

- **Adaptativa:** Personalización continua del itinerario de aprendizaje a partir del perfil de competencias de cada docente, de sus intereses y del tipo de enseñanza que imparte (infantil, primaria, secundaria, bachillerato, universidad y formación profesional)
- **Gamificada:** Decenas de desafíos a desarrollar sobre las metodologías más innovadoras que permiten conseguir insignias sobre 16 competencias y más de 100 habilidades docentes
- **Competencial:** Modelo formativo que permite transferir la teoría pedagógica a la práctica real, mediante casos prácticos, simulaciones, instrumentos y descriptores para su desarrollo en el aula, así como la revisión de prácticas educativas de colegas
- **Motivacional:** Evolución del estatus de reputación en la comunidad. Reconocimiento académico de la formación por un pool de universidades y organismos. Certificación Internacional de Competencias Profesionales
- **Colaborativa y social:** Práctica compartida con colegas a nivel mundial, según intereses comunes. Desafíos a conseguir de forma compartida con otros acompañantes (grupos de usuarios que desarrollan el mismo desafío)
- **Profesionalizadora:** Revisión y soporte constante sobre evidencias reales de la práctica docente en diferentes contextos, para la formación de criterio pedagógico, mediante la red de contactos propia en la Comunidad TeachersPro, vía conversaciones y recomendaciones oportunas

La combinación del acceso a una comunidad docente motivada para aprender y mejorar sus capacidades junto con la posibilidad para el usuario de auto-diagnosticarse y unos contenidos atractivos a través de cursos personalizados y adaptados al perfil docente de cada usuario es lo que hace de TeachersPro una plataforma y producto innovadora y única en el mercado.

1.2. Beneficios para los Educadores

Los beneficios para los usuarios de TeachersPro son los siguientes:

- **Innovación:** Desvelar los secretos de las más innovadoras metodologías pedagógicas como el Enfoque por Competencias, el uso de tecnología en el aula, el aprendizaje basado en problemas, el trabajo por proyectos, el aprendizaje cooperativo, la clase invertida, las inteligencias múltiples, la educación emocional, las destrezas del pensamiento, las pedagogías activas, la evaluación por competencias, etc.
- **Transferencia:** Garantía de transferencia de los aprendizajes pedagógicos a la práctica profesional
- **Contenidos:** Más de 1.000 horas de contenidos pedagógicos de alta calidad (casos prácticos, ejemplos, actividades, lecturas) y miles de prácticas educativas reales por parte de los mismos usuarios, organizadas por habilidades y competencias profesionales
- **Networking:** Obtener una membresía a una comunidad internacional de docentes que comparten su práctica y aprenden unos de otros a través de redes de contactos con intereses comunes, observaciones de evidencias y conversaciones uno a uno
- **Empleabilidad:** Certificación profesional y acreditación académica que les permitirá desarrollar tu curriculum profesional como docente
- **Distinción:** Formar parte del movimiento mundial por una educación de calidad basada en la excelencia profesional docente
- **Disponibilidad:** TeachersPro estará disponible para acceder desde cualquier plataforma web (MacOS, Windows, Android), y cualquier dispositivo (PC's, portátiles, tablets, smartphones), y será multi-idioma (Español de inicio, nuevos idiomas cada año siendo el inglés el primero).

1.3. Estructura de la Solución

TeachersPro consta de tres áreas principales:

a) **Área de Panel (pantalla principal)**

La pantalla principal de TeachersPro engloba una visión general del usuario, sus ámbitos en desarrollo, las insignias conseguidas mediante el desarrollo de competencias, su nivel de reputación (conseguido por su implicación en la plataforma con acciones hacia sus colegas), sus certificaciones, notificaciones sobre su comunidad y las áreas de interés.

Desde el panel se accede al auto-diagnostico y perfil docente del usuario, al área de desarrollo y a la comunidad.

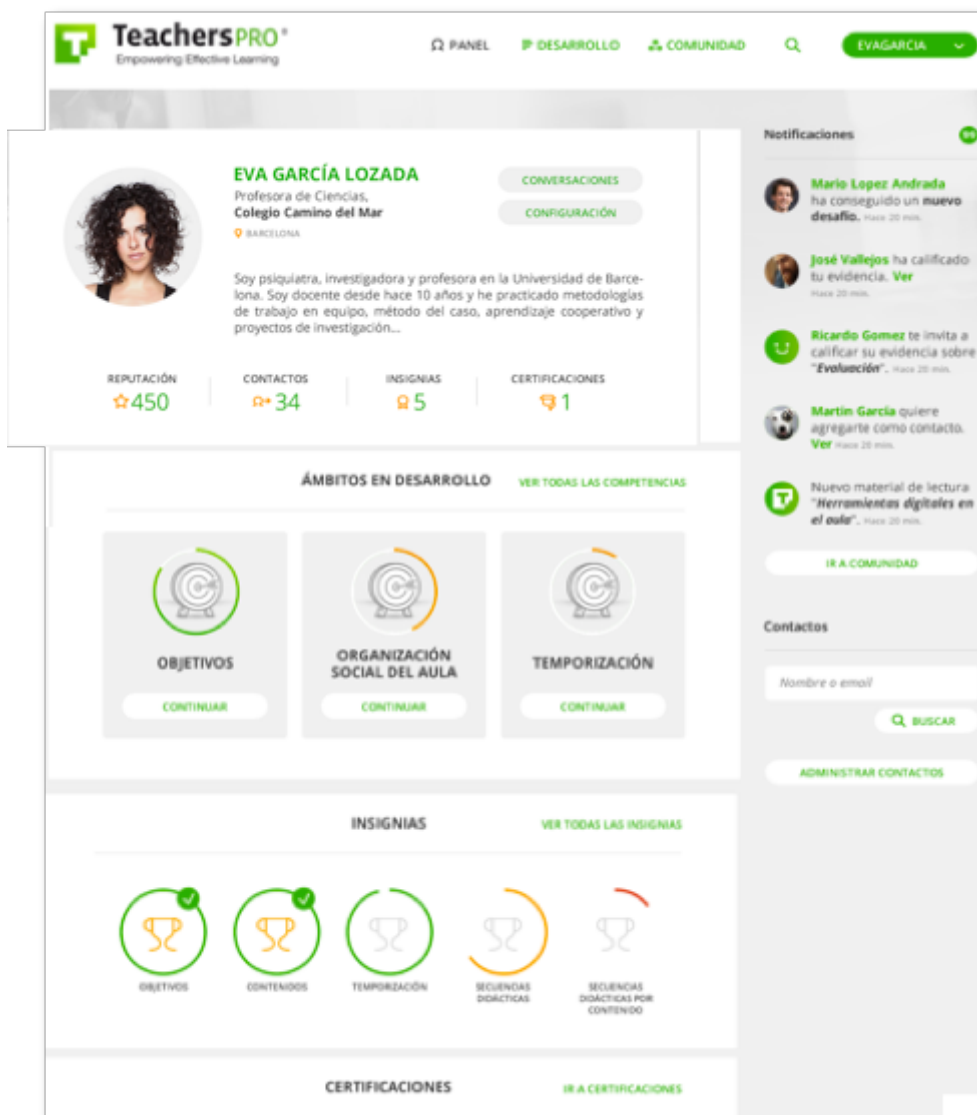


Figura 4. Panel (pantalla principal) de TeachersPro

El usuario podrá seleccionar hasta tres itinerarios o ámbitos simultáneos donde mejorar sus habilidades alrededor de una competencia docente. Estos itinerarios serán sugeridos por la plataforma dependiendo del perfil profesional de cada usuario. Es para ello importante que el usuario haya realizado el auto-diagnostico anteriormente, lo cual está integrado al escoger un Desafío en la configuración.

b) **Área de auto-diagnostico**

A través de un formulario, el usuario crea su perfil docente que servirá para ofrecerle itinerarios personalizados de mejora de sus capacidades docentes

c) **Área de desarrollo**

Zona donde se encuentran todos los módulos formativos, contenidos repartidos entre las diferentes capacidades y habilidades docentes, y agrupados en los diferentes itinerarios y desafíos de formación y mejora de las competencias docentes del usuario.

TeachersPro esta basado en el sistema Escalae de evaluación de la capacidades docentes, estructurando las mismas en 16 capacidades y 86 habilidades (o sub-capacidades). La plataforma contiene un módulo de desarrollo por habilidad, es decir **casi 1,000 horas de contenidos para el desarrollo profesional**.

Cada módulo para aprender y mejorar una habilidad docente constará de **contenidos exclusivos de TeachersPro, adaptados al perfil docente de cada usuario**. El curso tipo esta planificado para necesitar unas 7 horas de estudio, mediante casos prácticos, ejercicios de transferencia conceptual práctica con actividades de simulación y auto-evaluación, así como unas 8 horas para la planificación y ejecución de la práctica real.

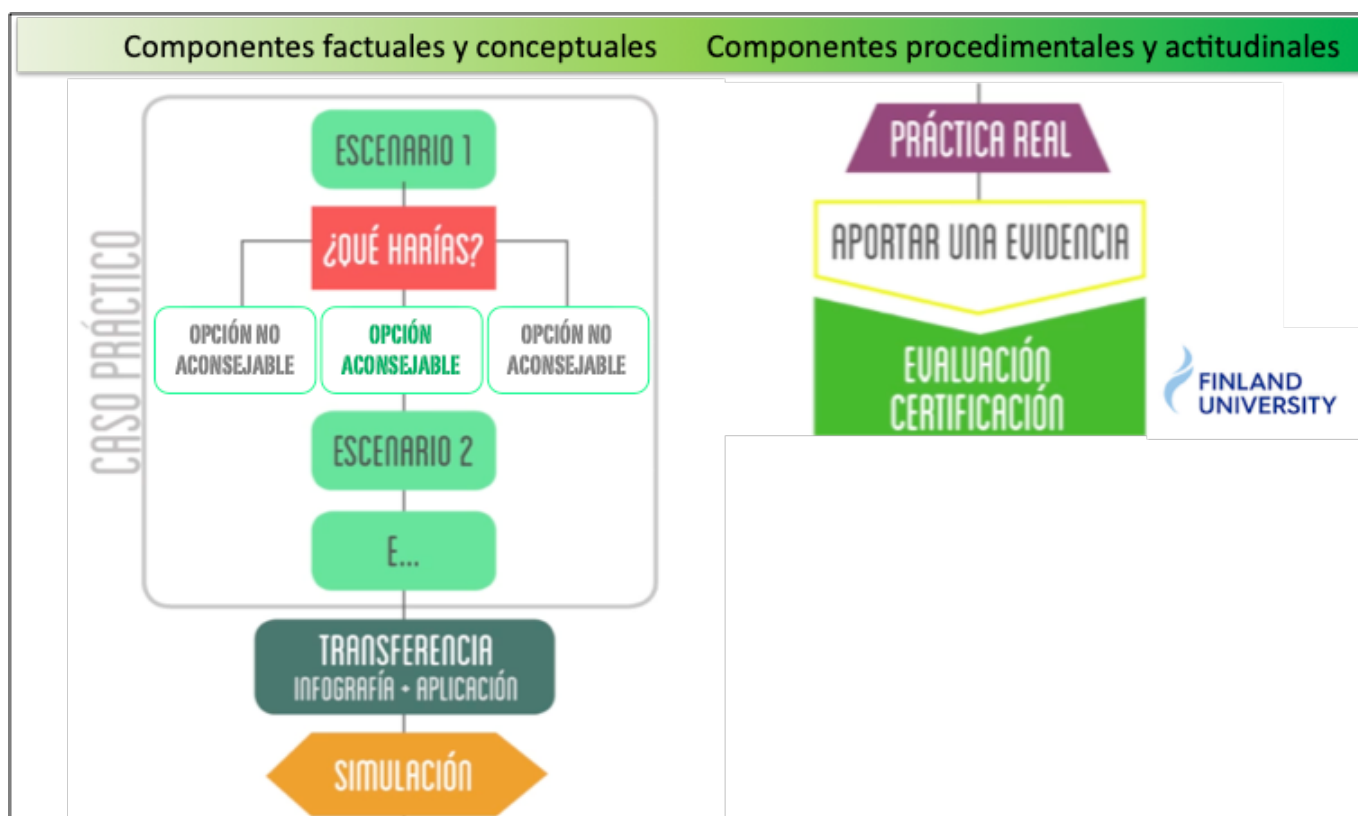


Figura 5. Modelo formativo de una habilidad docente en TeachersPro

El usuario aprende nuevas técnicas sobre una capacidad docente **a través de un caso online proactivo y gamificado con escenarios dinámicos**. Al terminar los mismos recibe una **infografía** como resumen general, pasando entonces a una **simulación** y a una **práctica real** que deberá ser subida a la plataforma para que la comunidad de docentes de TeachersPro pueda valorarla y aprender de la misma.

The screenshot displays the TeachersPRO website interface. At the top, there is a navigation bar with 'PANEL', 'DESARROLLO', 'COMUNIDAD', and a search icon, along with a user profile 'EVAGARCIA'. The main content area is titled 'SECUENCIAS DIDÁCTICAS' and 'APRENDIZAJE AUTÓNOMO'. Below this, there are tabs for 'INTRODUCCIÓN' and 'ACTIVIDADES'. A breadcrumb trail shows 'CASO PRÁCTICO > RESUMEN > SIMULACIÓN > PRÁCTICA REAL > EVIDENCIA'. The current page is 'CASO PRÁCTICO (Escenarios)', with a sub-section '1. APRENDIZAJE AUTÓNOMO Y METACOGNIÓN'. The text describes a scenario where a teacher, Daniel, is struggling with students' retention and is seeking advice from a colleague, Lucía. The text is followed by a question: 'En este caso, ¿qué respuesta le podría proporcionar Lucía a Daniel?'. Three options are provided: A. Ofrecer fuentes documentales, B. Planificar actividades de autorregulación, and C. Adaptar las actividades. To the right of the text is an image of a woman looking at a chalkboard, and a quote: '... sus alumnos no retienen los aprendizajes y a menudo no son capaces de conectar contenidos trabajados en anteriores unidades con los que trabajan actualmente.'.

Figura 6. Ejemplo del curso de desarrollo de la habilidad docente “Aprendizaje autónomo y metacognición”

Una vez acabados (con éxito) los escenarios teóricos de un curso y antes de empezar con la simulación y la practica en un entorno real de lo aprendido, el alumno/usuario **recibe una infografía resumiendo** la parte teórica del curso. Esta infografía se podrá imprimir o grabar para uso y consulta futura por el usuario.



Figura 7. Infografía del curso de desarrollo de la habilidad docente “Aprendizaje autónomo”

TeachersPro contiene más de 100 infografías, una por cada habilidad docente.

d) Insignias y Certificaciones

Insignias:

Una vez finalizado un curso completo de una competencia docente, es decir un itinerario, y habiendo sido evaluada las evidencias de práctica real positivamente por la comunidad el alumno/usuario recibirá una insignia oficial de TeachersPro reconociendo el conocimiento adquirido.

Certificación:

La certificación de competencias docentes de TeachersPro® implica la evaluación de los conocimientos, actitudes y habilidades del docente solicitante. Esta evaluación es llevada a cabo por un equipo de personas designadas por [Finland University](#) (el consorcio de universidades públicas más importante de Finlandia) y expertas en el ámbito a evaluar. De este modo, el certificado obtenido está avalado tanto por la experiencia y conocimiento expertos que dinamizan la comunidad TeachersPro® como por el prestigio internacional de este consorcio de universidades finlandesas.

TeachersPro® permite a la comunidad docente certificarse en las 16 competencias de la práctica docente que forman parte de la Plataforma. Cada auditoría implica la evaluación exhaustiva de 3 habilidades pertenecientes a una de estas competencias. Los certificados expedidos reconocen los siguientes niveles de logro dentro de una competencia: especialista, avanzado o experto (ver figura) dependiendo del número de habilidades cursadas y certificadas previamente por la persona solicitante. Así, tras finalizar un desafío (3 habilidades de una competencia), cada usuario puede solicitar un certificado de nivel especialista. Una vez obtenido éste, podrá solicitar un certificado de nivel avanzado presentando la documentación justificativa de otro desafío (3 habilidades más) correspondiente a la misma competencia. Cada docente puede de este modo obtener varios certificados, correspondientes a diferentes competencias y niveles de desempeño.



Figura 8. Número de habilidades vs Nivel de competencia

El certificado de competencias docentes de Finland University es opcional, por lo que ha de ser solicitado expresamente desde el apartado correspondiente en TeachersPro, por aquellos docentes interesados en obtener esta acreditación de prestigio internacional.



Figura 9. Certificación de competencia profesional docente

e) Área de Comunidad

El tercer pilar de TeachersPro, después del auto-diagnostico y el área de desarrollo, es el acceso a una comunidad global de docentes motivados en mejorar sus capacidades y con interés en compartir experiencias entre colegas.

El uso fundamental de la comunidad es **para compartir y evaluar las evidencias de practicas reales** subidas por los usuarios de TeachersPro, lo cual refuerza el aprendizaje, tanto del que evalúa como del que es evaluado.

Cada evidencia es evaluada mediante “estrellas” y al recibir un numero predeterminado de éstas, la plataforma considera automáticamente que el usuario ha alcanzado el nivel suficiente y se lo reconoce mediante una parte de una insignia, la cual se va completando conforme el usuario es evaluado en las diferentes habilidades que componen la competencia docente relacionada con dicha insignia.



Figura 10. Área de la comunidad TeachersPro

2. METODOLOGÍA FORMATIVA

2.1. Formación permanente por Desafíos de Aprendizaje Docentes

El Desafío de Aprendizaje es un itinerario para el desarrollo profesional docente alrededor de una metodología, enfoque o innovación educativa de vanguardia, que responde a los intereses y necesidades particulares del docente y también de la Institución.

Cada Desafío de Aprendizaje permite desarrollar una Competencias Docentes que a su vez integran ciertas habilidades que podrán llegar a dominar, siguiendo el itinerario formativo que se les plantea en TeachersPro.

Para personalizar el Desafío de Aprendizaje, una vez seleccionado por su parte o por la Institución, la Plataforma le hace algunas preguntas para analizar sus puntos fuertes y áreas de mejora, con el propósito de proponerle un itinerario formativo personalizado.

Cada Desafío activa una habilidad con relación a las 16 competencias que engloban la práctica educativa identificadas en TeachersPro. Estas competencias encajan a la perfección con los 16 ámbitos de análisis de la práctica educativa del Sistema Escalae.

La Plataforma permite trabajar cada habilidad profesional docente como dominio de la acción específica en el aula:

La habilidad representa el saber-hacer profesional específico de la profesión docente, por tanto, implica saber planificar, impartir, motivar, evaluar, tutorizar, coordinar, reflexionar, investigar, etc. Supone un conocimiento procedimental (pasos para conseguir algo) específico que implica acción, es decir, saber hacer algo y tener un conocimiento práctico que permita implementarlo de forma adecuada en el aula. Las habilidades se pueden entender como sub-competencias, resultado de un entrenamiento y una experimentación específicos siguiendo el exclusivo modelo formativo de TeachersPro, con base en casos prácticos, simulaciones, trabajo con prácticas reales y evidencias.

La Plataforma reconoce el desarrollo de la Competencia como Resultado final de la acción docente:

La competencia consiste esencialmente en un saber resolver situaciones de la vida profesional docente de forma adecuada (o exitosa) y comporta la movilización de las habilidades (saber-hacer), pero también implica otras dimensiones como los conocimientos (saberes) y las actitudes (saber ser), además de otros elementos subjetivos como la intencionalidad, los valores, la ética profesional, etc. A diferencia de la habilidad, la competencia es la que hace posible el saber efectuar tareas en situaciones diversas y únicas. Por tanto, la competencia se demuestra dando respuesta a situaciones concretas y complejas de la profesión docente en contexto. Estas competencias se van reconociendo a través del exclusivo sistema de insignias y el proceso de certificación en TeachersPro. La Institución puede hacer un seguimiento exhaustivo de los logros de cada uno de los docentes y de cada colegio.

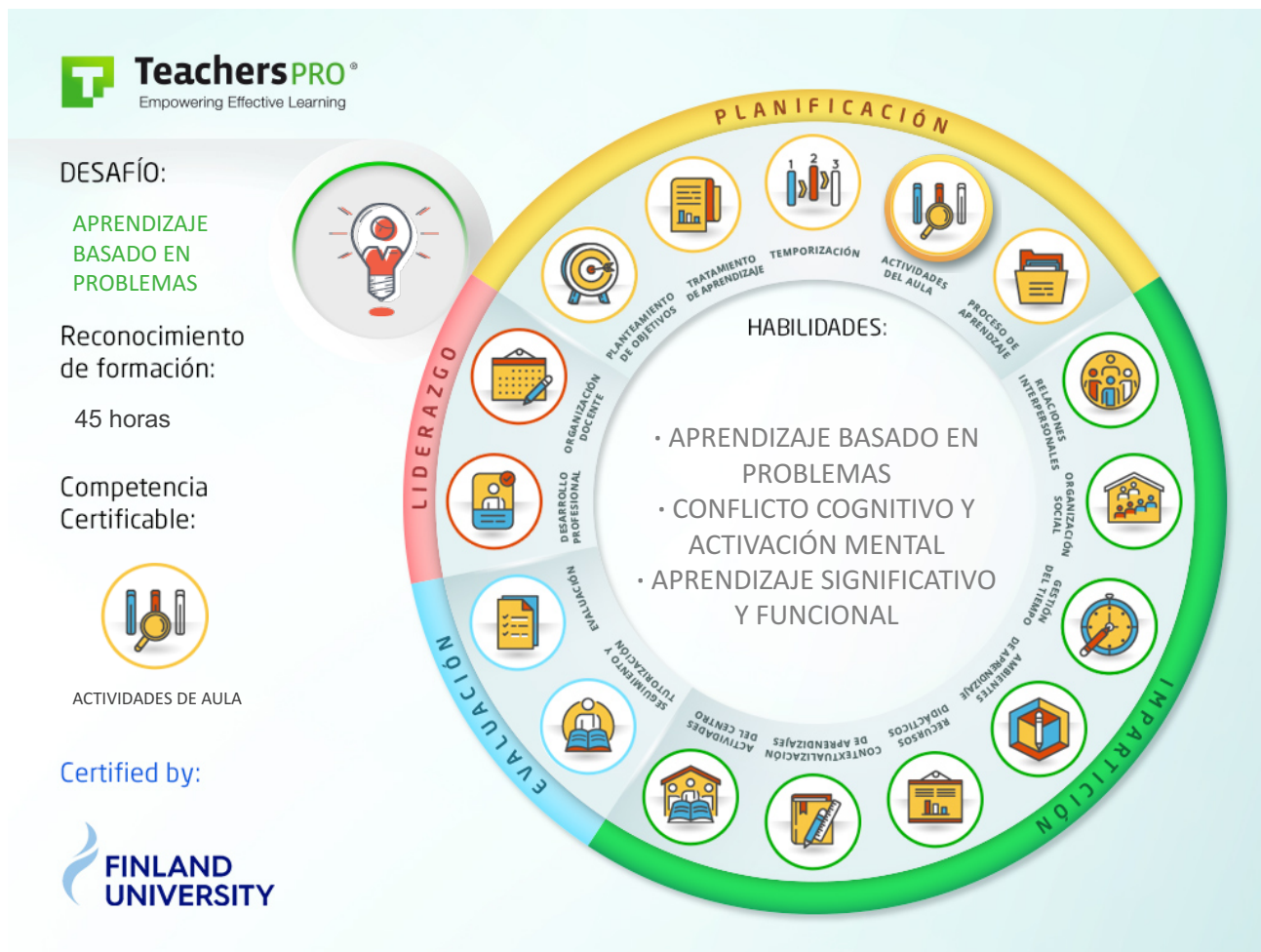


Figura 11. Plataforma TeachersPro

2.2. Solución para el desarrollo profesional y la evaluación del desempeño docente

Beneficios de TeachersPro para las entidades educativas:

1. Es el **complemento ideal cuando se desarrollan proyectos de innovación** y mejora pedagógica, ya que ayuda a generar un lenguaje común entre el profesorado y a darles la seguridad necesaria para pasar a la acción.
2. **Fortalece los procesos de formación**, ya que la herramienta se puede utilizar como un refuerzo, anterior o posterior a las sesiones presenciales y mejorar así su efectividad.
3. Para instituciones con docentes dispersos geográficamente, **permite un ahorro importante y la posibilidad de llegar a más** participantes a un coste mínimo.
4. Por último, la entrada incluye la posibilidad de **hacer un seguimiento cercano de los docentes y contactarlos directamente**, por lo que se puede utilizar como una LMS muy potente para el desarrollo profesional de la práctica educativa.

Entrada Específica como Institución Educativa

Para los responsables de las entidades educativas, se incluye un Panel Institucional de seguimiento de cada docente por parte de los responsables de la formación, mediante acceso a las evidencias de su aprendizaje en su portafolio, para asegurar la transferencia a su práctica profesional (envío de mensajes uno a uno para tutorización / acompañamiento / coaching de prácticas educativas y también mensajes múltiples para reconocimiento de buenas prácticas en el colectivo docente de cada entidad educativa).

Este Panel Institucional permite también el acceso y manejo de datos en tiempo real sobre la actividad, el desarrollo de habilidades y competencias, tanto de cada usuario, como de todo el colectivo docente.

Por último, el Panel Institucional también permite subir material propio por parte de la entidad educativa (etiquetado para cada habilidad a desarrollar) al que solo tienen acceso sus propios usuarios.

Para la gestión de docentes de la institución:



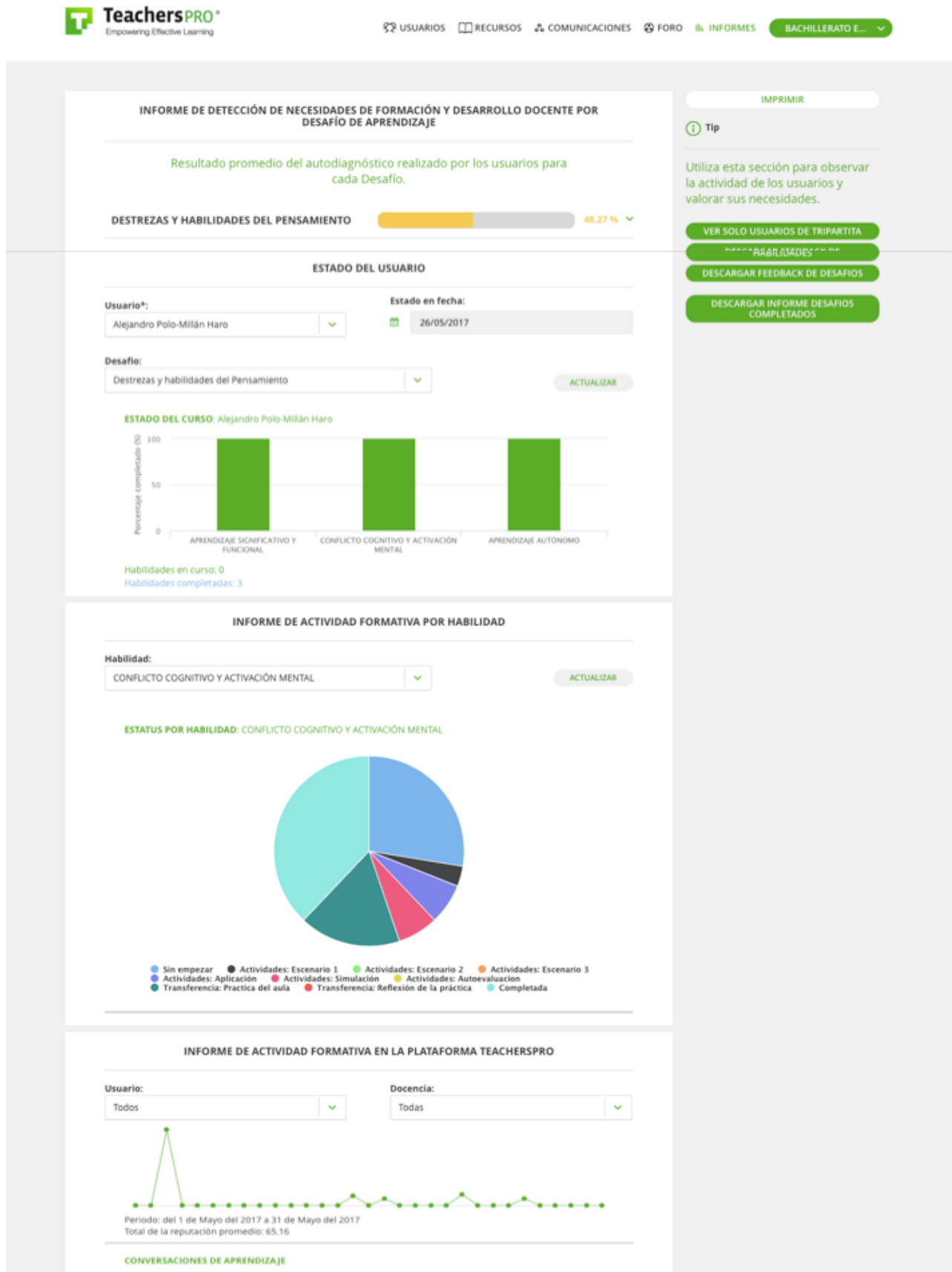


Figura 12. Panel institucional

3. ADQUISICIÓN DE TEACHERS PRO

TeachersPro es una Plataforma de desarrollo profesional docente que permite realizar Desafíos de Aprendizaje Docente basados en los intereses del docente y de la institución, con acceso a contenido específico para cada habilidad, un banco de recursos de ampliación y acceso a cientos de buenas prácticas reales de otros docentes en la comunidad internacional de TeachersPro.

El acceso a este contenido se otorga de forma permanente y para siempre a todos los usuarios en su propio portafolio docente, donde también se registra toda su actividad histórica y desarrollo profesional.

La contratación de TeachersPro incluye lo siguiente:

3.1. Formación y Parametrización inicial

Para contrataciones por parte de entidades educativas

- **Introducción de 2 horas sobre la Plataforma de TeachersPro:** 1 hora al personal docente y 1 hora a los responsables de la entidad educativa (por videoconferencia o en una sesión presencial).
- **Parametrización del Panel Institucional:** personalización, alta del Desafío seleccionado y alta inicial de usuarios como miembros permanentes de la Comunidad TeachersPro.
- **4 manuales** (versión electrónica): A) Panel Institucional, B) Qué es una Buena Evidencia, C) Cómo evaluar una Evidencia, y D) Cómo hacer una Retroalimentación Constructiva.

3.2 Adquisición de Desafíos de Aprendizaje Docente

TEACHERS PRO CHALLENGE:

Incluye:

1. **Un desafío de Aprendizaje Docente con acceso permanente**, con acceso a un autodiagnóstico pedagógico inicial por docente, contenido específico para cada habilidad, un banco de recursos de ampliación y acceso a cientos de buenas prácticas reales de otros docentes en la comunidad internacional de TeachersPro.
2. Reconocimiento académico mediante un **Diploma de participación por parte de la Cátedra Escalae de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga**, que reconoce 15 horas de formación en una habilidad de una competencia docente.
3. Acceso para cada usuario a un **sistema de revisión entre iguales** (incluye a todos los usuarios de la comunidad internacional de TeachersPro) con base en la evidencia de sus buenas prácticas en el Desafío de Aprendizaje activo.
4. Acceso para cada usuario a un sistema de reconocimiento con **insignias de logro, además de métricas de actividad y reputación** que se reflejan en el panel personal de cada docente.
5. Acceso para cada usuario a una **comunidad de apoyo entre iguales**, generando una red de contactos con otros docentes para mantener conversaciones de aprendizaje y dar/solicitar apoyo (cuando se contrata por parte de entidades educativas, éstas pueden dinamizar la tutoría inter pares, animándola desde el panel institucional).

En la contratación por parte de entidades educativas:

6. Posibilidad en el Panel Institucional de **seguimiento de cada docente por parte de los responsables de la institución**, mediante acceso a las evidencias de su aprendizaje en su portafolio, para asegurar la transferencia a su práctica profesional (envío de mensajes uno a uno para tutorización/mentoring/coaching de prácticas educativas y también mensajes múltiples para reconocimiento de buenas prácticas en el colectivo docente de la institución).

7. Obtención en el Panel Institucional de datos en tiempo real sobre la actividad, el desarrollo de habilidades y competencias, tanto de cada usuario, como de todo el colectivo docente.
8. Posibilidad en el Panel Institucional de **subir material propio por parte de la institución educativa** (etiquetado para cada habilidad a desarrollar) al que solo tienen acceso sus propios usuarios.
9. **Seguimiento técnico** a los docentes de la institución y **mesa de apoyo** para cualquier consulta técnica, con tiempo de respuesta de menos de 48 horas.

3.3 Refuerzo y consolidación del aprendizaje

1. **Tutoring (opcional para usuarios individuales y entidades):** Seguimiento personalizado para cada docente realizado por el equipo de TeachersPro.
2. **Taller de profundización (opcional para entidades):** Sesiones de refuerzo al proceso formativo con un enfoque reflexivo que permite desarrollar la transferencia a la práctica y las Comunidades Profesionales de Aprendizaje
3. **Certificación de competencias profesionales docentes:** Implica la evaluación de los conocimientos, actitudes y habilidades del docente solicitante. Esta evaluación es llevada a cabo por un equipo de personas designadas por Finland University (el consorcio de universidades públicas más importante de Finlandia) y expertas en el ámbito a evaluar.

4. FUNDAMENTOS CIENTÍFICOS QUE RESPALDAN TEACHERS PRO

4.1 Introducción

Existe consenso internacional y evidencia científica que la eficacia de un profesor es clave para el resultado de aprendizaje de los alumnos y por tanto, el desarrollo profesional de los docentes es una de las mejores inversiones que puede hacer una institución educativa y un sistema educativo.

Sin embargo, existen dificultades para hacer efectiva esta inversión porque:

- Existe mucha formación teórica pero poca formación práctica en el aula
- Existe inmensa cantidad de información para la docencia, pero pocos criterios para la adecuación a la práctica educativa real
- Existe una presentación continua de buenas prácticas, pero poca capacidad de colaboración y generalización de dichas prácticas en los centros
- Existe un buen número de evaluaciones docentes estandarizadas pero poca retroalimentación efectiva de la práctica docente y motivación para el cambio

Por tanto, es necesario generar nuevos enfoques en el desarrollo profesional docente con la incorporación de estrategias para un aprendizaje más colaborativo. Una comunidad de aprendizaje profesional consagra sus actividades y de los equipos que la integran a estudiar nuevas formas de cumplir cada vez mejor con las finalidades del aprendizaje que se pretenden conseguir en el alumnado. Impulsa a los docentes a pensar creativamente sobre su práctica, y a cómo hacer para compartirla con el resto de colegas. Cuando se encuentra una nueva práctica, se prueba y si la evidencia comprueba su utilidad, se extiende al resto de colegas a través de redes de aprendizaje entre iguales. Cada equipo de mejora y los grupos que lo conforman, están pensando constantemente en diferentes aspectos de la práctica educativa, de una manera sistemática, organizada y alineada con un propósito común.

Los docentes vivimos una profesión en la que, por su propia naturaleza, conlleva unas satisfacciones enormes, pero a pesar de ello, podemos vivir toda una carrera magisterial sin sentir la verdadera necesidad de mejorar de manera sistemática nuestra práctica. En parte, esto es debido a que los recursos actuales para la mejora de las habilidades docentes distan mucho de ofrecer los resultados adecuados. Según TALIS (Teaching And Learning International Survey) realizado en el 2009 y 2013, primera encuesta internacional sobre enseñanza y aprendizaje realizada en 23 países por parte de la OCDE, afirma que: “Una media de tres cuartas partes de los profesores de todos los países TALIS comunicó que el aumento de la calidad de su trabajo no recibía ningún reconocimiento. Una proporción similar informó de que no recibirían ningún reconocimiento si fueran más innovadores en su enseñanza. Además, solamente alrededor de la mitad del profesorado de los países TALIS comunicó que su director utilizaba métodos eficaces para determinar el rendimiento de sus profesores. Ello dice muy poco a favor de los esfuerzos que realiza una serie de países para promocionar centros de enseñanza que fomenten una constante optimización”.

Por eso, es necesario un gran impulso por parte de la comunidad educativa y de los colegas de profesión, para desarrollar la calidad pedagógica en las aulas. Como manifestaba Ribeiro (1988), “se refleja así la necesidad de que [la mejora de] la tarea docente requiere de un trabajo en equipo en el cual se dé el planteamiento de la docencia como una tarea de investigación colectiva, de producción de conocimiento sobre la enseñanza y el aprendizaje.”

Una comunidad de aprendizaje profesional consagra sus actividades y de los equipos que la integran a estudiar nuevas formas de cumplir cada vez mejor con las finalidades del aprendizaje o también llamado perfil de egreso. Impulsa a los docentes a pensar creativamente sobre su práctica, y a cómo hacer para compartirla con el resto de colegas. Cuando se encuentra una nueva práctica, se prueba y si la evidencia comprueba su utilidad, se extiende al resto de colegas a través de redes de aprendizaje entre iguales.

Cada equipo de mejora y los grupos que lo conforman, están pensando constantemente en diferentes aspectos de la práctica educativa, de una manera sistemática, organizada y alineada con un propósito común.

Las plataformas online ofrecen una gran oportunidad para el desarrollo profesional docente, pues la formación deja de estar suscrita a un entorno geográfico determinado, con la reducción en desplazamientos y por tanto, en la inversión que esto supone para los docentes y las propias instituciones educativas. Sin embargo, es necesario seguir algunos principios que deben alimentar el diseño de dichas herramientas, por ejemplo, contar con análisis personalizado de la práctica pedagógica, que permitan la mejora continua de dicha práctica y su certificación a nivel personal, así como el acceso a una comunidad internacional de docentes interesados en mejorar y compartir sus experiencias en las aulas.

Un sistema de mejora continua de las prácticas educativas debe ser ágil y simple, a la vez que riguroso y motivante y debería sostenerse en tres principios básicos: 1) El aprendizaje colaborativo, es decir, la capacidad que debemos tener como profesionales para aprender unos de otros; 2) El aprendizaje adaptativo, que se traduce en la capacidad de la herramienta de “aprender” de cada usuario y adaptarse a sus propias necesidades e intereses, así como ser capaz de dibujar un itinerario formativo a medida. Y finalmente, 3) Motivación y reconocimiento, o la capacidad de la comunidad educativa y las autoridades, para reconocer las evidencias de prácticas educativas efectivas en las aulas y en los resultados de aprendizaje de los alumnos y las alumnas.

4.2. Aprendizaje Profesional Auténtico

En un mundo en el que la velocidad del cambio es creciente, necesitamos expertos con la capacidad de identificar y resolver problemas para los cuales no existe una solución fácil. Contrariamente, parece existir una prevalencia e incluso dependencia en modelos de enseñanza tradicional. Esta situación nos mantiene en una preferencia por un aprendizaje pasivo, una resistencia a aprender de manera activa que nos condiciona a pensar que las respuestas correctas existen para cada problema y que éstas pueden ser memorizadas. Más aún, que son aquellos que percibimos como autoridades, los que poseen las respuestas correctas.

Sin embargo, la solución de problemas complejos implica habilidades que van mucho más allá de la memorización de contenidos. Juicio y práctica reflexivos, habilidades de comunicación complejas tales como: persuasión, explicación, negociación, desarrollo de confianza, desarrollar entendimientos, construir conocimiento, etc. Del mismo modo, muchos empleadores coinciden en que algunas de las habilidades más importantes incluyen: el trabajo en equipo, pensamiento crítico, recopilación y organización de información, y pensamiento creativo e innovador (Hart, 2006). En resumen, la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades en el contexto del mundo real.

La noción del aprendizaje auténtico está basado en la teoría de la Cognición Situada o Aprendizaje Situado. Al proponer el modelo de cognición situada, Brown, Collins, and Duguid (1989) sostuvieron que, contrariamente a muchas de las prácticas de enseñanza existentes las cuales abstraen el conocimiento del contexto, el aprendizaje es significativo únicamente cuando está incorporado en el contexto físico y social dentro de los cuales se utilizará. De esta manera, el aprendizaje auténtico expone a los estudiantes al desorden de la vida real y la toma de decisiones, donde no existen las respuestas correctas, aunque sí soluciones que pueden ser mejor o peor que otras dependiendo del contexto particular (Lombardi, 2007, p. 10). Lave y Wenger (1991) expandieron aún más la idea del aprendizaje situado con su concepto de “participación periférica legítima”. Según los autores, un “aprendiz”, observa la “comunidad de práctica” desde los límites. A medida que el aprendizaje y la participación en la cultura aumentan, los participantes evolucionan del rol de observadores a ser agentes de pleno funcionamiento.

Los autores (Brown et al., 1989; Lave & Wenger, 1991) concuerdan en que la participación en las comunidades de práctica permiten la exposición a una variedad de expertos y otros aprendices con diversos niveles de habilidad, experiencia y know-how que ayudan a desarrollar el entendimiento de que

hay muchas formas de llevar a cabo una determinada tarea y a refinar la comprensión de las habilidades complejas.

Ahora, cuando abordamos el tema de aprendizaje en línea, es inevitable preguntarse si el aprendizaje que ocurre de esa manera es realmente auténtico. ¿Puede el aprendizaje en línea ser realmente contextual? Dada esta problemática, algunos investigadores argumentaron por ejemplo, que una simulación de computadora no es suficiente (Tripp, 1993), y que un curso online no puede ser realmente situacional ya que los cursos y materiales contenidos en el sistema de gestión de aprendizaje en línea se convierten en el ambiente de aprendizaje y no conforman un contexto real (Hummel, 1993). Más adelante, McLellan (1994) sintetizó las ideas de varios investigadores que exploraron el modelo situacional en el aprendizaje en línea. Él señaló que mientras que el conocimiento debe ser aprendido en contexto de acuerdo con el modelo de aprendizaje situacional, ese contexto podría ser, por ejemplo, el entorno de trabajo real.

Los autores sugirieron además que la exposición a una variedad de expertos y otros aprendices con diversos niveles de habilidad, experiencia y know-how ayudan a comprender las muchas formas de llevar a cabo una determinada tarea y a refinar habilidades complejas. En otras palabras, cuanto mayor es su exposición a las comunidades auténticas, mejor preparados estarán para afrontar la ambigüedad y poner en práctica las habilidades que las situaciones del mundo real requieren.

Basándose en una extensa revisión de investigaciones y otra literatura relacionada a la cognición situada, Herrington, & Oliver (2000) desarrollaron un modelo de diseño instruccional para el aprendizaje online. Los autores sostienen que el conocimiento utilizable se obtiene mejor en entornos de aprendizaje que cuentan con las siguientes características (Herrington & Kervin, 2007, p. 03.) Los ambientes de aprendizaje deben:

- Proporcionar un contexto auténtico que refleje la forma en que el conocimiento se utilizará en la vida real (Brown, Collins, & Duguid, 1989; Collins, 1988; Gulikers, Bastiaens, & Martens, 2005).
- Proporcionar actividades auténticas (Brown, Collins, y Duguid, 1989; Cognición y Grupo de Tecnología de la Universidad de Vanderbilt, 1990; Jonassen, 1991; Young, 1993).
- Proporcionar acceso a desempeños expertos y modelado de procesos (Collins, Brown y Newman, 1989; Lave y Wenger, 1991).
- Proporcionar roles y perspectivas múltiples (Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer, y Williams, 1990; Honebein, Duffy, & Fishman, 1993; Lave & Wenger, 1991; Spiro, Feltovich, Jacobson, & Coulson, 1991).
- Soporte para la construcción colaborativa de conocimiento (Bransford, Sherwood, Hasselbring, Kinzer, & Williams, 1990; Brown, Collins, & Duguid, 1989).
- Promover la reflexión que permita la formación de abstracciones (Boud, Keogh, y Walker, 1985; Norman, 1993)
- Promover la articulación para hacer al conocimiento tácito explícito (Lave & Wenger, 1991; Pea, 1991; Vygotsky, 1978)
- Proveer coaching y andamiaje por parte de los docentes y/o pares más capaces en los momentos críticos (Collins, 1988; Collins, Brown & Newman, 1989; Greenfield, 1984; Harley, 1993)
- Proveer evaluación auténtica del aprendizaje integrada en las actividades (Gulikers, Bastiaens, & Kirschner, 2004; Herrington & Herrington, 1998; McLellan, 1993; Reeves y Okey, 1996; Young, 1993, 1995).

Tabla 1: Cuadro comparativo de indicadores teóricos relevantes y características de la plataforma TeachersPro

Elementos relevantes del aprendizaje situado	Indicadores para el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje	Características de TeachersPro
Contexto auténtico	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ambiente físico que refleja el uso del conocimiento en la vida real. 2. Preservación de la complejidad contextual de la vida real. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El aprendizaje y las actividades se llevan a cabo tanto en la plataforma como en el entorno real de trabajo del participante haciendo uso del contexto real, inmediato y complejo.
Actividades auténticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Actividades relevantes en el mundo real y relacionadas a otras disciplinas. 2. Actividades definidas de tal manera que permitan determinar el curso de acción para completar la actividad. 3. Oportunidad de tiempo prolongado para investigar. 4. Oportunidad para discernir información relevante e irrelevante. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La plataforma presenta variedad de habilidades a desarrollar que son seleccionadas a partir de las necesidades específicas de los participantes. 2. Además del contenido presentado en la plataforma, se sugieren recursos de ampliación. 3. Los participantes aplican los nuevos conocimientos y desarrollan sus propios procedimientos de aplicación.
Desempeños expertos y modelado de procesos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acceso a pensamiento experto y modelado de procesos que permite observar tareas antes de intentarlas. 2. Acceso a participantes con varios niveles de habilidad y experiencia. 3. Acceso a relatos, historias y periferia social (observación de procesos reales sucediendo). 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Antes de intentar aplicar el nuevo conocimiento, los participantes tienen la oportunidad de observar y analizar las evidencias de pares. En caso las evidencias sean presentadas en formato de video, se pueden observar también los procedimientos. 2. Los participantes de la plataforma son profesionales con variados niveles de experiencia y habilidad.
Roles y perspectivas múltiples	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acceso a diferentes perspectivas y puntos de vista variados. 2. Navegación no lineal. La oportunidad de adelantar y retroceder intencionalmente en la plataforma y en relación al contenido que permita fácil acceso a cualquier elemento o recurso en un orden no secuencial. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Los módulos formativos presentan casos prácticos para resolver, teoría aplicada al caso, recursos de ampliación, actividades de aplicación, simulaciones, actividades de reflexión y gran diversidad de evidencias que pueden ser visitadas en cualquier momento sin importar la etapa en la que se encuentren.

Elementos relevantes del aprendizaje situado	Indicadores para el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje	Características de TeachersPro
Construcción colaborativa de conocimiento	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tareas dirigidas y/o completadas por pares o pequeños grupos en vez de individualmente. 2. Estructura de incentivos adecuada a desempeño grupal. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema de conversaciones entre pares, en relación a los contenidos y experiencias que se estén trabajando. 2. Reconocimiento mediante puntos de Actividad y Reputación, a la actividad conjunta entre colegas. 3. Posibilidad de invitar a recorrer un Desafío de Aprendizaje en conjunto con otros colegas. 4. Entrada institucional que permite a una organización determinar un desafío de aprendizaje para un conjunto de docentes y reconocer el desempeño grupal.
Reflexión	<ol style="list-style-type: none"> 1. Contexto real y actividades que requieran la toma de decisiones. 2. Organización no lineal de los materiales y recursos que permitan regresar a cualquier elemento, si se desea. 3. Oportunidad para compararse uno mismo con expertos y otros participantes con distintos niveles de logro. 4. Agrupaciones colaborativas que permitan la reflexión con la atención consciente. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. La utilización del entorno real de trabajo y la libertad de determinar evidencias y procedimientos de aplicación. 2. Participantes con diferentes niveles de experiencia, habilidad o participantes que ya hayan completado los desafíos. 3. Materiales como investigaciones y videos que presentan perspectivas distintas y/o complementarias. 4. Sistema de insignias, puntos de Actividad y Reputación y certificación de competencias, que permiten compararse uno mismo con otros participantes.
Articulación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tareas complejas que incorporan oportunidades inherentes para articular, a diferencia de oportunidades sugeridas. condiciones que exijan articular para completar las tareas, en vez de en respuesta a señales integradas en el programa. 2. Grupos colaborativos que permitan la articulación (entendimiento social e individual). 3. Presentación pública de argumentos que permitan la articulación y defensa de aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. El desarrollo de Evidencias de buenas prácticas obliga a realizar tareas complejas y someterlas al escrutinio de otros colegas. 2. Las conversaciones entre usuarios pueden girar entorno a las evidencias colgadas y comentadas, como parte del aprendizaje situado. 3. Presentaciones presenciales de buenas prácticas de la Plataforma, con eventos periódicos por regiones y países.

Elementos relevantes del aprendizaje situado	Indicadores para el diseño e implementación de ambientes de aprendizaje	Características de TeachersPro
Coaching y Andamiaje	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aprendizaje colaborativo, donde los docentes y/o pares más capaces pueden proveer soporte en momentos críticos. 2. Soporte (andamiaje) y asistencia disponible durante una parte significativa de la actividad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Sistema de apoyo mutuo entre docentes, con los pares más capaces que dan apoyo a los que aún no han recorrido un módulo formativo. A cambio se llevan reconocimiento como Actividad y Reputación. 2. Tutoriales en las diversas partes de la Plataforma con explicaciones y consejos para aprovechar los recursos existentes.
Evaluación integrada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oportunidad a participantes de demostrar desempeño y prácticas eficaces a partir de los conocimientos adquiridos. 2. Inversión de tiempo significativo y esfuerzo en colaboración con otros. 3. Evaluación fluida e integrada con las actividades (en base a resultados de desempeño o investigación, mas no de pruebas separadas formales). 4. Indicadores múltiples de aprendizaje. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Las evidencias de su práctica con relación a habilidades concretas, organizadas en un Portafolio Docente de cada usuario, como medio para demostrar la competencia. 2. Reconocimiento a los usuarios que más ayudan y dan soporte a otros colegas. 3. Certificación de competencias docentes con base en los indicadores para cada una de las evidencias de la práctica y las evaluaciones del módulo formativo, para diversificar las fuentes de evidencia del aprendizaje.

Fuente: Adaptado de "An instructional design framework for authentic learning environments", por J. Herrington & R. Oliver, 2000, Educational technology research and development, 48(3), 23-48; y "A practical guide to authentic e-learning", por J. Herrington, T. C. Reeves & R. Oliver, 2010, Routledge.

4.3. Aprendizaje colaborativo y reflexivo

Cuando un grupo de docentes que se desempeñan en un misma IE - o en centros educativos de contexto parecido - se hallan juntos en una situación de capacitación y perfeccionamiento profesional existe la especial oportunidad de potenciar de forma notable el aprendizaje profesional **mediante la interacción entre ellos**. Por ejemplo, es bastante común que docentes de un mismo centro participen en una actividad de carácter formativo o en un seminario de perfeccionamiento. En esas situaciones tan propias de la profesión docente se dan las condiciones para activar la denominada ZDP o **Zona de Desarrollo Próximo** (Vigotsky, 1979).

La ZDP es un concepto que Vigotsky enmarca en su **teoría socio-cultural del desarrollo humano** cuya tesis principal se centra en la naturaleza esencialmente social del desarrollo. La ZDP expresa esa zona potencial de desarrollo que solo se activa al interactuar con otros. La interacción con los demás colegas actúa en el proceso de perfeccionamiento docente como un detonante que dinamiza el crecimiento personal y de todos los docentes participantes. Interactuar entre colegas en una situación de aprendizaje profesional

facilita que los participantes puedan compartir sus distintas miradas y perspectivas, así como compartir la experiencia profesional – el llamado saber práctico - que acumula cada docente y que constituye un valor añadido a la situación formativa y del que todos pueden beneficiarse.

La teoría socio-cultural del desarrollo humano y el concepto de ZDP constituyen la fundamentación pedagógica para la creación y apuesta formativa a partir de los **círculos de interaprendizaje** que propone la institución para los docentes que se encuentran en proceso de mejora continua.

Cuando los docentes practican el aprendizaje cooperativo entre sí en sentido estricto lo que hacen es proponerse alcanzar un objetivo común mediante la cooperación de los integrantes del equipo de modo que el objetivo se alcanza mediante una tarea compartida entre todos. Si bien el aprendizaje cooperativo entre docentes es algo valioso, mayor valor presenta los círculos de interaprendizaje que se prevén para los docentes en servicio y cuya finalidad es el superior: promover el desarrollo profesional docente de quienes forman parte del equipo a través de las interrelaciones que desencadenan sinergias potenciadoras de desarrollo profesional de los docentes participantes. Las sinergias son fuerzas que se alimentan unas de otras y que aumentan de forma exponencial, es decir algo más valioso que el hecho de sumar exclusivamente conocimientos. Las investigaciones demuestran que su acción es de carácter sinérgico y como consecuencia todos los que interactúan compartiendo conocimiento profesional activan sus potencialidades al producirse una construcción personal y holística de los muy diferentes elementos que se comparten: conocimiento teórico, experiencia docente, vivencias profesionales, miradas diversas, perspectivas de diferente alcance, reflexiones sobre la transferencia a la práctica, práctica reflexiva, etc.

¿QUÉ ES LA PRÁCTICA REFLEXIVA?¹

La Práctica reflexiva es una metodología de formación en que los elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre su práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y la mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de autoformación, puesto que convierte la reflexión en la práctica y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria. El punto de partida es, como se ha afirmado, la práctica en el aula del personal docente que participa en la actividad. Se trata de analizar la propia acción docente, reflexionar y construir conjuntamente propuestas para la mejora en los puntos en que la eficacia de los aprendizajes del alumnado no se considera exitosa. Toda actividad formativa basada en la PR se realiza en grupos reducidos de docentes del que forma parte un experto que hace la función de facilitador o formador. La formación se plantea entre “iguales”.

El formador se sitúa en el mismo plano que los participantes y adopta un papel simétrico, aunque le corresponda ejercer funciones de experto. Por otra parte, desde el mismo proceso de la PR se dispone de la aportación del conocimiento teórico de expertos: documentación, artículos, bibliografía, ponencias, etc. Para implantar esta metodología se debe crear un grupo o seminario de personal docente -a modo de pequeñas comunidades de aprendizaje- donde los participantes se interesan por aprender individualmente y cooperativamente. Esto significa que hay que trabajar de manera sistemática los métodos adecuados para lograr el clima necesario de confianza mutua entre los miembros, ya que tendrán que compartir experiencias, ayudarse mutuamente, orientarse unos a otros, etc. El núcleo de la actividad es llamado “ciclo reflexivo” y es lo que deberán seguir los participantes del grupo. La comunicación entre los participantes y con el facilitador tiene un papel de primer orden; debe ser una comunicación sencilla y sobre todo permanente y muy fluida. Una vez aprendida la metodología de la PR, también se puede utilizar individualmente pero con resultados menos enriquecedores. Sobre la finalidad de la PR podemos señalar que lo que pretende es transformar la práctica diaria en el aula en un proceso de investigación más que en uno de aplicación.

¹Domingo A., MV. Gómez (2014) La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea Ed. p.123.

Un proceso de investigación-acción en el que el personal docente, en su contexto de intervención, intenta comprender de forma crítica las situaciones con que se enfrenta. Se trata de entrar en el aula con el objetivo de investigar, y no de aplicar únicamente lo aprendido en la universidad o los cursos de formación. Habrá que ser críticos, introducirse en un proceso de cuestionamiento, de indagación, de análisis y de experimentación, de generación de nuevas estrategias de actuación, de reconceptualización y, en su caso, de cuestionamiento de los esquemas más básicos de funcionamiento, de las creencias y teorías implícitas. De este modo, la actuación como docentes activos en el aula siempre se acompaña de un componente de investigación. La PR convierte así en una de las principales competencias para el desarrollo profesional del personal docente. A continuación se sintetizan los principales objetivos formativos que pretende esta metodología:

- Formar docentes reflexivos capaces de resolver las situaciones prácticas como profesionales expertos.
- Enseñar al profesorado a sumergirse en la espiral continua de acción-reflexión-acción, que integra bidireccionalmente la teoría y la práctica, el conocimiento formal y el conocimiento práctico, el criterio científico y el compromiso ético y social.
- Proporcionar a los docentes una metodología que mejore su capacidad de gestionar adecuadamente el aula: la contextualización, la complejidad y la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre e inmediatez.
- Aumentar en el profesorado la preparación metodológica para innovar e investigar a partir de su propia práctica.

La idea de formación en la acción resulta estimulante para aquellos buenos docentes que a menudo no encuentran la manera de combinar la docencia con la investigación, ya que según Donald A. Schön: “Cuando alguien reflexiona desde la acción se convierte en un investigador en el contexto práctico”².

El interés y crecimiento de la Práctica Reflexiva como propuesta de desarrollo profesional proviene en gran parte de los trabajos de Donald Schön (1983, 1987) utilizados ampliamente por formadores interesados en la formación de docentes y de profesionales reflexivos. La alternativa de Schön para contrarrestar la racionalidad técnica es precisamente la PR y, más específicamente, la reflexión sobre el **conocimiento en la acción**³ (Schön, 1983). Estos nuevos planteamientos formativos definitivamente optan por basarse en la práctica y su eje central es partir de la experiencia y la práctica y su reflexión sobre ellas, con la finalidad de aprender de ella. De este modo quien se está formando es consciente de su propio proceso⁴, no sólo de los resultados de su aprendizaje. Schön desarrolló la idea de “práctica reflexiva” basándose ampliamente en las áreas aplicadas a los programas universitarios como la arquitectura, el diseño, la música, la medicina, etc. Su propuesta, aceptando el valor del conocimiento proposicional, introduce el conocimiento práctico profesional imprescindible para la mayoría de profesiones. Investigó en distintas facultades universitarias y descubrió que los profesores y estudiantes desarrollaban una reflexión sobre la práctica que tenía que sostener su aprendizaje, y en consecuencia, reforzar su práctica. Expresado de forma sencilla, Schön percibió que los estudiantes aprendían escuchando, observando, actuando y disponiendo de una supervisión directa de su hacer. No sólo aplicaban lo que habían oído y aprendido en clases magistrales, libros, etc., también aprendían reflexionando, ellos solos y con sus tutores, sobre cómo se desarrollaba la acción. Reflexionaban sobre su práctica. Por tanto, la PR, desde la perspectiva de este autor nos ofrece un nuevo significado: “reflexión sobre la acción” y “reflexión en la acción” como lo expresa Schön dando a entender dos elementos constitutivos de la PR. Por un lado, manifiesta la interacción ente la acción, el pensamiento y el ser, y por otra parte, señala la inmediatez de la reflexión-acción como algo inseparable y que expresado en forma coloquial significa que el profesional “piensa sobre la marcha”. En la reflexión sobre el oficio de enseñar, la figura del practicante reflexivo propuesto por Schön, se impone cada vez con más fuerza. Los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones educativas actuales. Por este motivo la principal apuesta

²Schön, D. A. (1998) El profesional reflexivo, p.72

³Idem

⁴Idem

consiste en recuperar la razón práctica, es decir el conocimiento experiencial basado en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción.

En la mayoría de los estudios sobre las decisiones interactivas de los docentes y formadores, éstas son descritas como más reactivas que reflexivas, más intuitivas que racionales y más rutinarias que conscientes⁵. Sin embargo, la buena enseñanza exige tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes. La capacidad de los docentes para justificar razonablemente sus decisiones y acciones dentro del aula constituye un elemento importante de su formación reflexiva en la práctica. Han de ser capaces de justificar un plan de acción lo que significa proporcionar buenas razones para actuar de ese modo. Para ello el maestro no puede apoyarse exclusivamente en su instinto o en un conjunto de técnicas preestablecidas y descontextualizadas, sino, más bien, debe reflexionar de una manera crítica y analítica. Es decir, el maestro ha de **reflexionar sobre su práctica** al igual que el médico debe reflexionar en los síntomas y en el estado general del paciente.

La reflexión, que se considera propia de personas críticas y autónomas adquiere mayor importancia en el ámbito de la práctica pedagógica, dado que el fenómeno educativo es una realidad práctica, y una actividad eminentemente moral, y por tanto, reflexiva. Ésta puede orientarse de acuerdo a distintos principios y valores, afecta al desarrollo multidimensional y se va consolidando en la acción. Es precisamente por ese carácter formativo y experiencial del saber pedagógico que surge la necesidad y la exigencia de reflexionar sobre él y en torno a él; resulta indispensable emitir juicios, resolver problemas, plantear soluciones y puntos de mejora. Estas exigencias de la profesión docente al igual que en otras, sólo pueden llevarse a cabo de forma eficiente, crítica y creativa a través del ejercicio de una práctica pedagógica cimentada en la reflexión.

¿QUÉ ES LA OBSERVACIÓN ENTRE PARES?⁶

La observación entre iguales es una técnica de aprendizaje que se emplea para la mejora del desempeño profesional. En ámbitos no educativos, como el sanitario, es frecuente ver en los hospitales universitarios a médicos que visitan a sus pacientes acompañados por sus alumnos o especialistas que graban sus intervenciones para mostrarlas a otros compañeros y comentar los casos juntos. En la profesión docente, la observación de aula es habitual en los países anglosajones. Cuando la observación se realiza entre iguales con un objetivo y un foco bien definidos y un ambiente de confidencialidad y respeto, se convierte en una herramienta eficaz para la extensión de buenas prácticas en las escuelas y la mejora de la calidad docente.

La observación recíproca entre profesores sigue unos pasos definidos que comienzan con la planificación del proceso y el consenso entre ambos docentes sobre cuál será el foco de la observación. Esto último es importante, ya que un aula es un espacio complejo en el que simultáneamente se producen muchas interacciones en las que intervienen personas, materiales, tiempos, actividades, etc. Por ello es necesario centrar la mirada en un aspecto acordado entre observador y observado, ceñirse a él durante la observación y planificar una entrevista posterior cuyo eje de conversación sea ese mismo foco de observación.

Según el objetivo que se persiga, podemos diferenciar dos modelos de observación de aula:

- **La observación externa**, realizada con el fin de evaluar el desempeño profesional conforme a unos criterios establecidos previamente y a menudo graduados en una escala numérica. Este modelo de rendición de cuentas se ha extendido por los países anglosajones en los últimos años, con unos resultados pobres en cuanto a la mejora real de la práctica docente. El Informe TALIS (2014) corrobora que el 43% de los profesores en la Unión Europea opina que los actuales sistemas de evaluación del profesorado y su retroalimentación tienen escaso impacto sobre la manera en que enseñan en sus clases.

⁵Esta fue una de las conclusiones del estudio de sobre las decisiones de los docentes en el aula. realizado por Irwin en EEUU en 1987.

⁶Domingo A., MV. Gómez (2014) *La Práctica Reflexiva*. Bases, modelos e instrumentos. Madrid: Narcea Ed. p.123.

- **La observación entre iguales**, cuyo objetivo se centra en el intercambio de buenas prácticas y en la retroalimentación entre compañeros de profesión. Este modelo se ha mostrado eficaz a la hora de empoderar al profesorado en su práctica profesional y de fortalecer las redes de la comunidad docente. El informe TALIS (2014) revela que la probabilidad de que un docente aplique pedagogías innovadoras aumenta cuando este observa otras aulas, entre otros factores. El hecho de que el 51% reconozca que nunca observa las clases de otros docentes es un dato revelador y coherente con el apego de una buena parte de los docentes a las maneras tradicionales de dar clase (predominio de las clases magistrales y el trabajo individual, poca variedad en los materiales educativos, la metodología y la evaluación, un currículum centrado en la memorización de contenidos más que en el desarrollo de competencias, etc.).

La observación entre iguales beneficia a los docentes de la siguiente manera:

- Por ser un potente instrumento de desarrollo profesional, la observación mutua entre pares ayuda a mejorar su propia práctica y contribuir a mejorar la de otros.
- Para aprender a dar y recibir apoyo entre colegas. Cabe esperar que sirva también para el desarrollo profesional en ejercicio y mejorar las instituciones educativas.
- Como estrategia para el aprendizaje de la enseñanza en equipo.
- Para el enriquecimiento de la propia experiencia con las aportaciones de los compañeros.
- Para aprender a enfocar con perspectiva cooperativa el tratamiento de casos en la escuela.
- Para conocer el desarrollo de la enseñanza en aulas y ciclos distintos de los propios.

4.4. Las comunidades profesionales de aprendizaje⁷

Históricamente, el aprendizaje docente siempre ha estado relacionado con algo que ocurre fuera, ya sea porque el profesorado se ha enviado a formarse en espacios fuera del centro, mediante cursos (presenciales y online), talleres, seminarios, congresos, así como otras actividades del estilo, o porque se ha contratado un experto de fuera (formador, conferenciante, asesor) que ha venido al centro educativo a formar al profesorado. Además, dicha formación generalmente viene siendo impulsada por las instancias superiores al profesorado, equipos directivos, administraciones, asesores, etc., y los diagnósticos y tratamientos (programas formativos) sobre aquello que necesitan formarse los docentes también se realizan fuera del centro.

Esta es la fórmula básica de la formación en la actualidad y sus resultados han sido muy poco efectivos. Como afirma Lambert: “la formación es la mayor pérdida de tiempo en cualquier organización. Simplemente no funciona” (Lambert, 1997:19). Esto lo demuestra una investigación llevada a cabo por Bruce Joyce, quien demostró que el asistente medio a un seminario de formación bien diseñado ponía en práctica entre el 5 y el 11 por ciento de lo que se le había enseñado. Esto significa un rendimiento de alrededor del 10 por ciento sobre el presupuesto de formación: un dato desolador. Pero, de qué depende este rendimiento.

En parte depende de la naturaleza de la formación al uso, que suele impartirse tanto en la formación inicial como en la formación continua del profesorado. La mayoría de actividades formativas sólo contemplan exposiciones, alguna demostración y rara vez algún ejercicio práctico. Desde el punto de vista de la transferencia a la práctica, dicha formación es muy pobre, pues, según la pirámide del aprendizaje (o cono de la experiencia) de Edgar Dale, dichas actividades formativas se quedan en un ámbito más pasivo que no logran un aprendizaje práctico en los participantes (Dale, 1969). El Cono de la Experiencia de Dale es un modelo que incorpora varias teorías relacionadas con el diseño instruccional y los procesos de aprendizaje. Durante la década de 1960, Edgar Dale teorizó que los participantes de una formación retienen más información por lo que “hacen” en comparación con lo que es “oído”, “leído” u “observado”. Su investigación condujo al desarrollo del cono de la experiencia. Hoy, este “aprender haciendo” se ha

⁷Adaptado de: Malpica, F. (2013: 178-191). 8 Ideas Clave. La Calidad de la Práctica Educativa. (Ed. Graó)

conocido como “aprendizaje experiencial” o “aprendizaje en la acción”. El que la mayoría de formación docente se imparta con base en clases expositivas tipo conferencias y algunas lecturas, explica bastante de los resultados en la investigación de Bruce Joyce mencionada anteriormente y por qué el rendimiento no suele pasar del 10% (ver Figura 1).

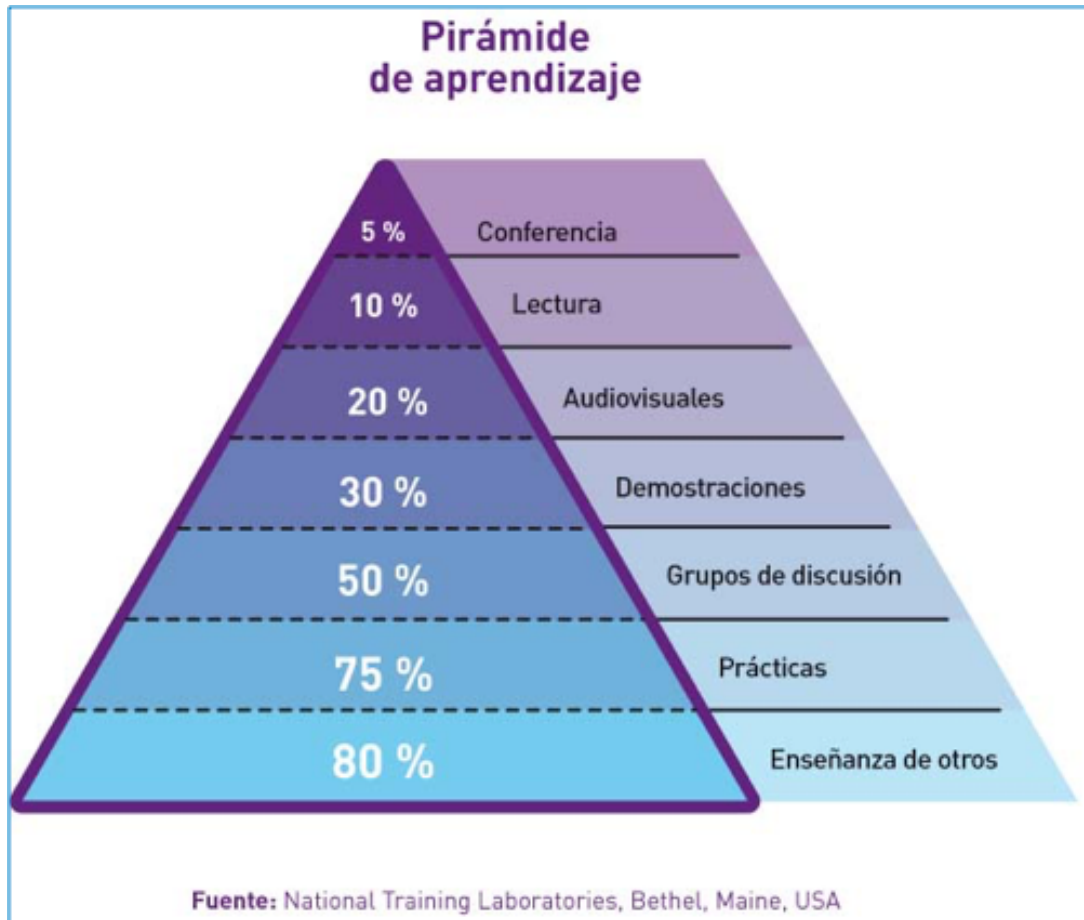


Figura 13: Pirámide del Aprendizaje de Edgar Dale

Por tanto, si se quiere mejorar significativamente el rendimiento de la formación para el desarrollo profesional docente, si se pretende que haya una transferencia de las teorías pedagógicas a las prácticas reales en las aulas, es necesario activar a los docentes mediante estrategias sistemáticas de práctica y reflexión sobre dicha práctica, a partir de modelos que consideren una fuerte ayuda entre iguales. Algunas estrategias ya las apuntaba Dale, cuando mencionaba los grupos de discusión, las prácticas reales y la enseñanza a otros.

Este tipo de estrategias activas requieren forzosamente de varios profesionales en acción y, por tanto, se vislumbran dos posibilidades para ello: la primera es que la institución sea capaz de pagar para que cada docente tenga un coach o mentor en su aula, que le ayude a entrenarse hasta que domine la práctica educativa específica. Es una posibilidad interesante, pero parece que actualmente no existen coaches o mentores suficientes y, además, no hay dinero que lo pague. ¿Qué posibilidad queda entonces? El aprendizaje entre iguales.

Una formación basada en la escuela, con un desarrollo que ocurre dentro, entre colegas. Con estructuras que permitan tener tiempos, espacios y soportes suficientes para practicar con otros y reflexionar sobre dicha práctica. De esta manera, se podría desarrollar una formación centrada en las verdaderas necesidades de la organización educativa, en función del nivel demostrado por parte de sus docentes para las prácticas que se desean adquirir. Para ello, es necesario también que el diagnóstico y el tratamiento (programas formativos) se realice entre los propios docentes y directores, y no por imposición o copia de modelos exógenos a la propia institución. En este modelo, el grado de participación del profesorado es máximo y, por tanto, también su implicación y compromiso con su propio desarrollo. La responsabilidad de la formación se traslada al propio colectivo, a la comunidad de profesionales que aprenden en conjunto (ver Figura 2).

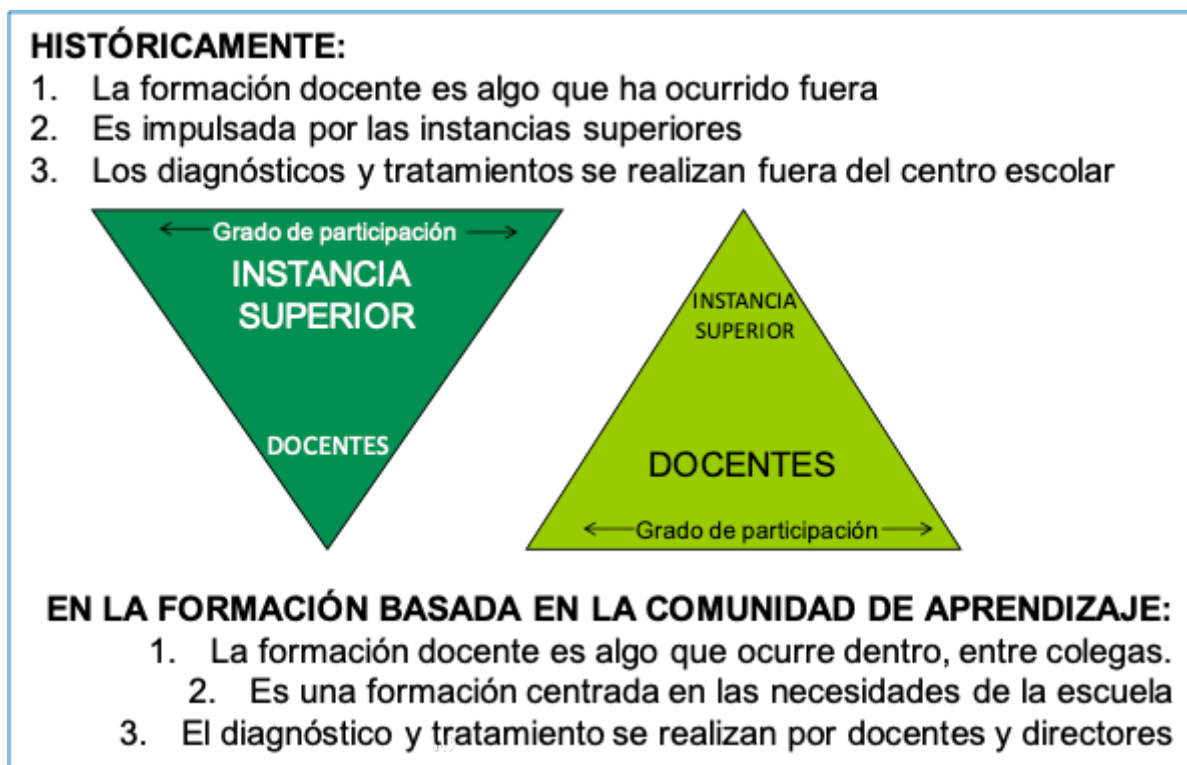


Figura 14: Niveles de participación en los modelos de desarrollo profesional docente

La razón para organizarse de manera colegiada no es otra que dichos grupos de profesionales son más proclives a generar resultados de lo que pueden hacerlo los individuos trabajando cada uno por su cuenta. Dichas comunidades se utilizan cada vez más en diversos campos del mundo laboral porque permiten a sus personas y organizaciones aprender nuevas habilidades y procesos, así como identificar y enfocarse en los problemas actuales de la práctica. Las comunidades que ven la conveniencia de coordinar los aprendizajes de los alumnos para conseguir mayor coherencia entre las clases obtienen ventajas como, por ejemplo:

- Multiplicar la eficacia del profesorado al incidir todos en los mismos objetivos, actitudes e ideas.
- Señalar lo importante y dejar lo que no lo es, sin que se produzcan incoherencias ni contradicciones.
- Ayudar a eliminar omisiones en aspectos importantes o repeticiones innecesarias.
- Aumentar la coherencia del equipo docente al actuar en la línea colaborativa que propone a sus estudiantes.
- Desarrollar actitudes que no se podrían alcanzar desde el trabajo aislado de los profesores.

El trabajo en comunidades profesionales de aprendizaje permite a los docentes trabajar transversalmente para mejorar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, adquiriendo una cultura profesional de revisión y mejora constantes bajo criterios científicos enmarcados en la investigación-acción y lo que podríamos denominar como una práctica reflexiva fundamentada. Esto requiere de la institución educativa, una evolución en su capacidad de colegialidad participativa, es decir, en la capacidad para compartir la práctica, reflexionar sobre ella y construir nuevo conocimiento pedagógico que sea útil para mejorar aquello que se realiza en las aulas.

Evolución de la cultura de colegialidad participativa

Hoy en día se ha generalizado el trabajo en equipo en prácticamente todos los ámbitos profesionales. La mayoría de profesiones no se pueden entender sin comunidades de aprendizaje donde se desarrolle un trabajo colegiado, altamente supervisado, que permita a los profesionales ser buenos aplicadores y sentirse seguros para comportarse también como estrategias, intentar prácticas nuevas y ser reconocidos por ellas.

Ahora bien, el trabajo en comunidades de aprendizaje no se da por añadidura ni por defecto en las instituciones educativas, sobre todo porque no es la cultura que hemos heredado ni estamos acostumbrados a trabajar así. En realidad, lo común es que cada uno tenga su espacio de desarrollo y cada uno ejerza la docencia según sus propios referentes y herramientas didácticas.

Por tanto, el trabajo en comunidades de aprendizaje es una conquista a la cual debería aspirar toda institución que quiera ofrecer una verdadera calidad educativa.

No puede haber calidad en instituciones *departamentalizadas*, fraccionadas, que no sean capaces de generar conocimiento pedagógico, ya que esta es una condición indispensable de la mejora continua: no podemos mejorar aquello de lo que no somos conscientes. No es lo mismo un docente con diez años de experiencia que un docente con un año de experiencia repetido diez veces.

Por tanto, para conquistar el trabajo docente en una comunidad profesional de aprendizaje y mejora, debemos comenzar por aprender a trabajar de forma *co-laborativa* (es decir laborar entre todos), respetando las ideas de los demás, ejerciendo la tolerancia profesional, es decir, aceptando a los demás con sus defectos y virtudes, para poder trabajar en pos de un objetivo común. Una vez que nos aceptamos y que definimos claramente un horizonte, que contamos con objetivos claros sobre lo que deseamos mejorar, entonces podemos formar equipos de mejora, que ya no son sólo grupos donde nos reunimos por afinidades, sino que se convierten en un conjunto de profesionales que se reúnen para resolver un problema, para generar nuevo conocimiento pedagógico y para llegar a un objetivo en concreto. Normalmente, en las instituciones o comunidades educativas podemos encontrar diversos grupos de mejora e incluso también equipos, sin embargo, normalmente mantienen pocas interrelaciones entre ellos. Forma cada uno su espacio de trabajo, pero no están necesariamente alineados con un propósito más grande que los pueda abarcar a todos. Ésta es la diferencia entre grupos nacidos a partir de iniciativas personales que no necesariamente persiguen un objetivo, los equipos de trabajo con un objetivo en común pero que es sólo de ese equipo y la comunidad de mejora que se compone de equipos que comparten una misma visión y unas mismas finalidades del aprendizaje, por lo que todos sus objetivos contribuyen a la visión compartida.

Si se pretende desarrollar a los profesionales de la educación como estrategias y al mismo tiempo extrapolar al aula los principios de la calidad organizativa que han servido a las instituciones educativas y formativas para estandarizar el registro de las experiencias, la entrega puntual de documentación, la observación y comunicación de incidencias, la colaboración para realizar acciones correctivas, preventivas o proyectos de mejora, así como el reconocimiento a las prácticas exitosas, etc., no es suficiente con la utilización y promoción de grupos o equipos de mejora que normalmente nacen de una iniciativa personal o de un pequeño grupo de docentes, con base en el voluntarismo (siempre loable, por otro lado), las relaciones de poder o la espontaneidad.

Es la institución la que debe establecer qué debe (y puede) mejorar en su práctica educativa y encargar a los docentes miembros más adecuados que diseñen o construyan una propuesta que será implementada en todas las aulas.

Este es el objetivo de las comunidades de mejora o Comunidades Profesionales de Aprendizaje y de ahí su carácter permanente (o de largo plazo) e integrador, a diferencia de los citados grupos o equipos de mejora.

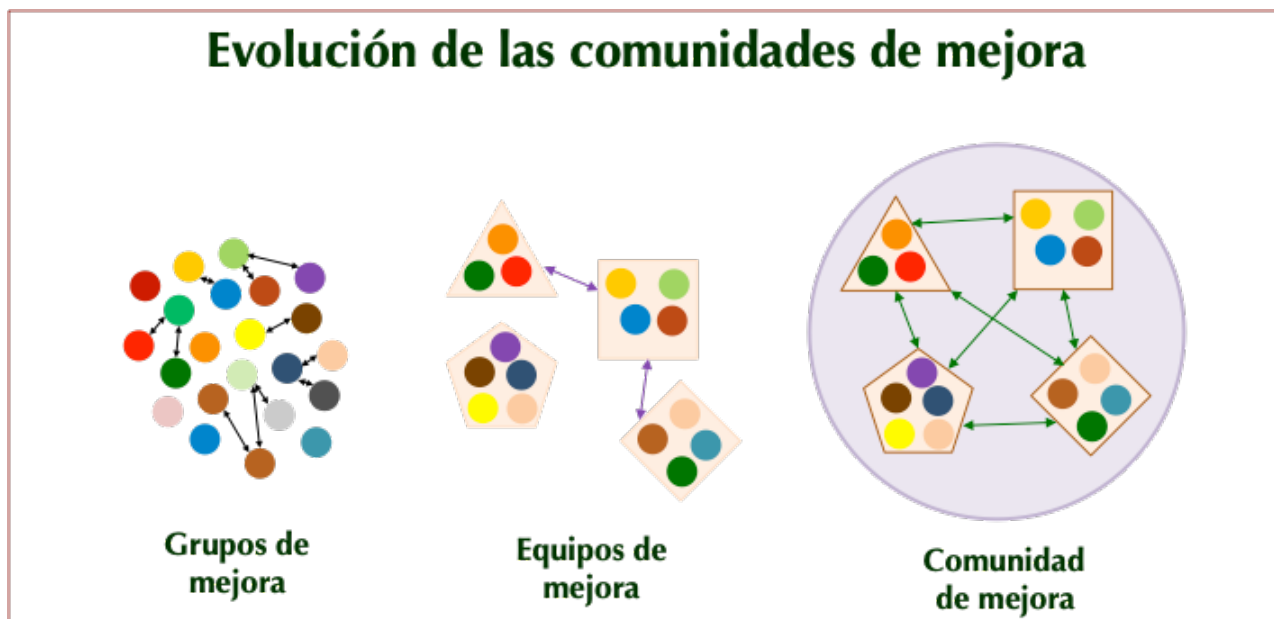


Figura 15: Evolución de la cultura de colegialidad participativa.

Como puede observarse en el diagrama, la comunidad de mejora es el último escalón en la evolución de la cultura de colegialidad participativa. En este estadio, los diferentes equipos de mejora están interrelacionados por un referente común, que es transversal a todos ellos, y que permite que cada uno de estos equipos de mejora contribuya a dicho referente, que no es otro que la consecución de las finalidades del aprendizaje, es decir, mantener y mejorar la coherencia entre aquello que esperamos de los estudiantes cuando acaben su formación y lo que hacemos en todas las aulas para que cada uno/a alcance este perfil de egreso.

Una comunidad profesional de aprendizaje consagra cada uno de los equipos que la integran a estudiar nuevas formas de cumplir cada vez mejor con las finalidades del aprendizaje. Impulsa a los docentes a pensar creativamente sobre su práctica, y a cómo hacer para compartirla con el resto de colegas. Cuando se encuentra una nueva práctica, se prueba y si la evidencia comprueba su utilidad, se extiende al resto de colegas a través de redes de aprendizaje entre iguales. Cada equipo de mejora y los grupos que lo conforman, están pensando constantemente en diferentes aspectos de la práctica educativa, de una manera sistemática, organizada y alineada con un propósito común.

En este sentido, el proceso inicial (y periódico) de autodiagnóstico y elaboración de un plan estratégico pedagógico ayuda a enfocar las ideas, discusiones y acciones de mejora sobre los cuales piensan los equipos. Después de este ejercicio, los grupos de mejora tienden a evolucionar porque ya no se manejan de forma independiente, sino que comienzan a pensar en soluciones para problemas comunes, encontrados a partir de una análisis participado por todo el profesorado. Por tanto, el autodiagnóstico pedagógico y el Plan Estratégico de Innovación Pedagógica son el elemento que detona la evolución de los grupos a equipos de mejora y finalmente a una comunidad profesional de aprendizaje docente.

Método de trabajo en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA)

La forma de conquistar una cultura de máxima colegialidad participativa, pasa por la adopción de un método de trabajo en la institución, que sea seguido por todos sus miembros docentes. El método de trabajo en Comunidades Profesionales de Aprendizaje docente consiste en establecer un soporte continuo y cercano a comunidades de profesores con el objetivo de diseñar e implementar proyectos para mejorar su práctica educativa fundamentados en el Plan Estratégico Pedagógico previamente elaborado, a través de criterios de gestión de la calidad, fundamentación pedagógica y trabajo colaborativo del profesorado.

El desarrollo de una CPA exige de la iniciativa y compromiso de los miembros de la institución y de un acompañamiento externo y/o interno que garantice los procedimientos a llevar a cabo para la mejora continua.

La implementación de una CPA en una institución educativa o formativa comprende:

1. Contar previamente con un Plan Estratégico Pedagógico, en el que se ha consensuado:
 - La identificación de las finalidades de aprendizaje y la situación de la práctica docente actual en la institución en función de dichas finalidades.
 - La definición de proyectos de mejora a implementar en la organización a corto, medio y largo plazo, con el objetivo de alcanzar la práctica educativa docente más adecuada.
 - Orientaciones sobre qué acciones llevar a cabo y de qué manera realizarlas para la correcta implementación de los proyectos de mejora.

Con la información obtenida del Plan Estratégico Pedagógico los responsables de la institución y el profesorado diseñan e implementan proyectos de mejora en las aulas a partir de criterios fundamentados con soporte científico y a partir de las finalidades de aprendizaje expresadas en el Marco Curricular que se pretende que adquieran los estudiantes al acabar la formación. Todo esto, permite a la institución desarrollar en el tiempo una cultura de trabajo colaborativo, mejora continua y fundamentación de su práctica educativa.

2. Establecer un plan operativo en la que se determine qué proyectos de mejora de la práctica educativa se van a implementar y de qué manera (decisión sobre la metodología y los recursos a emplear, sobre los tiempos, el calendario y si es el caso, sobre el tipo de agente interno o externo –formador, asesor, facilitador- que dará apoyo a la comunidad).

Fases, Etapas y dinámica de trabajo en CPA

El proceso para implementar la mejora continua en Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) comprenderá las siguientes etapas, que la institución deberá abordar de modo progresivo.

A diferencia de otras comunidades y asociaciones de profesores (cursos, talleres, seminarios, escuelas de verano, portales en Internet), estas comunidades profesionales de aprendizaje identifican medidas de implementación para una práctica docente coherente con los planteamientos institucionales y generan una fuerte cultura profesional de calidad pedagógica en la institución a través de proyectos prácticos de mejora de las aulas.

Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje son, por lo tanto, grupos de profesionales de la educación que se desarrollan conjuntamente, compartiendo sus experiencias sobre el desempeño y su pasión por un objetivo común.

Por tanto, no son grupos de voluntarios por iniciativa propia, ni están enfocados en su propio aprendizaje como resultado en sí mismo. Estas comunidades existen para transformar un sistema superior a ellas mismas, que es la institución educativa. Pueden requerir aprendizaje individual y cambio, pero estará

siempre relacionado con su encargo de hacer que algo valioso pase en la escuela donde son concebidas. Estas comunidades deben reflejar los componentes de los equipos de alto rendimiento en cuanto al cambio transformacional -que tiene que ver con una mejora continua de la ejecución-, así como los componentes del ciclo de la investigación-acción (Lewin (1946), Carr y Kemmis, (1988), y otros) logrando altos estándares de rigor en la reflexión y efectividad en las acciones realizadas para mejorar la práctica educativa.

Wilfred Carr y Stephen Kemmis (1988:176)⁸ describen estas comunidades de aprendizajes como *“comunidades de estudiosos comprometidos a aprender de los problemas y efectos de su propia acción estratégica y entenderlos, así como a mejorar tal acción en la práctica”*.

Ana López Hernández (2007:44)⁹ describe esta forma de trabajar como *“Comunidades Críticas de Profesores”* enmarcándolas en la investigación-acción colaborativa, modelo en el cual los profesores *“trabajan juntos, generalmente en grupos, para mejorar la práctica, desarrollar teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje y contribuir al desarrollo profesional. Esta concepción colectiva de la tarea educativa conduce a la formación de comunidades críticas de profesores cuya finalidad es la mejora de la educación”*.

Hablando de las características de dichas comunidades, la autora nos explica que: *“Las comunidades críticas de profesores constituyen un medio para practicar una colegialidad extendida con carácter total, crítico y reflexivo, en el que se dé un trabajo conjunto basado en el diálogo profesional. Estas comunidades de investigación poseen características propias: los miembros del grupo se interrogan unos a otros, se cuestionan mutuamente las razones de sus creencias, construyen sus ideas sobre las de los demás y deliberan juntos. Estas comunidades adquieren un fuerte compromiso con el desarrollo de fines educativos comunes sobre los que se construyen”*.

Es interesante resaltar el hecho de que se apunta a un diálogo profesional, que no es sobre aspectos interpersonales, sino más bien técnicos. Lo cual requiere que todos aquellos profesionales hablen un mismo lenguaje y convengan, en la medida de lo posible, ciertos criterios sobre los cuales basar sus apreciaciones de lo que es una buena práctica educativa. Por otro lado, se describen estos grupos como comunidades de investigación por lo cual, se entiende que siguen ciertos métodos más o menos rigurosos, que permiten extraer conclusiones que pueden ser traducidas en buenas prácticas y cada vez mejores protocolos de actuación docente.

Los docentes, como en cualquier otra profesión compleja, podemos y debemos aprender unos de otros. Thiessen (1992:94)¹⁰ nos indica que: *“Los profesores aprenden mucho de los otros. Estos citan a sus iguales como la fuente más valiosa del desarrollo profesional. En los últimos años, las tentativas de desarrollo profesional que se basan en el trabajo colegial y colaborativo entre profesores se han convertido en prominentes en el discurso de mejora de la escuela y cambio en la educación”*.

Por último, podemos afirmar como conclusión que la única forma de tener calidad educativa en un centro educativo o formativo es que todos los docentes funcionen como un equipo bien coordinado, donde las acciones que realiza cada docente en el aula tienen un porqué más amplio que su propia práctica educativa individual, ya que dichas acciones contribuyen a lograr que cada uno de los estudiantes alcance esas finalidades de aprendizaje que se ha propuesto la institución en su conjunto.

Para funcionar como equipo el profesorado debe acordar primero las reglas del juego de lo que realizarán en las aulas. Dicho proceso debe ser colectivo, donde tengan la oportunidad de diseñar y plasmar en papel lo que deben trabajar en las aulas y luego darse un tiempo para implementarlo, llegando a dominar esas nuevas prácticas educativas, a integrarlas cada uno en su mochila docente. La forma natural de hacer este proceso es en comunidades de aprendizaje entre iguales, con el fin de institucionalizar una

⁸Citado por López Hernández, A. (2007). *El trabajo en Equipo del Profesorado*. Graó. Barcelona.

⁹Op. cit.

¹⁰Op. cit.

práctica educativa determinada, que no es exactamente la que lleva cada profesor en su mochila, sino aquella que responde fielmente a las finalidades de aprendizaje pretendidas por el Marco Curricular actual.

La dignidad de nuestra profesión pasa por el valor que le damos nosotros mismos, por quitarnos los complejos y trabajar de manera realmente colegiada, compartiendo y aprendiendo unos de otros. ¿Será que por fin se ha de reconocer que la clave de la mejora profunda en el sistema educativo y de la calidad educativa pasa por sus docentes y la forma en la que trabajan de manera colegiada?

1. DINÁMICA DE LAS CPA

La dinámica para el desarrollo de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje que se presenta a continuación utiliza la esencia de la formación docente, los proyectos de mejora y los sistemas de calidad, pero desde una nueva óptica que permite garantizar una transferencia entre la teoría y la práctica pedagógicas.

Cada una de las fases de las que este proceso está diseñada para garantizar la mejora continua en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además del desarrollo de una cultura profesional docente que lleve a una mayor fundamentación pedagógica de la práctica educativa, así como al desarrollo del trabajo colaborativo entre iguales.

Esta dinámica tiene un carácter permanente, a pesar de que libremente se pueden implementar las fases que se deseen para adaptarlo al contexto y realidad de cada centro escolar, de cada institución, administración o colectivo. Ahora bien, aquellas instituciones que deciden implementar este modelo y avanzar en cada una de sus fases, obtienen como garantía lograr al menos generalizar una pauta común en las aulas por curso escolar, con todos los beneficios que esto comporta para su comunidad educativa y su prestigio. Este sistema funciona, siempre y cuando los miembros de la institución educativa estén dispuestos a realizar una apuesta clara por la mejora continua y permanente de su práctica educativa, acogiendo cada una de las fases del modelo con el rigor que se merece.

A continuación, se describen dichas fases que pueden ser realizadas cada curso y los beneficios concretos que aporta a los centros:

A) Diseño

Fase 1: Análisis y planificación pedagógica

Se realiza un auto-diagnóstico pedagógico a cada docente en función de una visión compartida del aprendizaje (finalidades de aprendizaje o perfil de salida del alumno) definida previamente en el centro educativo. Se le entrega a los responsables el análisis de lo encontrado y se prepara un Plan Estratégico Pedagógico que detalla los proyectos de mejora para que el centro optimice su práctica educativa según los resultados del aprendizaje esperados.

Fase 2: Análisis de la adecuación didáctica individual

Una vez definido el plan general, se elige al menos una acción de mejora que se pondrá en marcha y se pide a cada docente que estudie un material sobre los fundamentos pedagógicos de dicha acción y que en función de éste, aporte sus experiencias y el estado actual de su desempeño para cumplir con las finalidades del aprendizaje pretendidas, así como ideas para la mejora del aspecto en cuestión.

Fase 3: Incorporación de bases para la mejora pedagógica

Se asigna a un grupo ya existente de docentes de la institución el encargo de diseñar de una pauta de trabajo común con la lluvia de ideas de sus propios colegas, en función del desempeño actual que tienen, así como del material técnico y ejemplos de pautas del Instituto Escalae.

Fase 4: Diseño de la pauta de trabajo común

En esta fase, se acompaña al grupo de docentes para ayudarles a diseñar la pauta (tanto apoyo como sea necesario), desarrollando al menos cuatro niveles de desempeño o aplicación de dicha pauta formativa (mediante una rúbrica o descripción de la competencia docente en relación a la pauta). Finalmente dicha pauta de trabajo común deber ser aprobada por todos los docentes para comenzar su aplicación, en función de su contribución para generar consistencia en la enseñanza de cara al cumplimiento de la visión compartida del aprendizaje.

B) Aplicación

Fase 5: Aplicación individual de la pauta común por niveles

Cada docente define en qué nivel quiere comenzar a aplicar la pauta de trabajo común aprobada, contando para ello con material para avanzar en su nivel de desempeño o aplicación de la pauta concreta, así como formatos para el registro de su aplicación. En adelante, cada reunión de docentes que haya en la institución, se dedican unos minutos iniciales para hablar y socializar la aplicación de la pauta, los aciertos y dificultades. En caso necesario, también se pueden realizar sesiones de tutoría individual.

Fase 6: Aprendizaje docente entre iguales

En este punto, todos los docentes estarán aplicando la misma pauta, compartiendo sus dificultades y aprendiendo unos de otros, pero cada docente puede seguir un itinerario individualizado de avance, en el cual se le apoye para que vaya pasando por los diferentes niveles hasta que consiga ser competente en el nivel máximo definido por la pauta de trabajo común.

Fase 7: Generalización de la pauta de trabajo común

Se apoya a los responsables del centro escolar para que la pauta pase a formar parte del reglamento del docente, del perfil de competencias del docente, de la evaluación docente y si es posible, de los criterios para la remuneración y reconocimiento en el desempeño.

Fase 8: Reconocimiento pedagógico institucional y entrega de resultados

Si los responsables del centro escolar reúnen suficiente evidencia del diseño y aplicación de la pauta, para desarrollar un reconocimiento público del trabajo realizado. Se presenta periódicamente a la comunidad educativa como una forma de comunicar su proceso de mejora continua en el aula y recibir un reconocimiento por parte de todos los implicados en el proceso formativo. Así mismo, opcionalmente dicho centro se puede hacer acreedor a una Certificación de Calidad en la Innovación Pedagógica, según el nivel de desarrollo de su Plan Estratégico de Innovación Pedagógica para cumplir con la visión compartida del aprendizaje, que se deberá actualizar periódicamente en función de la generalización de pautas de trabajo común en la institución educativa.

4.5. Las TIC para la formación y el desarrollo profesional docente

Parece imprescindible que quienes tienen la responsabilidad de ser los facilitadores, los guías de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, tengan un razonable conocimiento no solo de esos procesos y sus implicaciones didácticas y pedagógicas, sino que además conozcan y dominen el uso de diferentes tecnologías que les sirvan para elegir, en cada momento, las herramientas y estrategias más adecuadas a cada objetivo, para avanzar en el logro más eficaz de sus propósitos. Máxime cuando, además, esas tecnologías, por su propia naturaleza y por el momento en el que las incorporamos en nuestras vidas, hacen que los más jóvenes, nacidos con ellas entre las manos, tengan un mejor dominio que aquellos que iniciamos su aprendizaje en una edad más bien tardía, así lo pone de manifiesto el

experimento de “el agujero en la pared”. Es, por ello, que resulta de vital importancia poner los medios para que sirvan también de herramienta de nuestra propia autoformación, y así lograr el desarrollo de nuestras capacidades profesionales docentes.

En este sentido, las plataformas de formación online han adquirido una posición relevante en el desarrollo profesional de los docentes. Los orígenes de las mismas se remontan a los años noventa y estaban enfocadas al diseño de cursos virtuales. Son conocidas como Plataformas virtuales, entornos de aprendizaje integrados o LMS (Learning Management System) (Rodríguez, 2010). Comenzaron su andadura en las universidades y hasta hace poco era impensable que pudieran llegar a todas las etapas educativas. Estaban diseñadas para ser utilizadas en entornos digitales, similares a la educación a distancia. Hoy en día son un complemento excepcional para la formación presencial y se pueden configurar para dar respuesta a las necesidades individuales y grupales de docentes y estudiantes. Permiten tanto una enseñanza personalizada como otras colaborativas sin necesidad de que los sujetos estén en el mismo espacio-tiempo. Existen varios tipos de plataformas y todas cuentan con “herramientas para facilitar el aprendizaje, la comunicación y la colaboración; herramientas de gestión del curso; y herramientas para el diseño del interfaz del usuario” (Rodríguez, 2010). Las plataformas se han ido adaptando a la evolución de las TICs y existe un creciente interés por mejorar el desarrollo profesional de los docentes. En este sentido, a las anteriores herramientas citadas por Rodríguez, se están incorporando elementos como las redes sociales para favorecer y estimular el aprendizaje social. Va desapareciendo la figura de un guía o profesor en red y se sustituye por la ayuda entre iguales.

Las plataformas online contribuyen de manera significativa a la construcción y desarrollo de los Entornos Personales de Aprendizaje (PLE). Según Álvarez (2014) siguiendo a Adell y Castañeda (2010) definen los PLE como el “Conjunto de herramientas, fuentes de información, conexiones y actividades que cada persona utiliza de forma asidua para aprender”. Por lo tanto, las plataformas online junto con otras tecnologías, recursos y herramientas influyen en las formas de aprender de los docentes y son un importante aporte para su desarrollo profesional.

Los PLE se componen de las fuentes de información, la modificación de esa información y de las relaciones con otras personas durante los procesos de enseñanza-aprendizaje. Estas relaciones es lo que se denomina Red Personal de Aprendizaje, entendida como “... la red de personas a través de las cuales el aprendiz accede a la información y contrasta y evalúa los conocimientos que es capaz de construir de forma autónoma” (Álvarez, 2014). Estas redes son vías de mejora del desempeño profesional de los docentes, pues permiten aprender de los demás y colaborar con el aprendizaje de los iguales. Desde los principios del aprendizaje dialógico en la construcción de las Redes Personales de Aprendizaje todos podemos hacer aportaciones, con independencia del nivel de conocimientos del que partamos. La construcción de las mismas permite el encuentro con otros profesionales de la educación con los mismos intereses e inquietudes; se amplían las oportunidades de aprendizaje; se comparten conocimientos, ideas y proyectos; se fomenta el sentido crítico y la reflexión y se aprende de las experiencias o evidencias de otros profesionales de la educación (Álvarez, 2014).

UNA BUENA PRÁCTICA TIC: LA PLATAFORMA ONLINE TEACHERSPRO.

Al hablar de buenas prácticas educativas, nos referimos, en general, a las características o requisitos que debe reunir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Cuando nos referimos a una buena práctica TIC, estamos añadiendo a lo anterior, que ese proceso además integre las tecnologías de la información y la comunicación en su desarrollo de forma eficaz y efectiva. En nuestro caso queremos trascender ambas buenas prácticas, para centrarnos en lo que podríamos entender como una buena práctica TIC dirigida a la formación de los docentes.

¿QUÉ ES UNA BUENA PRÁCTICA TIC PARA LA FORMACIÓN DOCENTE?

El uso y aplicación de las TIC en educación ha seguido caminos y etapas diferentes. Desde los miedos iniciales a que sustituyeran a los docentes, como se pensó con otras tecnologías anteriores como el vídeo, hasta la creencia de pensar que solo su presencia era suficiente para motivar a los estudiantes y obrar el milagro del aprendizaje, olvidándose que se puede enseñar de modo tan tradicional, y tan creativo, con tiza y una pizarra, como usando la última tecnología que aparezca en el mercado; pues lo importante son las metodologías y las estrategias que pongamos en juego, como medios de alcanzar nuestros fines. Incluso podríamos decir que, aún hoy, perviven metodologías y numerosos materiales y recursos que pasaron del papel a lo digital, lo electrónico, sin ser sometidos a la nueva concepción que la enseñanza y el aprendizaje exigen y llevan aparejados en este nuevo contexto, consecuencia de los cambios y transformaciones que un mundo interconectado y global impone.

Pero ¿qué podemos considerar como una buena práctica TIC para la formación docente? Para responder a esta cuestión, lo primero que sería necesario tener presente, es que las TIC no son un fin en sí mismo, aunque en sí lo puedan ser cuando forman parte del curriculum de estudios específicos de la materia, sino que son una herramienta, entendida como un artificio que amplifica una capacidad natural del hombre, como nos dice Rodríguez de las Heras, A. (1991), pues nos ofrece, por ejemplo a través de Internet, no solo acceder, clasificar y utilizar grandes cantidades de información con gran facilidad y rapidez, sino que además nos permite navegar e interactuar con otros y con el propio conocimiento, creando espacios y mundos digitales y virtuales que ya son parte de nuestro mundo más real. En consecuencia, las tecnologías de la información y la comunicación, tanto en el ámbito social, como en el educativo, son una herramienta que nos permite ampliar las fronteras, los límites y los espacios de acceso al conocimiento, amplificando nuestras funciones de aprendizaje y todas las capacidades que le son implícitas, y que han venido a transformar la concepción de las comunicaciones y las relaciones humanas, además de abrir un mundo de incertidumbres sobre la sorpresa que nos depara cada día la aparición de las nuevas aplicaciones tecnológicas y sus funcionalidades.

Por tanto, quisiéramos nosotros centrar la mirada en cómo las TIC deben ser un aliado natural, que facilite la vida a los docentes, ofreciéndoles posibilidades inmensas para enseñar, pero también de autoformarse a través de ellas de modo individual y colectivo, permitiendo la creación y desarrollo de verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje, en las que las redes de grupos de interés jueguen un papel decisivo en la valoración y contraste permanente entre compañeros sobre las nuevas posibilidades de aprendizaje entre iguales, con el fin de someter a consideración y valoración nuestra práctica diaria del aula. Todo ello, instrumentalizado a través de la reflexión sistemática sobre nuestra práctica, porque consideramos que “el mejor camino de formación y desarrollo profesional docente es justamente la reflexión sistemática y crítica sobre la práctica, individual y colectiva, retroalimentada por el conocimiento que la comunidad científica aporta, en cada momento y contexto, en relación con la materia y la forma en la que se debe enseñar y aprender”, Navareño, P. (2015); en este sentido, existen abundantes trabajos y propuestas sobre que es una buena práctica educativa con TIC, tales como los de Á., Tirado, R., & Guzmán-Franco, M. D. (2010), Carreño, Á. B., Cruz, M. D. L. O. T., & Garrido, J. M. M. (2009), González Ramírez, T., Rodríguez López, M., Villaciervos Moreno, P., González Pérez, A., Boza Carreño, Á., Méndez Garrido, J. M., ... & Ruiz López, C. I. (2009), Boza Carreño, Á., & Toscano Cruz, M. O. (2011), Pérez Gómez, A. I., & Sola, M. (2006), Navareño, P. (2004), etc., que aportan revisiones de características, requisitos y condiciones que deben cumplir las buenas prácticas TIC, pero qué condiciones son necesarias para que dichas tecnologías puedan aportar valor en la formación de profesionales para el mundo presente y futuro?.

En este sentido, no hay tantas aportaciones que nos hablen de las condiciones que debe tener una buena práctica educativa TIC para el aprendizaje y la autoformación permanente de los docentes con el fin de que contribuyan al desarrollo de sus capacidades profesionales docentes para la formación de verdaderas comunidades profesionales de aprendizaje docente o Comunidades para la Institucionalización de la Práctica Educativa, Malpica, F. (2013).

Aún así, por supuesto, ya hay iniciativas muy interesantes en el sector y además cada institución educativa seguramente tiene ya su idea de cómo encarar el futuro. La mayoría de las innovaciones se basan en las opciones que brinda el uso de la tecnología para reinventarse hacia lo virtual. Los MOOCs (Massive Open Online Courses), en los que se escala el modelo de las clases online “tradicionales” a un número ingente de participantes, supuestamente, apalancando las infinitas conexiones que se crean, son un ejemplo de éxito. Otras líneas van hacia escalar mediante reutilización de contenidos del estricto video formativo como repositorio como el mismo LinkedIn Learning o Tutellus etc. En el otro extremo de las propuestas de virtualización están los esfuerzos por virtualizar las clases tradicionales (emular la experiencia Online a la presencial) mediante el uso de las tecnologías de realidad virtual y aumentada, por las que apuesta el IE Business School con su proyecto estrella: WOWROOM.

Paralelamente, hay infinidad de proyectos e iniciativas de uso del Big Data, la Inteligencia Artificial y otras tecnologías para potenciar la efectividad de los procesos de aprendizaje, todo esto daría para varios libros. ¿Qué más se puede ofrecer al docentes para que se convierta en el líder que el mundo necesita, si ya tenemos todo el conocimiento y la tecnología?, ¿dónde está la disrupción?

LA PERSONA:

Para el profesional de la educación es clave en su formación futura la necesidad de convertirse en otro tipo de persona, un nómada del conocimiento, capaz de aceptar sin miedo y hasta con emoción cualquier reto haciendo del mundo una zona confortable. El nómada es capaz de sobrevivir en esta vida más compleja, que obliga a mantener una red con más relaciones en su día a día (reales y virtuales, online y offline, síncronas y asíncronas). Sus capacidades interpersonales sustituyen al liderazgo jerárquico tanto dentro del equipo, como dentro de la entidad educativa con los estudiantes y directores, con los padres de familia, sectores productivos, etc. Está habituado a hacer uso de infinitas fuentes de conocimiento, sabiendo apalancar su red de contactos y su conocimiento y sabe elegir la mejor metodología en cada momento para resolver problemas cada vez más complejos, más multidisciplinarios, más impredecibles y más integrados con otras áreas de la empresa y fuera de ella.

Parece que se necesitan superdocentes para el futuro. El proceso de aprendizaje profesional tiene que tender a transformar al docente actual, porque su obsolescencia está programada, pero también porque la solución de problemas, cada vez más, requiere de características que eran innecesarias hace unas décadas. ¿Se centra la formación profesional docente para convertirnos a todos en knowmads? Por ahora parece que no.

II) Aprendizaje profesional del futuro

Parece que muchos de los axiomas del pasado desaparecerán irremediablemente y los postgrados, masters y otras formaciones largas (y caras) serán muy difícilmente justificables. La realidad del aprendizaje será muy diferente y el objeto del aprendizaje pasará a ser la transformación del individuo en un resolutor de problemas, más potente, flexible y conectado, y no la adquisición del conocimiento necesario para gestionar un aula o una entidad educativa.

III) El conocimiento está en las personas.

Parece una obviedad decir que, directa o indirectamente, TODO el conocimiento está en las personas. Se puede recurrir a la persona directamente, (el consejo de un experto, amigo, compañero, consultor o profesor) o indirectamente a través de los contenidos que ha generado (la lectura de un blog, libro o navegando en los TEDs, Youtube, LinkedIn Learning y UN largo etc.), pero al final, el conocimiento está en las personas. Los programas formativos (MOOCs, clases magistrales o particulares, MBAs o programas in company etc) son todas formas distintas de trasladar ese conocimiento de unos a otros. Ya sea en papel, bits o cafés compartidos, toda esta constelación de datos podríamos verlo como un libro de infinidad de hojas. NO FALTA CONTENIDO que consultar cuando necesitas aprender o simplemente

eres curioso. Es la tecnología la que hoy facilita la creación, publicación y el consumo de contenidos y conocimiento -y muchas veces de forma gratuita-.

IV) Las plataformas educativas del futuro

En el futuro, seguramente la formación profesional estará basada en plataformas de aprendizaje, que es la forma más sostenible de llevar la formación permanente a todas las aulas del mundo. En estos entornos, se alcanzará la excelencia en el saber hacer, manejando metodologías y apalancando el bagaje de los demás (participantes en el programa y conocimiento externo) para la solución de problemas. Las plataformas del futuro tendrán propuestas diversas que generalmente serán¹¹:

- **Transformadoras.** El objetivo explícito de la formación será transformar al individuo en un líder mejor. La base de la transformación serán las relaciones con los demás y el entorno, y en el progreso a través de la gestión constructiva del network que suponen estas relaciones como referentes de conocimiento.
- **De aprendizaje práctico Práctico y en tiempo real sobre casos reales (learning by doing). Basado en proyectos (PBL o project based learning).** Eminentemente colaborativo (learning from other, learning by teaching). Autodidacta, apalancado sobre el conocimiento disponible como ingrediente necesario aprendiendo a explotarlo eficientemente.
- **Ubicuas.** La tecnología es irremediable, y permitirá un aprendizaje acorde con la vida real multidimensional, multidispositivo, blended, multimedia, glocal, global y local, presencial y virtual, asíncrona y síncrona...
- **Facilitadas y “coacheadas”.** Los formadores evolucionarán hacia facilitadores que acompañan al grupo en el aprendizaje (la masterclass la podrán disfrutar en vídeo). Un Sherpa (coach), asistirá al docente en su viaje de transformación personal hacia el “docente del futuro”.
- **Servicio de transformación continua.** La transformación se dará de forma continuada en función de las necesidades del docente.
- **Servicio “de por vida” por suscripción.** El perpetuo cambio no cesará y, por suerte o por desgracia, el proceso de aprendizaje no tendrá fin. Se convertirá en un servicio por suscripción sin permanencia.
- **Ad-hoc y a medida “Learning just in time” en vez de “learning just in case”.** El aprender será un recurso para solucionar problemas esperados, pero también como solución para problemas que AHORA no sabemos cómo resolver. Debe de ser como un seguro al que recurrir en momentos de problema (similar al hangar en Matrix). El docente (y su institución) elegirá los caminos y capacidades que quiera adquirir y potenciar al elegir los casos que quiere resolver.
- **Certificada vs validada.** En un mundo flexible, global y diverso, no basta con un ranking para entender el valor que un individuo puede aportar a tu organización, proyecto o equipo. El proceso formativo del futuro podrá certificar las capacidades concretas que el individuo adquiere a lo largo de su vida formativa. Las plataformas educativas validarán por bloques, habilidades, experiencias y desempeño de los docentes.

El mercado de la formación de profesionales de la educación del futuro, será una pugna entre plataformas para ganar la fidelidad de sus clientes, que buscarán el mejor servicio para conectarse, aprender y, en definitiva, ser mejores profesionales que logren todos sus retos.

El entorno que plantea TeachersPro, permite al individuo crecer para ser el elemento determinante en los proyectos educativos del futuro. Resolviendo casos reales con problemas reales, el docente se conocerá a sí mismo en sus fortalezas y debilidades y aprenderá asistiendo a otros y apoyándose en ellos. La colaboración constante va a ser la base para adquirir maestría en la gestión del network y las relaciones con los demás. Es la sucesión de situaciones diversas y puntos de vista contrapuestos en la resolución

¹¹Adaptado de: Keim, L (2017). El Aprendizaje ejecutivo del futuro: del Know-Ledge al Know-How. Contenido original de CreaTECH540[®] en <https://www.createch540.com/reflexiones/personas/formacion-y-aprendizaje-ejecutivo-futuro/>

de problemas, lo que les hará entender el abanico de caminos que se abren a cada decisión y buscar la mejor forma de alinear sus objetivos, convirtiéndose en los maestros de su propia vida.

En el Instituto Escalae queremos aceptar el reto de liderar esta disrupción en el sector del aprendizaje de los docentes ya formados.

VALIDACIÓN INICIAL DE LA PLATAFORMA TEACHERSPRO.

Esta plataforma está pensada y dirigida a mejorar la formación permanente de los docentes, mediante el aprendizaje y desarrollo de las capacidades, las habilidades y competencias de los profesores, a través del estudio de los desafíos, que cada docente elige realizar y que se concretan en el estudio teórico práctico de tres habilidades en cada uno de ellos. Para lo cual la plataforma se adapta y propone a cada docente un itinerario formativo personalizado, según sus intereses y necesidades, en función de las respuestas que se dan a un cuestionario inicial.

La estructura de los contenidos, a desarrollar en cada habilidad, son presentados a partir de unos escenarios cercanos y realistas, que describen una situación similar a las que se viven en las instituciones educativas, siempre en relación al tema estudiado. A partir de los cuales, los docentes, deben elegir la forma más adecuada de resolver dichas situaciones, proceso que está diseñado para ofrecer una retroalimentación que concluye con un apartado de “Toma nota” donde se argumenta y justifica la respuesta más adecuada. En todo el proceso de estudio el docente cuenta con un vocabulario, un sistema de orientación-navegación y recursos donde puede consultar y profundizar los contenidos de estudio de cada habilidad.

El diseño está basado en un planteamiento inductivo y gamificado del aprendizaje, simulación online, y exige realizar una práctica real, pues es el modo más eficaz de saber si sabemos aplicar lo aprendido (saber hacer), además de dicha práctica real debe recogerse alguna evidencia que se sube a la plataforma para que la comunidad profesional de aprendizaje, pueda conocerla y valorarla, hecho que pone en contacto a docentes de otros contextos, que pueden valorar dichas prácticas. Finalmente, el docente debe realizar una autoevaluación, con el fin de desarrollar un proceso de metacognición que le permite un aprendizaje autónomo, esencial y básico para el desarrollo de las capacidades profesionales docentes.

Todo el proceso se desarrolla a partir del autodiagnóstico personal, que facilita el aprendizaje colaborativo, generando las comunidades de aprendizaje profesional, creando motivación intrínseca, para finalizar con el reconocimiento y las certificaciones pertinentes.

Para lograr sus objetivos, se han tenido en cuenta las siguientes características del aprendizaje docente: Adaptativo, por permitir que se adecue al itinerario competencial de cada docente, según sus intereses y necesidades de lo que enseña. Motivacional, por reconocer la evolución y la formación mediante certificación internacional de las competencias profesionales docentes. Gamificado, para lograr el dominio de metodologías innovadoras sobre 16 competencias y más de 100 habilidades docentes. Competencial, por permitir transferir la teoría pedagógica a la práctica real, mediante casos prácticos, simulaciones, instrumentos y descriptores para su desarrollo en el aula. Colaborativo y social, pues permite compartir con otros profesores a nivel mundial la consecución de desafíos, revisando evidencias aplicadas en diferentes contextos, para la formación de criterios pedagógicos (Instituto Escalae, 2016). A estas características habría que añadir los principios de ética y moral profesional que inspiran todo el proyecto, y su funcionalidad ya que es multiplataforma, multi-dispositivo y multi-idiomas (español e inglés).

PRIMEROS RESULTADOS DE TEACHERSPRO, SEGÚN LOS USUARIOS.

RESULTADOS DE LOS DESAFÍOS.

Los resultados que se exponen a continuación proceden de las opiniones emitidas por 187 docentes de diferentes contextos, etapas y niveles educativos, sobre la formación online recibida en TeachersPro. Cada docente ha elegido, en función de sus inquietudes o necesidades profesionales, y realizado uno de los doce desafíos que contiene actualmente la plataforma. Como se puede observar en el gráfico número 1 los más demandados han sido los relacionados con las metodologías activas, como son el Aprendizaje por proyectos (39,6%), el Aprendizaje cooperativo (25,1%), etc. Ello nos hace indicar la necesidad de actualizar las habilidades metodológicas, propias de la Sociedad de la Información. En tercer lugar, se sitúa la Evaluación por competencias (10,2%), hecho bastante importante por la incardinación de las mismas en los currículos de todas las etapas educativas.

Al término de los desafíos los docentes contestaron 8 preguntas (5 cuantitativas y 3 de respuesta abierta). Las preguntas de corte cuantitativo se midieron en una escala de 1 (poco) a 4 (mucho). Los análisis y resultados obtenidos se pasan a describir de manera global, por razones de espacio, en los párrafos que siguen a continuación.

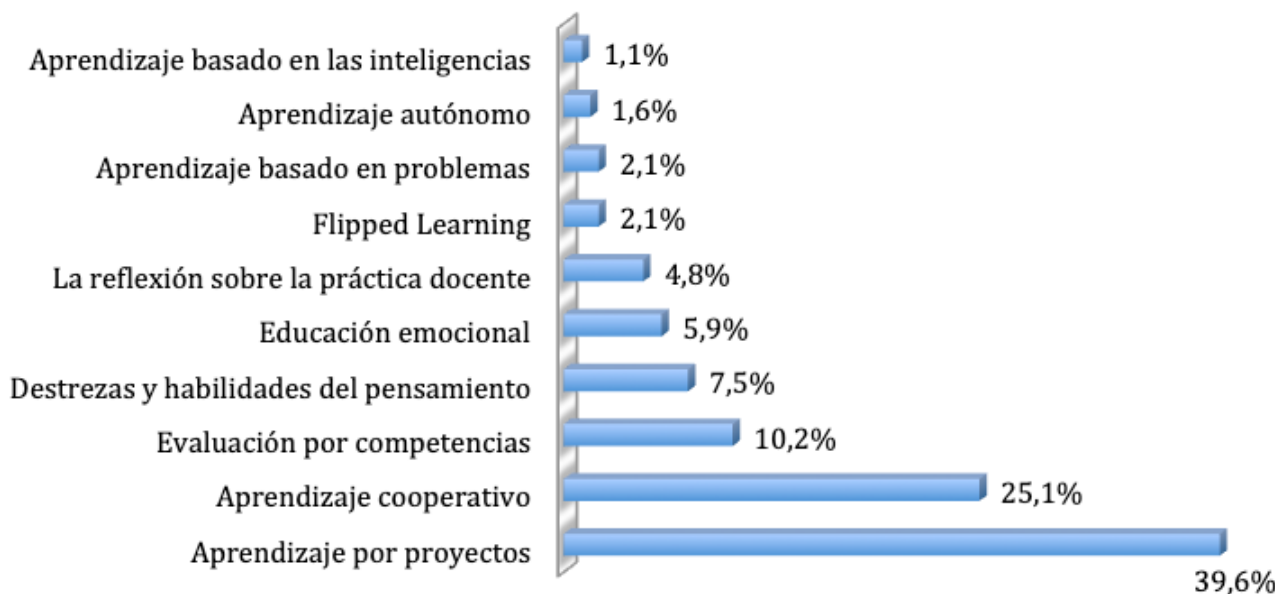


Gráfico nº 1: Porcentaje de participación en los desafíos

La formación cumplió con las expectativas de aprender algo nuevo en un 78,6%. A partir de entonces conocen otras posibilidades de planificación, técnicas evaluativas o nuevas ideas para una óptima organización de los recursos y espacios del centro. En este sentido las interacciones y la retroalimentación con otros compañeros han jugado un papel bastante relevante pues les ha hecho ver y replantearse la práctica docente.

En un 73,8% la formación les ha revelado cosas sobre sí mismos y cómo aprenden. Este dato confirma que la Plataforma TeachersPro potencia la práctica reflexiva a través de habilidades y desafíos que van más allá del aprendizaje de nuevos contenidos. La formación recibida ha abierto nuevas perspectivas de mejora en un 84% de los docentes. La mayoría tiene predisposición para asumir nuevos roles menos instructivos y a partir de ahora el 71,20% se sienten más seguros para enseñar a sus estudiantes. Desean

que estos perciban que su manera de enseñar ha cambiado. En este sentido hacen referencia a que el profesor sea el líder, a que los estudiantes desarrollen la autonomía, a los beneficios de trabajar interactuando, colaborando, trabajando en equipo...

La valoración global de la formación es muy positiva en un 80,7% de los participantes. Se sienten preocupados por los aprendizajes de sus alumnos y consideran que gracias a la formación recibida el alumnado aprenderá mejor.

RESULTADOS DE LAS HABILIDADES.

Se han realizado un total de 1.053 habilidades, correspondientes a los desafíos elegidos. Antes del comienzo de las habilidades los docentes poseían algunos conocimientos sobre el tema elegido. El esfuerzo personal para abordar las habilidades ha sido grande y casi todos solucionaron con éxito los problemas encontrados durante el desarrollo de las mismas.

Una vez finalizada la formación consideran que dominan mejor los conceptos de la habilidad desarrollada, algunos de sus esquemas de conocimiento han cambiado y perciben que con la formación en la Plataforma TeachersPro sus prácticas docentes han mejorado. La formación está diseñada para que los docentes puedan adquirir las habilidades a través de un sistema de trabajo descrito más arriba en el apartado 3.2.

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN.

A modo de conclusiones podríamos señalar que una buena práctica TIC para la formación del profesorado, es aquella en la que las tecnologías son un medio que ofrece posibilidades para la enseñanza y la autoformación de los docentes; permite la construcción de verdaderas Comunidades Profesionales de Aprendizaje donde las interacciones entre los iguales constituyen un pilar fundamental; fomentan la reflexión y el sentido crítico sobre la práctica; y consigue que los docentes replanteen su práctica educativa a partir del conocimiento y las evidencias que la Comunidad Científica Internacional nos proporciona.

Por lo tanto, una formación online dirigida a docentes debería: Ser un espacio de encuentro con otros profesionales de la educación con los que compartir las experiencias propias, los conocimientos o las ideas, logrando un beneficio mutuo. Ayudar en la construcción del PLE dotándolo de herramientas tecnológicas de actualidad que fomenten la investigación y la reflexión sobre la práctica docente y el sentido crítico. Abrir las oportunidades de exponer iniciativas o proyectos propios para que otros se puedan sumar y colaborar con los mismos. Facilitar la autoformación, contribuyendo a la alfabetización digital, al desarrollo de la competencia digital y las capacidades profesionales docentes.

Para finalizar se exponen algunas conclusiones encontradas en esta investigación:

Los docentes eligen los desafíos o habilidades con el deseo de profundizar en los conocimientos que ya poseen y así poder ofrecer una educación de calidad a sus alumnos. Sus prioridades formativas van encaminadas hacia la adquisición de competencias relacionadas en un 40,20% con los procesos de aprendizaje; en un 19,1% en la gestión de los ambientes escolares; y en un 5,1% en la evaluación. Con estos datos podemos deducir la preocupación del profesorado por conseguir los mejores resultados académicos del alumnado en un buen clima de convivencia en el centro y en el aula.

La formación en TeachersPro favorece el práctica reflexiva; estimula que los docentes replanteen sus prácticas educativas; y beneficia tanto el aprendizaje de los estudiantes como la práctica profesional de los docentes. Características de la plataforma tales como el sistema de apoyo mutuo entre los docentes o los recursos que se proporcionan son un punto fuerte de la formación, pues permiten solventar los obstáculos o problemas que se pueden dar en una situación e-Learning.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
2. Collinson, T. and Cook, T.F. (2007). *Organizational Learning: Improving Learning, Teaching, and Leading in School Systems*. Thousand Oaks.
3. Hart, P. (2006). How should colleges prepare students to succeed in today's global economy? Retrieved May 02, 2016, from <http://www.aacu.org/advocacy/leap/documents/Re8097abcombined.pdf>
4. Herrington, J., & Kervin, L. (2007). Authentic learning supported by technology: Ten suggestions and cases of integration in classrooms. *Educational Media International*, 44(3), 219-236. Retrieved on May 08, 2016, from <https://core.ac.uk/download/files/343/11235760.pdf>
5. Herrington, J., & Oliver, R. (2000). An instructional design framework for authentic learning environments. *Educational technology research and development*, 48(3), 23-48.
6. Herrington, J., Reeves, T. C., & Oliver, R. (2010). *A practical guide to authentic e-learning*. Routledge.
7. Hummel, H.G.K. (1993). Distance Education and Situated Learning: Paradox or Partnership?. *Educational Technology*, 33(12), 11-22.
8. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
9. Lombardi, M. M. (2007). Authentic learning for the 21st century: An overview. *Educause learning initiative*, 1(2007), 1-12.
10. Keim, L. (2017). El Aprendizaje ejecutivo del futuro: del Know-Ledge al Know-How. CreaTECH540°. Contenido original en: <https://www.createch540.com/reflexiones/personas/formacion-y-aprendizaje-ejecutivo-futuro/>.
11. McLellan, H. (1994). Situated Learning: Continuing the Conversation. *Educational Technology*, 34(10), 7-8.
12. OCDE, O. (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*. OECD Publishing.
13. Tripp, S. D. (1993). Theories, traditions and situated learning. *Educational Technology*, 33(3), 71-77.
14. Wenger-Trayner, E., & Wenger-Trayner, B. (2015). *Communities of practice a brief introduction*. Retrieved May 02, 2016, from <http://wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2015/04/07-Brief-introduction-to-communities-of-practice.pdf>
15. Ainscow, M., Hopkins, D y West, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. 2ª. Edición. Narcea, Madrid. Pág. 55.
16. Bloom, B y otros (1975) *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel
17. Brown, A. (1992). "Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings." *The Journal of the Learning Sciences*, 2(2): 141-178.
18. Cochran-Smith, M. (2003). Learning and unlearning: The education of teacher educators. *Teaching and teacher education*.
19. DuFour, R. (2004). "Schools as Learning Communities". *Educational Leadership*, Vol. 16, Núm. 8, 6-11.
20. Escuela de Formación Docente de Jyväskylä (2014). *Presentación de la escuela en castellano* disponible en <https://www.norssi.jyu.fi/esittely-ja-yhteystiedot/info-1/escuela-de-formacion-docente-de-jyvaeskylae>
21. Finnish National Board of Education (2003). "National Core Curriculum for General Upper Secondary Intended for Young People". *Opetusministeriön julkaisuja*, Vammala.
22. Jensen, B. (2012). *Catching up: Learning from the best school systems in East Asia*. Summary report. GRATTAN Institute. Australia. http://www.grattan.edu.au/pub_page/129_report_learning_from_the_best.html [Consultado: Febrero del 2012]
23. Macedo, B y Katzkowicz, R (2005). *Formación docentes para una secundaria de calidad para todos. Protagonismo docente el cambio educativo*. Revista PRELAC, Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe. No. 1, Julio 2005. Pág. 100.
24. Mackinnon, D. W. (1962) The nature and nurture of creative talent. *American Psychologist*, Vol 17(7), Jul 1962, 484-495
25. Malpica Basurto, F. (2013). *8 Ideas Clave. Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para la mejora de la enseñanza-aprendizaje*. Editorial Graó.
26. Mäkelä, T., Mikkonen, I. & Lundström, A. (2013). *Co-designing 21st Century Secondary School Natural Science Learning Environments*. Estudio de caso de KeyCoNet. European Schoolnet, Bruselas. Disponible en http://keyconet.eun.org/c/document_library/get_file?uuid=6aca174f-90a7-4980-9e60-5b25e42396b5&groupId=11028
27. Morgado, I. (2010). *Emociones e inteligencia social: las claves para una alianza entre los sentimientos y la razón*. Barcelona: Ariel.
28. OCDE. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje. Síntesis de los primeros resultados*. Madrid: Santillana Educación.
29. Ribeiro, M. (1988). *Obstáculos para la investigación en ciencias sociales*. Boletín de la Dirección General de Estudios de Postgrado, U.A.N.L. Objetivo básico: Divulgación.
30. Runco. M. (2006). *Creativity: Theories and Themes: Research, Development, and Practice*. Elsevier Academic Press.
31. Sanders, E. B.N., & Stappers, J. P. (2008). "Co-creation and the New Landscapes of Design." *CoDesign*, Taylor & Francis.

32. Santaaulària, G. (2011). Autodiagnóstico pedagógico. Reflexión de la experiencia de implementación en la Escuela Thau de Barcelona. *Aula de Innovación Educativa*, núm. 198, págs. 31-34
33. Schalk, A. (2011). Escalae en Chile. Primera experiencia en un centro educativo. *Revista Aula de Innovación Educativa*. No. 198. Págs. 28-30. Ed. Graó.
34. Senge, P. (2000). *Las escuelas que aprenden*. Barcelona, Granica.
35. Uribe, M. (2005). El liderazgo docente en la construcción de la cultura escolar de calidad Un desafío de orden superior. *Protagonismo docente el cambio educativo*. Revista PRELAC, Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe. No. 1, Julio 2005.
36. Vygotsky, L. S. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.
37. Wagner, T. Y Kegan, R. (2006). *Change Leadership. A Practical Guide to Transforming Our Schools*. Jossey-Bass. San Francisco, CA.
38. Wenger, E. (2001). *Supporting communities of practice. A survey of community-oriented technologies*.
39. Woolner, P. Hall, E., Wall, K. & Dennison, D. (2007). "Getting Together to Improve the School Environment: user consultation, participatory design and student voice", *Improving Schools* 10:233-248.
40. Yamila Rigo, D. Donolo, D. y Ferrándiz García, C (2010). Laberintos de la mente. Perfil intelectual, creativo y motivacional de alumnos de arte. *Anales de Psicología*. Vol. 26, núm. 2.
41. Zabala, A y Arnau, L. (2007) *11 Ideas Clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Ed. Graó.
42. Aronson, E., y Patnoe, S. (2011). *Cooperation in the Classroom: The Jigsaw Method (3rd ed.)*. New York: Pinter & Martin Ltd.
43. Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton.
44. Dale, E. (1969). *Métodos Audiovisuales de Enseñanza*. NY: Dryden Press.
45. Dewey, John (1958). *Experiencia y educación*. Losada.
46. Díaz Barriga, F. (2010) *Estrategia Docentes para un Aprendizaje Significativo*. McGraw Hill Education. México.
47. Domingo Roget, À. (2013). *Práctica Reflexiva para Docentes*. Ed. Saarbrücken: Publica.
48. Domingo Roget, À. y Gómez Seres, M. V. (2014). *La Práctica Reflexiva*. Ed. Narcea.
49. Gairín Sallán, J. (1996). Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques. En: Domínguez Fernández, G. i otros. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Escuela Española, p.15-62.
50. Gairín Sallán, J. (2015). *Las comunidades de práctica profesional: creación, desarrollo y evaluación*. Wolters Kluwer Educación.
51. Johnson, D. & Johnson, R. (1999). *El Aprendizaje cooperativo en el aula*. Paidós Ibérica.
52. Kagan, S. (2001). *Cooperative Learning*. Kagan Publishing.
53. Lambert, T. (1999) *Manual de Consultoría*. Ed. Gestión 2000. Barcelona. Pág. 17-19.
54. Maciel de Oliveira, C. (2005). La formación docente: mitos, problemas y realidades. *Protagonismo docente el cambio educativo*. Revista PRELAC, Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe. No. 1, Julio 2005.
55. Malpica Basurto, F. (2005). *Acompañamiento Integral Organizativo: Análisis y desarrollo de un modelo de apoyo externo para organizaciones del ámbito educativo-formativo*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona. Tesis Doctoral.
56. Malpica Basurto, F. (2013). *8 Ideas Clave. Calidad de la Práctica Educativa. Referentes, indicadores y condiciones para la mejora de la enseñanza-aprendizaje*. Ed. Graó.
57. Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó, España.
58. Revans, R.W. (1982). *The Origins and Growth of Action Learning*. Bromley, U.K.: Chartwell-Bratt.
59. Schön, D.A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: paidós
60. Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: paidós.
61. Senge, P. (2000). *Las escuelas que aprenden*. Barcelona, Granica.
62. Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Ed. Paidós.
63. Vygotski, L. S. (1979) *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores*. Edit. Crítica, Barcelona.
64. Zeichner, K. M. and Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. New York London Routledge, Taylor & Francis Group.
65. Adell, J. y Castañeda, L. (2010). "Los Entornos Personales de Aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje". En Roig Vila, R. y Fiorucci, M. (Eds.) *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y la Interculturalidad en las aulas*. Alcoy: Marfil – Roma TRE Università degli studi.
66. Álvarez Jiménez, A. D. (2014). *Entornos personales de aprendizaje (PLE): aprendizaje conectado en red*. (S. G.-S. Publicaciones, Ed.) Madrid, España.
67. Boza Carreño, Á., & Toscano Cruz, M. O. (2011). *Buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso*.

68. Boza, Á., Tirado, R., & Guzmán-Franco, M. D. (2010). Creencias del profesorado sobre el significado de la tecnología en la enseñanza: influencia para su inserción en los centros docentes andaluces. *Relieve*, 16(1), 1-24.
69. Carreño, Á. B., Cruz, M. D. L. O. T., & Garrido, J. M. M. (2009). El impacto de los proyectos TICS en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje en los centros educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 263-289.
70. González Ramírez, T., & Rodríguez López, M. (2010). El valor añadido de las buenas prácticas con TIC en los centros educativos. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 11(1).
71. González Ramírez, T., Rodríguez López, M., Villaciervos Moreno, P., González Pérez, A., Boza Carreño, Á., Méndez Garrido, J. M., ... & Ruiz López, C. I. (2009). Buenas prácticas con TIC en el sistema educativo andaluz. In *Actas del XIV Congreso de Modelos de Investigación Educativa: Educación, Investigación y Desarrollo Social* (pp. 282-284). Huelva.
72. Instituto Escalae (2016). Recuperado el 24 de agosto de 2017, a partir de <http://www.escalae.org/teacherspro/>
73. Malpica, F. (2013). *Calidad de la práctica educativa*. Barcelona: GRAO de Irif.
74. Navareño, P. (2004). Principios educativos para la integración de la informática en el aula. *Avances en informática educativa*. Editores Sánchez, J. et. Al. Universidad Extremadura, Complutense y Castilla la Mancha. Cáceres.
75. Navareño, P. (2015). Descentralización con transparencia, liderazgo, calidad y pertinencia. *Avances en Supervisión Educativa*, (24).
76. Pérez Gómez, A. I. y Sola, M. (2006). La emergencia de buenas prácticas. Informe final. Evaluación externa de los proyectos educativos de centros para la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente. Edita: Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado. Junta de Andalucía. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/nntt/eva_externa_tic_informe.pdf.
77. Rodríguez de Las Heras, A. (1991). *Navegar por la información*. Fundación para el Desarrollo de la Función Social de las Comunicaciones.
78. Rodríguez de las Heras, A. (2015). *Revista. TELOS (Cuadernos de Comunicación e Innovación) | ISSN: 0213-084X | pp. 1/5 | Febrero - mayo 2015 | www.telos.es* Editada por Fundación Telefónica - Gran Vía, 28 - 28013 Madrid.
79. Rodríguez, A. (2010). Estudio, desarrollo, evaluación e implementación del uso de plataformas virtuales en entornos educativos en Bachillerato, ESO y programas específicos de atención a la diversidad: Programas de diversificación curricular, Programa de Integración y Programa SAI (Tesis de doctorado). Universidad Autónoma de Madrid.



TeachersPRO[®]

Empowering Effective Learning

