

Re-conceptualizing the professional identity of the European teacher. Sharing Experiences

UN MODELO DE FORMACIÓN PARA DESARROLLAR COMPETENCIAS DEL ALUMNADO Y PROFESORADO A TRAVÉS DEL APRENDIZAJE COOPERATIVO

AN INSTRUCTIONAL MODEL TO FOSTER STUDENTS' AND TEACHERS' COMPETENCES THROUGH COOPERATIVE LEARNING

Ainara Artetxe Aranaz
aartetxe@mondragon.edu

Ana Usabiaga Arizmendi
ausabiaga@mondragon.edu

Mariam Bilbatua Pérez.
mbilbatua@mondragon.edu

Mondragon Unibertsitatea

Resumen

En esta comunicación presentamos un modelo de formación dirigido a promover el aprendizaje del alumnado incidiendo en las competencias profesionales del profesorado a través del aprendizaje cooperativo.

Esta experiencia se está llevando a cabo en 16 escuelas cooperativas de la Comunidad Autónoma Vasca en colaboración con Mondragon Unibertsitatea.

La comunicación ha sido dividida en cuatro apartados: las bases teóricas en las que se sustenta el proceso de formación, la organización del proceso, el modelo de formación y actividades concretas que ejemplifican este modelo.

Palabras clave: aprendizaje cooperativo, comunidad profesional de aprendizaje, aprender a aprender, competencias básicas, redes de aprendizaje.

Abstract

This paper aims at introducing an instructional model directed to fostering students' as well as teachers' competences through cooperative learning.

This experience is being carried out in 16 cooperative schools from the Basque Autonomous Community in collaboration with Mondragon University. The paper comprises four sections: the theoretical framework on which the instructional process is founded on; the organization of the process; the instructional model and the specific activities that instantiate the model.

Keywords: cooperative learning, professional learning community, learning to learn, basic skills, learning networks.

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia IKASKIDE¹ que se presenta en esta comunicación responde a diferentes objetivos. En primer lugar, pretende desarrollar un modelo educativo coherente con la estructura y señas de identidad cooperativa de los centros que participan en la experiencia. En segundo lugar, trata de adecuar las estrategias formativas a los requerimientos de un modelo educativo dirigido al desarrollo de competencias básicas. En tercer lugar pretende incidir en el cambio del modelo de formación del profesorado de forma que posibilite una mejora de sus competencias través del aprendizaje conjunto en una Comunidad de Aprendizaje Profesional efectiva (Bolívar, 2013).

El modelo de aprendizaje cooperativo que se está implementando en las aulas y el modelo seguido en la formación del profesorado parten de una misma perspectiva en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje, en consecuencia las estrategias metodológicas son semejantes. De esta manera se pretende lograr la coherencia en las actuaciones del profesorado en relación con las áreas de mejora en la formación del alumnado, ya que parece difícil desarrollar competencias en el alumnado sin que estas competencias hayan sido desarrolladas a su vez por el propio profesorado (Fullan, 2002a).

El modelo de formación se basa en un proceso reflexivo y participativo a través del cual se pretende realizar el cambio en las personas y en la institución, escuela entendida como órgano que aprende, articulando vías de comunicación capaces de generar la mejora continuada y autónoma con el fin de mejorar el aprendizaje de su alumnado. Modelo que pretende transformar el centro educativo en una Comunidad de Aprendizaje Profesional efectiva.

La comunicación ha sido dividida en tres apartados: las bases teóricas en las que se sustenta el proceso de formación, el modelo de formación y actividades concretas que ejemplifican este modelo.

2. BASES TEÓRICAS.

2.1. Una formación dirigida al desarrollo de competencias del profesorado y del alumnado

Para situarnos en este apartado comenzaremos haciendo una pequeña introducción al concepto de competencia desde las dos perspectivas desde las que se abordan en el proyecto que presentamos: la perspectiva del profesorado (competencia profesional) y la perspectiva del alumnado (competencias básicas).

En ambos casos podemos afirmar que la competencia “es el conocimiento o sabiduría práctica cargada de intuición, conocimiento explícito o tácito, habilidades intenciones y emociones, que utiliza el ser humano en su vida profesional, social o personal para atender los complejos problemas de la vida cotidiana” (Pérez Gómez, 2008:78). Esta definición recoge las características fundamentales de la actuación competente entendida como un saber actuar para dar respuesta a situaciones complejas en contextos reales. (Leboterf, 2000; OCDE, 2002; Comisión de las Comunidades Europeas, 2005; Deseco, 2002).

¹ IKASKIDE: IKASI aprender KIDE compañero

En el contexto de la Educación Básica Obligatoria la noción de competencia clave (Deseco, 2002) define, tal como su nombre indica, aquellas competencias básicas y necesarias tanto para el desarrollo individual como persona como para el desarrollo de la sociedad, por eso podemos afirmar que el desarrollo de las competencias clave incide no sólo en el bienestar personal, sino también en el social. (Perrenoud, 2001, 2012; Richen, y Sagalnik, 2001; Zabala y Arnau, 2007; Morin, 2009).

Las competencias clave tienen una serie de características (Pérez Gomez, 2008: 78-79) que podemos resumir:

- Carácter holístico e integrado.
- Su aprendizaje es situado y su desarrollo depende en gran medida de la riqueza de contextos en los que el aprendiz puede interactuar para crear su conocimiento.
- En su desarrollo es fundamental la actitud de los sujetos.
- Su desarrollo está ligado al sentido que se les otorgue.
- La reflexión es necesaria para su desarrollo
- Tienen un carácter evolutivo

Reflexionar sobre estas características es un paso necesario para identificar los principios de un modelo educativo que pretenda desarrollarlas. “Por otro lado, aunque los autores coinciden en la noción de competencia clave difieren en la identificación de aquellas competencias básicas necesarias para el desarrollo personal y social. Sin embargo, encontramos en todos ellos ámbitos comunes relacionados con:

- .- *la capacidad de comprender el mundo*: “Comprender la naturaleza social y polisémica del conocimiento”, “aprender a integrar el conocimiento más allá de las disciplinas”, “comprender la naturaleza de la condición humana” (Morin, 2009); “competencia para utilizar interactivamente y de forma eficaz las herramientas de la sociedad de la información” (Deseco 2002), “aprender a buscar información y aprender” (Monereo, 2005).
- .- *La capacidad de comprender al otro e interactuar con personas diferentes*: “comprender la identidad global de la especie humana”, aprender la comprensión y la empatía (Morin, 2009); “competencia para funcionar en grupos sociales cada vez más complejos y heterogéneos” (Deseco, 2002), “comunicarse”, “colaborar con otros” (Monereo, 2005).
- .- *la capacidad para desarrollar la identidad personal*: actuar de forma autónoma (Deseco, 2002), “aprender a vivir en la incertidumbre” (Morin, 2009).

En este contexto se sitúan las dos competencias clave cuyo desarrollo es la base del Proyecto IKASKIDE.

“Competencia aprender a aprender y a pensar” entendida como:

“Competencia necesaria para organizar y regular el aprendizaje, en solitario y en grupos; para adquirir, procesar, evaluar y asimilar nuevas piezas del saber; y para aplicar estas competencias en una variedad de contextos, incluyendo la resolución de problemas y el aprendizaje en casa, en la formación/educación, en el trabajo y en la sociedad.” (Comisión Europea, 2002).

A esta definición y tomando como base la reflexión de Imbermon (2002) le deberíamos añadir, en el caso del profesorado, la capacidad de desaprender para volver a aprender.

Por otro lado, el aprendizaje no se realiza de forma aislada, aprendemos en interacción con otros. A través de esa interacción no sólo desarrollamos la

comprensión del mundo sino la comprensión del otro, de esta manera a través del desarrollo sistemático de contextos de aprendizaje cooperativo se pretende contribuir al desarrollo de la competencia “aprender a vivir juntos” tal como es entendida por Delors (1996)

“Aprender a vivir juntos, comprender al otro y entender la interdependencia a través de la participación en proyectos comunes y del desarrollo de capacidades ligadas al análisis y resolución de conflictos sobre la base del entender al otro.” (Delors, 1996)

El desarrollo de las competencias citadas no es posible sin cambios en el desarrollo del currículum, de las estrategias metodológicas, del rol del profesorado y de la evaluación.

Respecto al desarrollo del currículum éste debería atender al carácter multidisciplinar de las competencias, a su carácter integrador en relación con el aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes que cobran sentido en la medida que posibilitan una actuación competente, y a los ámbitos que deben abarcar: persona, interpersonal, social y profesional, (Zabala y Arnau 2007).

En relación con las estrategias metodológicas se hace necesario un nuevo modelo educativo en el que se fomente la autonomía y la responsabilidad del alumnado en la construcción del conocimiento entendido como un proceso de indagación e investigación, donde se prime la actividad en contextos reales y la reflexión sobre la propia acción, una mayor interacción entre educación formal y no formal y una mayor implicación de los padres y de la comunidad. (Zabala eta Arnau 2007; Perrenoud 2001, 2012, Pérez Gómez 2008).

Trabajar por proyectos a través de grupos cooperativos posibilita un contexto adecuado de aprendizaje en la medida que responde a los principios que se han comentado en párrafos anteriores.

Los proyectos permiten partir de situaciones reales que pueden ser problemáticas, que supongan un reto para el alumnado y les posibiliten participar en tareas auténticas y reflexionar sobre su desarrollo y los progresos y dificultades en el proceso de aprendizaje.

Trabajar en grupos cooperativos posibilita la creación de contextos para el desarrollo de competencias en general y más en concreto de las competencias “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”, tal como se desprende del análisis de los principios que caracterizan a los grupos cooperativos y que se exponen a continuación. (Johnson, Johnson y Holubeck, 1999a; 1999b; Salvin, 1985).

- Responsabilidad compartida en relación con el logro de un objetivo común.
- Interrelación positiva o necesidad de la aportación de todos los participantes para conseguir el objetivo final.
- Responsabilidad individual que no se diluye en el grupo sino que se hace manifiesta a través de la división de tareas y de la organización del trabajo.
- Desarrollo de competencias relacionadas con la cooperación.
- Autonomía y autorregulación por parte del grupo.

Los cambios descritos hasta el momento nos llevan a la necesidad de desarrollar nuevas competencias en el profesorado que van más allá de su trabajo en el aula. Para responder a estos retos Perrenoud (2004) propone 10 competencias profesionales

que deberían ser desarrolladas por todo el profesorado: : organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres y madres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y organizar la formación continua.

Si en el caso del alumnado hemos señalado la necesidad de cambios en los modelos de formación, la misma necesidad la observamos en el caso del profesorado. En este ámbito encontramos diferentes aportaciones de las que señalamos aquellas que han servido de referente en el desarrollo del proyecto IKASKIDE.

Korthagen (2001-2010) señala la dificultad de trabajar de modo separado la teoría y la práctica tal como ocurre en los modelos tradicionales: *aprendizaje deductivo* y *aprendizaje práctico*. El primero parte del desarrollo de un conocimiento teórico y supone que la adquisición de este conocimiento es suficiente para mejorar la práctica. El segundo modelo se basa en el ensayo y error sin hacer referencia a la teoría. Frente a estos modelos plantea la necesidad de un *aprendizaje realista* en el que se unen el conocimiento teórico y el práctico partiendo siempre de situaciones prácticas que serán analizadas a través de un proceso de reflexión denominado ALAC que incluye los siguientes pasos: Acción – Revisión de la acción –Toma de conciencia de los aspectos esenciales –Creación de métodos alternativos –Ensayo (Action-Looking back on the action- Awareness of essential aspects-Creating alternative methods of action-Trial).

En la misma perspectiva, El *aprendizaje reflexivo* Esteve (2004,2010) propone un modelo de formación donde los aprendices (profesores o alumnos) reflexionan sobre su propio proceso de aprendizaje y van tomando conciencia del proceso valorando las acciones realizadas y las posibles alternativas.

La reflexión sobre la propia práctica puede ser abordada desde diferentes estrategias. A continuación enumeramos aquellas que han sido más utilizadas en el proyecto IKASKIDE:

Reflexión sobre incidentes críticos. Monereo (2010), y Bilbao y Monereo(2011), proponen partir de problemas o situaciones que preocupen al profesorado: “ *se trata de identificar, junto con los actores implicados, el conflicto latente que pudo generar el IC, las distintas interpretaciones de lo que ocurrió y por qué ocurrió y el examen de formas diferentes de pensar, actuar y sentir que pudiesen activarse ante futuros IC de parecida naturaleza*” (Bilbao y Monereo, 2011:138).

El diario del profesor. El diario recoge las informaciones más significativas de la práctica que quiere analizar y le permite identificar sus modelos de referencia y reflexionar sobre ellos (Porlán y Martín, 1991).

El portafolio docente (Fernández March, 2004). A través de esta herramienta el profesorado selecciona las evidencias y datos concretos de su actuación en relación con algún ámbito del proceso de enseñanza aprendizaje y permite al profesorado reflexionar sobre la propia práctica de forma individual o grupal.

El objetivo de los modelos citados es la mejora de la propia práctica, sin embargo tal como señala Fullan (2002a) los cambios en los modelos de formación exigen la implicación de la comunidad. En relación con el desarrollo del profesorado, Bolívar (2013) analiza las posibilidades que ofrecen las “**Comunidades profesionales de aprendizaje**” como dispositivo que posibilita que los profesionales aprendan nuevas prácticas y generen nuevos conocimientos en relación con el aprendizaje del

alumnado. Como atributos de las Comunidades profesionales de aprendizaje el autor citado señala: La responsabilidad y colaboración colectiva por la mejora, basada en la confianza y en el respeto mutuo, aprendizaje a nivel individual y de grupo y la apertura a redes y alianzas.

Desde el marco teórico desarrollado en este apartado hemos intentado esbozar el contexto en el que éste se desarrolla. En los siguientes apartados, trataremos de explicar cómo estos principios se concretan en el proyecto IKASKIDE.

3. MODELO DE FORMACIÓN

Tomando como punto de partida la educación cooperativa, IKASKIDE ofrece a los centros la oportunidad de transformar la escuela en una Comunidad de Aprendizaje Profesional Efectiva. Una escuela autónoma, donde todos los agentes educativos cuentan con espacios naturales de participación activa y reflexiva, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos. Aprendizaje compartido dentro de la comunidad, entre comunidades (centros que participan en el proyecto) y la universidad, aspecto último al cual lo llamamos RED.

La Comunidad ha de compartir la Misión, Visión y Objetivos de la educación (Bolívar 2013). IKASKIDE dota de recursos al centro para transformar el discurso compartido, los conceptos abstractos y los de rango de valor a acciones prácticas que impregnan de manera consciente todas las funciones y estructuras académicas. La escuela aprende a llevar a la práctica sus marcas de identidad, y de manera sistemática reflexiona e innova con el objetivo de mejorar el aprendizaje de todos sus alumnos. Para éste tránsito de profesionalización de las marcas de identidad utilizamos el Aprendizaje Cooperativa dado que sus principios reflejan la base mínima de los contextos de aprendizaje significativos en competencias.

Al proceso de aprendizaje de cada centro le sumamos la construcción y pertenencia a la Comunidad IKASKIDE, red y alianza compuesta por las escuelas que participan en el proyecto y la Universidad. Comunidad que posibilita compartir experiencias y realidades, apoyando conjuntamente el aprendizaje.

Todo ello se articula en el modelo de asesoría IKASARE, la cual parte por construir una comunidad de aprendizaje (personas con objetivos comunes participan y comparten el aprendizaje de manera sistemática) centrada en la mejora del aprendizaje del alumnado mediante el aprendizaje cooperativo y a su vez activa un proceso de transformación hacia Comunidades de Aprendizaje Profesionales Efectivas.

Entendemos que el perfil profesional del profesor garante del aprendizaje de todos sus alumnos consta de la capacidad de diseñar contextos de aprendizaje basados en las capacidades individuales de sus alumnos. Contextos complejos, reales y funcionales donde cada alumno construye su propio camino de aprendizaje, haciendo, y en relación de cooperación con los demás, lo cual garantiza el bienestar necesario para focalizar su atención en construcciones complejas de nuevas competencias. Dicho perfil habla de una comunidad donde cada agente o profesor cuenta con espacios naturales de construcción conjunta. Aquí, son los propios alumnos los que marcan la singularidad de sus contextos de aprendizaje y es el profesor quien incorpora dichos matices y guía la construcción.

El proceso de asesoría se guía por el trabajo pragmático de las marcas identitarias de las escuelas. IKASARE los dota de recursos para transformar la Misión, Visión y Objetivos identitarios en acciones profesionales prácticos. Así unimos los procesos de pertenencias a los profesionales prácticos y reales dotando de contenido plausible lo que hasta ahora compartían en el imaginario y en rango subjetivo de valor. Este proceso facilita la vivencialización de la repercusión ideológica en la vida cotidiana, en las funciones diarias de los agentes que conforman la comunidad. Así, además de compartir un discurso común comparten acciones, tareas, procesos, diseños y roles, lo cual facilita la reflexión y la toma de decisiones conjuntas, y a su vez los empodera, experimentando en primera persona el cambio. Ésta acción garantiza la diversidad y singularidad de cada agente o profesor enriqueciendo y relajando los momentos de construcción profesional.

A éste proceso de autonomía de los centros le sumamos la figura interna del dinamizador el cual adquiere la formación y los recursos necesarios para impulsar la participación activa y reflexiva de los miembros de su comunidad, evitando la figura del experto y potenciando la sensación de pertenencia real del proceso, facilitando el arraigo de la comunidad, dado que la figura del dinamizador no es quien da respuesta sino quien facilita el consenso y ayuda a guiar el aprendizaje.

3.1. Características de los espacios formativos de IKASKIDE

Los espacios formativos de IKASKIDE recogen y llevan a la práctica los aspectos teóricos de su discurso, todas las acciones se rigen por:

- *Reflexión basada en la participación activa.*

Aunque el aprendizaje sea una construcción individual e intransferible para su elaboración se requieren componentes sociales, espacios de contraste, alimentación y defensa; espacios para indagar, acordar, entender y ordenar. Por tanto, el aprendizaje cobra valor real cuando ocupa el rango compartido en ámbito social. Es el grupo quien facilita la elaboración de nuevas hipótesis, nuevos escenarios y razones. La reflexión individual por tanto ha de ir acompañada de espacios grupales de construcción y consenso, proceso sistemático donde se organizan los aspectos clave de indagación y se articulan estrategias para su resolución. Los contextos de aprendizaje que articulamos son momentos participativos, cada individuo cuenta con acciones para reflejar su voz, experiencia, conocimiento u opinión pero la esencia del aprendizaje se construye en grupo. Así guiamos las sesiones identificando aspectos clave para la construcción de nuevos saberes. En el proceso de formación se articulan diferentes grupos de aprendizaje, por un lado se encuentra el equipo de trabajo del centro, el grupo de dinamizadores y todos pertenecen a la Comunidad Ikaskide compartiendo marco y proyecto común.

Una de las claves en las reflexiones participativas grupales es su dinamización, la identificación de aspectos fundamentales en los discursos de los participantes, la generación de preguntas, el centraje, la reformulación, así como la creación de grupo, el cuidado del ambiente y la motivación, y la recogida individual de todos los participantes. Matiz y figura clave que ocupa un punto central en la formación y que se describe más profundamente en el punto 2. *La figura del dinamizador.*

La reflexión sobre aspectos profesionales puede partir de una acción vivencial, simulación, lectura provocativa, el relato de práctica,... acción donde cada participante identifica los aspectos que han marcado su atención y su respectiva justificación, después comparten las voces bien en grupos pequeños o con la totalidad del grupo.

En los cierres de las sesiones se relatan los aspectos relacionados con los conceptos trabajados, así como el funcionamiento y la pertinencia de la metodología y participación. El contraste y resumen de los aspectos teóricos o de contenido tratados los narra el dinamizador, resume las tareas, se consensuan los compromisos y se esboza el objetivo de la siguiente sesión.

- *Principios IKASKIDE*

IKASKIDE se sustenta en 4 principios básicos:

1. Objetivo común.
2. Interdependencia positiva.
3. Comunicación cara a cara.
4. Responsabilidad individual.

Todas las sesiones formativas son garantes de estos cuatro principios.

- *Aprendizaje basado en la práctica.*

La formación no parte por identificar el objetivo final del proceso, sino de la realidad funcional, profesional, cultural, organizacional y relacional del centro y del profesorado que participa en el proyecto. El objetivo no es juzgar la realidad sino definir e identificar lo que se hace y comenzar a construir. Esta situación se mantiene en todo el proceso, todas las sesiones giran en torno al discurso y a la práctica real. En todas las sesiones articulamos secuencias de idas y venidas entre la práctica o vivencia y su indagación reflexión y teorización.

- *Construir el grupo partiendo del reconocimiento individual y de sus habilidades.*

Entendemos la diversidad como la oportunidad privilegiada para el desarrollo de competencias profesionales y humanas. Por ello buscamos giros que afloren la heterogeneidad en todos los contextos de formación. No sólo se respeta el proceso individual de cada participante sino que se recoge y remarcan las virtudes que nos ofrece la diversidad de habilidades, tiempos de construcción y fases del proceso. En las sesiones de formación coinciden agentes con diferentes niveles de experiencia en el proyecto lo cual aporta dinamismo y cercanía, facilita el acceso a estructuras complejas y abstractas, ofrecen una visión cercana y práctica del discurso o concepto tratado, y a su vez, las nuevas voces incorporan frescura, nuevas ideas, maneras de entender y estrategias para afrontar la realidad. Todo ello es posible gracias a la flexibilidad del contexto de aprendizaje, donde los protagonistas son los participantes y el asesor o dinamizador mero guía. Marcamos objetivos individuales respecto al grado de reflexión, de manera que en la misma sesión un participante puede estar trabajando la identificación de los principios básicos de IKASKIDE junto con otro que busca estrategias específicas para elaborar instrumentos de autorregulación en relación a una competencia transversal.

- *Se construye a partir de la información real adquirida en la sesión.*

Para el diseño de cada sesión se cuenta con información respecto:

1. Al contenido: en discurso, en práctica, dudas y necesidades o intereses.
2. A las características del grupo: participación, clima, motivación y pertenencia.
3. Características individuales: estado de ánimo, carga laboral, autoimagen de participación y resistencias.

Estos tres parámetros de información son recogidos de manera sistemática en cada sesión por dos vías:

- a. Encuesta individual
- b. Relato del dinamizador.

De esta información se identifican los aspectos de interés a tratar en la siguiente sesión y dicha interpretación se contrasta entre el equipo asesor y el dinamizador, construyendo en consenso el diseño de la futura sesión de formación.

- *Liderazgo compartido.*

Los entornos de aprendizaje facilitan la creación de nuevas relaciones entre los participantes experimentando momentos de protagonismo y liderazgo profesional, junto con los momentos como aprendices. Dicha situación repercute positivamente en la motivación y en el sentido de pertenencia. Tanto los dinamizadores como los asesores de IKASKIDE remarcan que la autoría del proyecto y del aprendizaje pertenece al grupo o a la comunidad y gradualmente se diluye el concepto y rol o estereotipo de sabio desapareciendo la formulación de preguntas directas hacia el dinamizador y adquiriendo estrategias de resolución en grupo.

Los comienzos de compartición del liderazgo son diseñados e incorporados en los objetivos de cada fase de la asesoría. Así mismo es una de las técnicas que promovemos para regular las resistencias relacionales entre los componentes de la Comunidad de Aprendizaje.

- *Trabajo constante de la pertenencia.*

Un aspecto fundamental en el diseño del cambio, su implantación y evaluación es la creación de un grupo humano que construye proyecto (Martínez Gorrotxategi, 2011). Grupo que comparte la visión futura de la escuela, vive como propias las marcas de identidad de la misma y éstas se transforman en función pragmática de la vida profesional y no sólo en discurso o rango de valor. Sin visión compartida no hay pasión, compromiso, dirección de la mejora,... y para que existan, son precisos procesos de cuestionamiento y reflexión que permitan construir significados conjuntos.

Desde IKASKIDE se impulsa la construcción de comunidades de prácticas profesionales que favorezcan la respuesta desde el análisis de la práctica de manera reflexiva y dialógica para diseñar y dar respuesta a su proyecto común con el objeto de mejorar el aprendizaje de todos sus alumnos. (Martínez Gorrotxategi, 2011).

Es el grupo quien en su práctica construye la identidad de la escuela, práctica que recoge los Principios Pedagógicos consensuados que se desprenden de la Misión, Visión y Objetivos de la educación definidos por toda la comunidad. Las señas de identidad adquieren carácter práctico, por tanto al reflexionar desde y sobre el análisis de práctica profesional reflexionan y construyen lo que son. Identidad entendida en acción en primera persona y en comunidad, es decir, en equipo. Cada profesor hace en su práctica profesional la realidad identitaria del centro. Este aspecto facilita el

mantenimiento del compromiso hacia la comunidad y el proyecto común y es en este momento cuando hablamos de pertenencia.

Las sesiones de formación acentúan la pertenencia de la razón del cambio, posicionándolo en las prácticas profesionales y en la interacción reflexiva de las mismas, son cada uno de los miembros de la comunidad los responsables o la razón de su cambio. En definitiva, los asesores constatamos que hacen su proyecto, y que éste se modificará cómo y cuándo ellos lo decidan o lo hagan en su práctica.

- *Creación de RED: Red profesional entre Centros y Red profesional con la Universidad.*

El aprendizaje en cooperación marca todas las instancias de la formación, así todos los centros que participan en el proyecto IKASKIDE junto con la universidad constituyen la Comunidad Ikaskide o RED. Dicha comunidad permite analizar los procesos internos desde otra perspectiva, compartir experiencias y en definitiva favorece la construcción de nuevos aprendizajes.

El modelo de formación se alimenta de cuatro espacios diferentes: Equipo de trabajo del centro, Seminarios de Dinamizadores (conjunto de dinamizadores de todas las escuelas), Seminarios Abiertos (reúne a todos los participantes del proyecto, profesores de todas las escuelas) Sesiones de Asesoría directa (sesión dinamizada por el asesor de Ikaskide en la comunidad de aprendizaje) y Formación inicial (módulos de formación para los centros que se incorporan al proyecto).

3.2. La figura del Dinamizador

El Dinamizador representa una de las claves en el proceso de autonomía de la escuela y la profesionalización de la Comunidad de aprendizaje. Cada escuela que se incorpora al proyecto IKASKIDE adjudica a uno de los miembros de la formación el cargo de Dinamizador, cargo que mantendrá durante toda la asesoría y generalmente forma parte del Equipo Directivo o representa y cuenta con el respeto y la aceptación del profesorado. El Dinamizador comparte con el asesor de IKASKIDE la función de guiar seis de las nueve sesiones de formación en la Comunidad de Aprendizaje, y durante todo el proceso obtiene formación para gestionar procesos de participación reflexivos y para diseñar contextos de aprendizaje cooperativos.

Gestionará las relaciones internas de la Comunidad de Aprendizaje, los animará, motivará, oír, ... adquirirá estrategias para diseñar y guiar las sesiones de participación reflexiva.

A su vez los Asesores de IKASKIDE cuidamos muy de cerca de los dinamizadores estableciendo vínculos relacionales muy estrechos, lo cual facilita la comunicación abierta no sólo de las descripciones de las sesiones que realiza sino su vivencia subjetiva y el relato de las sensaciones que ha vivido.

El proceso de formación del Dinamizador se realiza en los Seminarios de Dinamización y en los foros de comunicación con su Asesor de Ikaskide.

En las primeras dos fases de la asesoría el Dinamizador recibe descripción minuciosa de la sesión que va a gestionar en la Comunidad de Aprendizaje, Además de la descripción se ha de tener en cuenta que el tema central a tratar en la sesión ha sido tratado en el Seminario de Dinamización, generalmente viviendo en primera persona el corpus de la sesión que va a realizar. Antes de cada dinamización el Asesor de Ikaskide contrasta y entrena los aspectos claves de cada sesión. A su vez, el Asesor

gradúa el relato del razonamiento de la sesión incorporando paulatinamente la voz del dinamizador en el diseño de la sesión, en la tercera fase de asesoría es el dinamizador quien diseña la sesión y ésta se contrasta con el Asesor de Ikaskide quien acompaña varias de las sesiones y guía desde la práctica real el proceso de aprendizaje.

Uno de los aspectos más relevantes en la primera fase de formación del dinamizador es la transformación del estereotipo del dinamizador sabio. Aspecto muy importante y generador de dudas y complejos en las primeras sesiones que dinamizan, por ello se trabaja estrechamente la función de recogida y la escucha de los miembros de la Comunidad de Aprendizaje,.

Así mismo, seguimos muy de cerca y con gran interés las sesiones que interviene y gestiona e dinamizador seguimiento unido al refuerzo positivo y discurso positivista con el que se intenta relajar el estrés que provoca la adquisición y desempeño de las funciones de liderazgo y gestión participativa.

Por cada sesión que gestiona el Dinamizador éste recibe formación en contenido, diseño, contraste, interpretación, devolución.

Toda ésta información se organiza y articula de manera sistémica en el porfolio del centro (descrito en el punto 5) instrumento central para el diseño, evaluación y articulación de la asesoría.

3.3. El Proceso de Asesoría

Ikaskide comienza a relacionarse con los centros mediante el interés que muestras éstos para transformar o mejorar tanto su curriculum como su metodología y la idoneidad que éstos aprecian en la educación cooperativa para la mejora del aprendizaje de todo su alumnado. Así, partiendo por el interés de incorporar la educación cooperativa IKASKIDE ofrece a los centros la oportunidad de transformar la escuela en una Comunidad de Aprendizaje Profesional Efectiva.

Para el desarrollo de ésta comunidad se ha de generar Cultura de Colaboración que posibilite compartir y crear en conjunto. Compartir no solo estrategias, prácticas y diseños sino también la misión, visión, valores y objetivos de la educación, definirse como escuela y compartir los objetivos sociales de su institución y comunidad, proyecto donde todos los agentes son indispensables para lograr el objetivo de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos.

El proceso de asesoría se organiza en tres fases que marcan la evolución del tránsito al centro autónomo, pero a su vez cada centro realiza su propio recorrido ya que cada acción formativa responde a la singularidad y momento real individual de cada comunidad. De cada sesión realizada se recogen las voces de todos los participantes y de ésta información se estructura la siguiente acción formativa.

Todo éste proceso se diseña, construye y articula mediante el porfolio del centro, instrumento que utilizamos para el diseño individual de cada realidad (descrito en el punto 4 El porfolio del centro).

El proceso de asesoría se desarrolla en tres fases: inicio, expansión y autonomía.

1. INICIO

Las características principales de ésta primera fase se resumen en la identificación como propios de los principios básicos del aprendizaje cooperativo y la experimentación en relación con: el aprendizaje en prácticas reflexivas profesionales, el aprendizaje en contextos cooperativos, la diversidad como fuente

de desarrollo de competencias profesionales y personales, experimentar las marcas de pertenencia al grupo proyecto y a la comunidad de IKASKIDE.

En esta primera fase el grupo de trabajo del centro identifica y reconoce los principios básicos de IKASKIDE y diseña, implementa y evalúa un contexto de aprendizaje garante de éstos principios. Así mismo evalúa el impacto del contexto diseñado en la mejora del aprendizaje de todo su alumnado.

2. EXPANSIÓN

La fase de expansión se caracteriza por la sistematización consensuada del diseño de construcción de los contextos de aprendizajes cooperativos, la implementación del mapa competencial en relación al desarrollo de las competencias transversales adheridas al aprendizaje cooperativo y la ampliación del proyecto a otras áreas y niveles del centro.

Así mismo, se incorpora una marca identitaria del centro, traduciéndola a principios pedagógicos y éstos se incorporan a los procesos de aprendizaje basado en la práctica reflexiva.

En ésta fase aún se mantienen estancias de trabajo específicas, es decir, los profesores que comparten el proyecto se reúnen en sesiones específicas de trabajo, aunque paulatinamente van ganando su espacio en los órganos naturales de trabajo.

3. AUTONOMÍA

En la fase de autonomía la Comunidad define su comprensión de la educación, sus marcas de identidad, la misión, visión, valores y objetivos de la educación. Y diseñan el proceso para traducir en principios y en actos profesionales lo consensuado.

A su vez se genera una segunda expansión en relación a la educación cooperativa donde la totalidad del profesorado participa en procesos de práctica reflexiva pero en sus núcleos organizacionales naturales.

En ésta fase la atención se centra en las vías de comunicación internas del centro y en la gestión del liderazgo. Así mismo se crean foros internos de cooperación para visibilizar el alcance de las producciones y estrategias, y el impacto en la mejora del aprendizaje del alumnado.

El asesor de IKASKIDE asiste a las sesiones del dinamizador como agente de contraste y trabaja con el órgano directivo para generar espacios compartidos y nuevas estructuras organizativas.

3.4. El porfolio de centro.

Éste proceso de formación sistémica se diseña, articula e implementa mediante el porfolio del centro. Instrumento que se alimenta de todos los foros de formación y permite diseñar la respuesta específica para cada centro.

El porfolio además de recoger el proceso de formación de cada centro es el elemento principal con el que se genera el meta aprendizaje dentro del Equipo Ikaskide.

El porfolio es la herramienta que constantemente se alimenta y se construye a partir de la información real y práctica de los centros, con él definimos el diseño

específico del proceso de formación y permite realizar una evaluación continua e individualizada de las acciones que se proponen.

Está compuesto de cinco partes: diagnóstico, evaluación, asesoría, objetivos y el plan de formación.

3.5. Organización de la formación.

Se articulan cuatro tipos de formación:

Formación Básica.

Formación dirigida a los nuevos integrantes del proyecto IKASKIDE, se desarrolla al principio del curso académico en un módulo de dos sesiones.

En ésta formación participan los profesores que conformarán el grupo de trabajo en el centro.

En éstas dos sesiones se trabaja la construcción del grupo, la iniciación en procesos reflexivos participativos y se definen los aspectos centrales de la educación cooperativa.

Seminarios de dinamizadores.s

Se realizan cinco seminarios durante el curso académico, paralelamente se trabajan aspectos relacionados con la gestión de las reflexiones participativas y aspectos relacionados con los contenidos de la educación cooperativa, relativos al diseño, a las competencias, la evaluación,...

En estos seminarios además de adquirir recursos para la dinamización de la sesión en el centro, tienen la oportunidad de experimentar y vivencias la sesión que ellos dinamizarán, identificando en la experiencia los conceptos y las claves a tratar.

Los Seminarios de dinamizadores se estructuran y diseñan en respuesta a la realidad y necesidades del momento, coordinando para su formulación las características comunes de todos los centros, proporcionando un proceso coherente que responde a todos los dinamizadores que participan en el proyecto.

Seminario abierto.

Se realizan tres seminarios abiertos durante el curso académico, abierto a todos los profesores que participan en el proyecto IKASKIDE. En éstos Seminarios se trabajan las dudas y los retos que se han identificado en el proceso y sirven para aprender desde la práctica real de otros profesores cómo hacer frente a nuevas situaciones.

Seminarios donde se visualiza el alcance de la Comunidad Ikaskide, RED de colaboración y contraste desde la pertenencia al mismo proyecto.

Sesiones de asesoramiento directo en el centro.

En los momentos clave de del proceso es el asesor de IKASKIDE quien dinamiza las sesiones de formación con el equipo del centro. Facilitando la vinculación comprometida hacia el proyecto común.

4. EJEMPLIFICACIÓN A TRAVÉS DE LA DESCRIPCIÓN DE VARIAS EXPERIENCIAS

En líneas anteriores se ha mencionado que la finalidad última del presente proyecto es mejorar el aprendizaje del alumnado y contribuir en el desarrollo de competencias clave para la vida y la sociedad. Entendemos que crear espacios de vida y de aprendizaje donde el alumnado trabaje en cooperación, donde sientan seguridad y confianza, donde entiendan y vivan la importancia de la aportación y el compromiso

de cada uno en la consecución de objetivos consensuados, donde se garantice la comunicación frente a frente, es el marco ideal para el desarrollo de las competencias clave en el alumnado.

A continuación se describen algunas de las estrategias de formación llevadas a cabo con la intención de ejemplificar lo argumentado en líneas anteriores.

Las tres experiencias que se exponen a continuación reúnen las características clave descritas anteriormente: parten de la realidad y de la práctica. A través de un proceso de reflexión compartida construyen la teoría e identifican aspectos de mejora.

4.1. Construyendo la definición de Aprendizaje Cooperativo

Uno de los objetivos fundamentales de la Formación básica -que es punto de partida del proceso- es la construcción compartida y consensuada del concepto de Aprendizaje Cooperativo y de sus principios básicos. Para ello se utilizan diferentes estrategias. A continuación se describen brevemente dos de ellas a modo de ejemplo.

4.1.1. Desde la experiencia personal a la construcción en equipo.

Se parte de la reflexión sobre la propia experiencia con el objeto de construir una definición conjunta. La reflexión consta de cuatro pasos:

- a) *Reflexión individual sobre la propia experiencia.* La reflexión es guiada a través de los siguientes pasos:
 - Se invita a los y las participantes a traer a la memoria una experiencia reciente en la que hayan trabajado en equipo. Una experiencia sobre la que tengan una sensación positiva de trabajo.
 - Una vez que se visualiza la situación, se pide que escriban las características fundamentales de la experiencia. Qué caracteriza a esa situación para que la persona lo valore como positiva y satisfactoria.
 - En un tercer paso de la reflexión, se pide que traigan a la memoria o visualicen una situación de trabajo en equipo pero que al contrario de la anterior es valorada como insatisfactoria.
 - De ambas listas deben elegir las acciones, situaciones, sensaciones clave que las hacen positivas o negativas.

- b) *Escucha y comunicación de las claves de las experiencias.* Se crean grupos de cuatro o cinco personas y se comparten y argumentan las tres características clave identificadas por cada persona. El momento de compartir tiene una serie de normas que han de respetar y a través de las cuales se pretende que el profesorado viva desde la práctica los principios del aprendizaje cooperativo:
 - Todas las personas compartirán su reflexión.
 - Cuando una persona habla, el resto escucha; sin interrumpir para pedir aclaraciones, o dar valoraciones.
 - Cuando una persona termine de expresar su reflexión, otra persona del grupo tratará de repetir lo escuchado con la intención de asegurar si se ha entendido lo que la persona ha tratado de expresar.
 - La persona que ha hablado confirma, detalla o corrige para asegurar que se ha entendido lo que ha tratado de expresar.

- c) *Construcción de la definición.* Una vez que todas las personas participantes han expresado su reflexión y se ha asegurado en el grupo que se ha entendido correctamente, se pasa a la reflexión compartida con la finalidad de construir la definición de *trabajo y aprendizaje cooperativo*. En esta fase se siguen los pasos siguientes:
- Identificar aspectos comunes
 - Crear una definición propia del grupo.
- d) *Construcción de la definición consensuada.* Una vez que cada grupo ha construido su definición llega el momento de construir la definición consensuada de todas las personas participantes. Para ello se siguen los pasos b) y c). En este caso a través de las figuras de portavoces de grupo.

A través de esta estrategia se parte de la **experiencia personal** de cada profesional, se trabajan **competencias** relacionadas con la comunicación, la escucha activa y a través de una **reflexión compartida** sobre la experiencia se define y caracteriza el concepto de “Aprendizaje cooperativo”.

4.1.2. Aprender desde la experimentación

Se propone la construcción y reflexión sobre las claves del aprendizaje cooperativo desde la experimentación. Para ello, se plantea al equipo un reto: *construir la definición del sonido, ¿qué es el sonido?*

- a) *¿Qué es el sonido?* Deben dar respuesta a esta pregunta siguiendo los siguientes requisitos:
- a. Se debe **experimentar** con los materiales puestos a su disposición: instrumentos musicales, azúcar, palitos, papel, arena....
 - b. A lo largo de la experimentación se va reflexionando y construyendo la definición.
 - c. Una vez consensuada la definición se debe probar dicha definición a través, otra vez, de la experimentación.
 - d. Todo ello debe realizarse en 20 minutos, por lo que deberán gestionar bien el tiempo

En esta actividad se realiza una experimentación compartida y a partir de ésta se crea y consensua la definición, una definición que, a su vez, debe ser demostrada a través de la experimentación.

- b) Posteriormente, se abre un espacio de reflexión compartida: *¿qué hemos aprendido?, ¿cómo hemos aprendido?, ¿qué hemos puesto en marcha?*

De la reflexión sobre la experimentación derivará la identificación de los principios básicos del aprendizaje cooperativo (objetivo común, interdependencia positiva, comunicación cara a cara, compromiso individual) así como algunas claves en relación a las competencias puestas en marcha (aprender a aprender con los otros); la importancia de la experimentación, de la creación de contextos reales, funcionales donde se garantiza el bienestar. Esta estrategia se utiliza en uno de los Seminarios con los y las Dinamizadoras y se les invita llevarlo a cabo posteriormente con sus equipos en el Centro. De esta manera, no sólo crean su propia definición a través de la experimentación,

sino que viven en primera persona lo que posteriormente pedirán a su equipo y se valen del modelaje para desarrollar habilidades como dinamizadores de las sesiones con su equipo de trabajo.

4.2. Construir redes entre el profesorado de diferentes centros.

En las siguientes líneas se describe el proceso de creación de una red entre profesorado de un área concreta.

a) Compartir buenas prácticas.

El grupo de profesoras se reúne para compartir sus experiencias y de ahí identifican buenas prácticas. Esta primera fase ha sido muy enriquecedora para las participantes por dos razones fundamentales: por un lado, ha posibilitado aprender de la experiencia de otras personas para luego aplicarlo (con sus adaptaciones) a la realidad de su propia aula. En segundo lugar, ha servido también para ganar en confianza y seguridad en su propia práctica ya que de todas las experiencias se han extraído aportaciones para el grupo. Obtener el reconocimiento de las colegas ha servido para estimular aún más su proceso de aprendizaje y para fortalecer su confianza.

b) Construir modelos compartidos.

En esta segunda fase del desarrollo del grupo. Las participantes han diseñado conjuntamente una Secuencia Didáctica que recoge las buenas prácticas. Este proceso de construcción ha sido muy enriquecedor ya que ha promovido una reflexión compartida y un debate constante entre las profesionales (reflexión sobre las competencias de área y su desarrollo, sobre las competencias generales, sobre la creación de contextos de aprendizaje cooperativo...).

c) Aplicación y mejora.

La puesta en práctica ha creado un nuevo espacio de discusión y mejora a partir de prácticas compartidas. El grupo ha recogido documentación (diarios de clase, grabaciones) que han sido compartidas por el grupo. Lo que ha permitido explicitar razones y explicaciones de las actuaciones de cada una de ellas en el contexto de clase..

d) De una propuesta común a la diferenciación.

Del análisis anterior además de aspectos comunes se han identificado estrategias diferentes en las actuaciones de cada profesora que han sido explicadas por las diferencias de contextos o de visiones que han podido ser explicitadas y compartidas a través de la práctica.. El análisis de las experiencias nos llevará otra a la identificación de buenas prácticas de forma que volvemos a una primera fase pero en este caso en un "peldaño" del proceso de aprendizaje superior a la anterior (Imagen 1).

Con la descripción de esta experiencia se ha tratado de trasladar, por un lado, la importancia de la **red y la Comunidad** y de su construcción dinámica y basada en las necesidades reales de los y las protagonistas. Por otro lado, cabe volver a señalar que no son sólo los alumnos y alumnas quienes aprenden y desarrollan sus competencias en contextos de cooperación, sino que los mismos profesores y profesoras son quienes viven y van construyendo el proceso, y lo van haciendo, además, de una manera cooperativa. Es el profesorado quien construye su profesión en cooperación, emocionado, en situaciones reales y complejas y siendo protagonista de su propio desarrollo profesional.

5. CONCLUSIONES

De las evaluaciones del proyecto podemos afirmar el carácter positivo de la experiencia tanto para el profesorado como para el alumnado.

Desde la perspectiva del profesorado se señala el protagonismo en su proceso de formación y la relación entre los aprendizajes realizados y la práctica profesional.

Sin embargo, el cambio en las formas de aprender y enseñar exige “desaprender” los modelos de formación experimentados hasta la fecha y que en ocasiones inciden en las actuaciones y actitudes del profesorado y en sus expectativas sobre su rol de profesor y de aprendiz.

El clima de confianza desarrollado en el proyecto posibilita el intercambio entre los participantes y permite la comunicación de las dudas sobre el modelo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BILBAO, G. y MONEREO, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio: propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13 (1).
<http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html> 12 de marzo 2012
- BOLIVAR, A. (2013) “ Comunidades profesionales de Aprendizaje” *III Jornada Ikaskide* .Mondragon Unibertsitatea 19 abril 2013
- COLL, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. In COLL,C. (coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en Educación Secundaria*. Barcelona:. ICE-Horsori 15-44
- COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.2005/0221 (COD). Bruxelles
- COMISION EUROPEA (2002): *The key competences in a knowledge-bases economy: a first step towards selection, definition and description*. Directorate-General for Education and Culture.
- DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. París UNESCO
- ESTEVE, O. (2004a): Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Lärste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deustch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes
<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/nuevasperspectivas.pdf>
Consulta 12 noviembre 2012
- ESTEVE,O. (2004b). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. In Lasagabaste,D. ; Sierra, J.M. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE Horsori
- ESTEVE,O.y ALSINA, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado in Esteve,O.;Melief,K. eta Alsina, A (Ed). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado (7-18)* Barcelona:Octaedro.

- FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*. 33 127-142
- FULLAN, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal [*Change forces. The depths of educational reform*. 1993. Londres: The Falmer Press].
- FULLAN, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro [*The New meaning of education change*. New York . Londres: Teacher College Press Cassell].
- JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.T.y HOLUBEC, E.J.(1999a) *El aprendizaje cooperativo en el aula* Buenos Aires: Paidós. [V.O. *Cooperative learning in the Classroom*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.1994]
- JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.T.y HOLUBEC, E.J.(1999b) *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique [V.O. *The new circles of learning*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.1994]
- IMBERNÓN, F. (coord) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó
- ISHIKAWA, K. (1984). *Práctica de los círculos de control de calidad*. Madrid: Waterhorse.
- KORTHAGEN,F,A,J, (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates
- LEBOTERF,G.(2000). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000 [V.O.: *L'ingénierie des competences*. París. Les Éditions de l'organisation. 1998]
- MARTINEZ GORROTXATEGI, A. (2011) *Los servicios de Apoyo como oportunidad para la innovación en el Sistema Educativo. Una propuesta de mejora basada en el análisis del funcionamiento de los Berritzegunes de la CAV 2002-2011*. Servicio Publicaciones Mondragon Unibertsitatea
- MELIEF, K.; TIGCHELAAR,A.y KORTHAGEN,F.(2010). Aprender de la práctica. In Esteve,O.; Melief,K. eta Alsina, A (Ed). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado (19-37orri.)* Barcelona:Octaedro.
- MONEREO,C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación* 52 (149-178)
- MORIN,E.(2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós [V.O.: *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. París. Seuil, 2000]
- OCDE (2002). *Proyecto DeSeCo: Définitions et sélection des compétences. Fondements théoriques eta conceptuels*. Document de strategie. DEELSA/ED/CERI/CD.
- OCDE (2005). *Definition and selection of Key Competences: Executive Summary*.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2008) Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. Gimeno Sacristán, J. (comp.) *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid Morata (59-103)
- PERRENOUD,Ph.(2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- PERRENOUD,Ph.(2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó

- PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada Editores.
- RICHEN, D.S. y SAGALNIK, L.H. (coord.) (2001). *Defining and selecting key competences*. Gottingen: Hogrefe et Huber Publishers.
- SLAVIN, R.E. (ED,) (1985) *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- SWARTZ, R.T. y PARKS, S. (1994): *Infusing the teaching on critical and creative thinking into content instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software.
- ZABALA, A y ARNAU, L. (2007) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.

