



Universidad Pablo de Olavide
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Educación y Psicología Social

**El rol de las buenas prácticas educativas
en los centros docentes: organización,
funcionamiento y docencia.**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Manuel Castillo García.

Dirigida por:
Dr. Gonzalo Musitu Ochoa.
Dr. Manuel J. Ramos Corpas.
Dr. Luis Amador Muñoz.

Sevilla, Abril 2015

*a mis padres, a mi mujer, a mi hija,
a mi hermana y sobrinas.*

ÍNDICE:**ASPECTOS INTRODUCTORIOS Y CONSIDERACIONES INICIALES 27**

PRIMERA PARTE:

MARCO TEÓRICO 17**1. LA ESCUELA COMO SOPORTE DE LA EDUCACIÓN 19**

- 1. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN..... 23
- 2. CONCEPTO DE ESCUELA..... 31
- 3. EL FIN DE LA NUEVA ESCUELA. 35

2. CONCEPTO DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN 45

- 1. GÉNESIS Y NECESIDAD DEL ENFOQUE DE LAS BUENAS PRÁCTICAS. 50
- 2. VISIBILIZACIÓN DE BBPP EN EDUCACIÓN. 60
- 3. LAS BUENAS PRÁCTICAS, UN CONCEPTO DINÁMICO..... 64
- 4. CATEGORIZACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN. 82

3. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORGANIZACIÓN, GESTIÓN, ORGANIZACIÓN Y DIRECCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS 87

- 1. PECULIARIDADES DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES. 89
- 2. ELEMENTOS QUE COMPONEN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR..... 96
 - 2.1 Profesores..... 96
 - 2.2 Alumnos. 101
 - 2.3 Contenidos o materia..... 104
 - 2.4 Contexto o entorno. 106
- 3. MODELOS DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS. 111
- 4. DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. 115
 - 4.1 Modelos de dirección. 115
 - 4.2 La dirección escolar en España..... 117
 - 4.3 Competencias de la función directiva. 121
 - 4.4 La gestión escolar. 122
- 5. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS. 124

4. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORIENTACIÓN, TUTORÍA, CONVIVENCIA Y RELACIONES CON LAS FAMILIAS 143

- 1. ORIENTACIÓN Y TUTORIA ESCOLAR..... 146
- 2. ORIENTACIÓN ESCOLAR. 147
- 3. PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA..... 153
- 4. OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN 154
- 5. FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN. 156
- 6. LA ACCIÓN TUTORIAL COMO TAREA DOCENTE. 158
- 7. CONVIVENCIA Y RELACIONES. 166
- 8. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORIENTACIÓN, TUTORÍA, RELACIONES Y CONVIVENCIA ESCOLAR. 173

5. BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES	177
1. LA EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD PRÁCTICA.	180
2. FUNCIONES DEL PROFESOR.	188
3. QUÉ DEBERÍA CONOCER UN PROFESOR.....	190
4. TAREAS QUE DEFINEN LA PRÁCTICA DOCENTE.....	193
5. CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE.	196
6. INDICADORES DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES.	197
6. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD Y BUENAS PRÁCTICAS	204
1. LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES.	207
2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	208
3. ¿PUEDE LA ESCUELA HACER FRENTE A LAS DESIGUALDADES?.....	211
3.1 Actuaciones tendentes a hacer frente a las desigualdades.	213
3.1.1 Organización del centro.	218
3.1.2 Organización del aula.	220
4. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	222
4.1 BBPP en el diseño de espacios escolares.	222
4.2 Las BBPP en la organización del aula.	223
4.3 BBPP en la individualización de la enseñanza y en el diseño de actividades.....	223
4.4 BBPP (TIC) para atender la diversidad.	225
4.5 BBPP en la dirección y gestión de un centro desde la diversidad.....	227
4.6 BBPP en la evaluación de alumnos desde la diversidad.....	228
4.7 Otras Investigaciones sobre BBPP en la atención a la diversidad.	229
7. BUENAS PRÁCTICAS EN LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS	237
1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES.	240
2. POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES EN EL MARCO DE LAS NNTT.	246
3. UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.	249
3.1 Como instrumentos didácticos.	249
3.2 Etapas en la introducción de las TIC en las aulas.....	250
3.3 Modelos de organización en el aula.....	252
3.4 Aspectos claves para la incorporación y gestión de las TIC en los centros educativos.	253
4. BBPP CON LAS TIC.....	254
SEGUNDA PARTE:	
MÉTODO.	263
1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.	266
2. POBLACIÓN.....	266
3. MUESTRA.	268
4. INSTRUMENTO.	271
4.1 Fases para la obtención de la información.	273

A.	Revisión de fuentes documentales relacionadas con las BBPP.....	273
B.	Fichas elaboradas para recoger las primeras aproximaciones de las BBPP.....	275
C.	Validación de Instrumento.....	276
D.	Ajuste del Instrumento de recogida de información (Ficha II).	277
E.	Elaboración de indicadores primarios para la selección de BBPP.	279
F.	Validación de indicadores primarios sobre BBPP por juicio de expertos.....	280
G.	Ajuste de indicadores primarios sobre BBPP.....	280
H.	Elaboración de protocolos de información previa a los Grupos de discusión.....	281
I.	Validación de protocolos.....	282
4.2	Técnica del grupo de discusión.....	286
4.2.1	Tamaño del grupo	286
4.2.2	Duración de la reunión.....	286
4.2.3	Desarrollo de las sesiones de grupo de discusión.....	287
5.	PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	287
5.1	Planificación de agenda investigativa.	287
A.	Envío de Instrumento a la muestra I.....	287
B.	Recogida de información de los centros de la muestra I.	288
C.	Selección de BBPP por categorías.	288
D.	Análisis de las BBPP recibidas e interpretación de los datos.	290
E.	Asignación por categorías a grupos de discusión.	290
F.	Propuesta de temas a debate para la obtención de información relevante.....	291
G.	Recogida de datos de los grupos de discusión en centros de la provincia.	291
5.2	Estrategia metodológica para el análisis de datos.	295
5.2.1	Preparación de archivos de datos brutos (documentos primarios).....	295
5.2.2	Lectura atenta de los documentos primarios y conteo de frecuencia de palabras.....	296
5.2.3	Inicio del proceso de codificación de los documentos primarios (categorización abierta).....	300
5.2.4	Desarrollo de las categorías iniciales: reducción y agrupación de códigos y establecimiento de relaciones (codificación axial).....	303
5.2.5	Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades (codificación selectiva).....	307
TERCERA PARTE:		
	RESULTADOS.	311
1.	ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN.....	314
1.1	Relaciones entre profesorado y equipo directivo.	314
1.2	Dinámicas de competición, colaboración y cooperación entre profesorado y equipo directivo.	315
1.3	Procesos de retroalimentación.	315
1.4	Resultados de una BP.	317
1.5	Respuesta a situaciones novedosas.	320
1.6	Papel del director en el diseño del plan de centro.	321

1.7	Variables a tener en cuenta para alcanzar objetivos.....	321
1.8	Actitudes del director.....	322
1.9	Dinámicas de proyecto e innovación.	323
1.10	Intercambio de prácticas docentes.	324
1.11	Procesos de autoevaluación del centro educativo.....	325
2.	ORIENTACIÓN, TUTORÍA Y RELACIONES CON LA FAMILIA.	327
2.1	Relaciones entre profesorado, alumnado y la familia.....	327
2.2	Procesos de autoevaluación.	328
2.3	Respuesta a situaciones novedosas.	328
2.4	Procesos de información con las familias.	329
2.4.1	Cómo comunicarse con el alumnado y la familia.....	330
2.4.2	Cómo promover la presencia de la familia en el centro educativo.	331
2.5	Cómo deben relacionarse los tutores con las familias.....	332
2.6	Cómo debe actuar un orientador.	333
2.6.1	Cómo debe diseñarse la planificación tutorial por parte del orientador.	334
2.7	El tutor: acciones, funciones y herramientas.....	335
2.8	Otros temas.	336
3.	PRÁCTICA DOCENTE.....	336
3.1	Relaciones entre profesorado y alumnado.	336
3.2	Colaboración, cooperación y competición	337
3.3	Técnicas aplicadas por parte del profesor en los procesos de aprendizaje.	338
3.4	Resultados de una BP docente.	339
3.5	Respuesta a situaciones novedosas.	340
3.6	Estrategias para tener en cuenta la diversidad.....	341
3.7	Diseño de la práctica docente.	342
3.8	Inicio de una sesión de clase: actuación del profesorado.	343
3.9	Organización grupal y espacial.....	344
3.10	Exposición del curriculum y puesta en escena de un profesor con un alto nivel de éxito	345
3.11	Procesos de autoevaluación.....	346
3.12	Diseño actividades.	347
3.13	Otros temas.	347
4.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	348
4.1	Relaciones entre profesorado y alumnado.	348
4.2	Procesos de autoevaluación.....	350
4.3	Resultados de una BP.	350
4.4	Respuesta a situaciones novedosas.	352
4.5	Estrategias para tener en cuenta a la diversidad.	353
4.6	Diseño de práctica docente.....	354
4.7	Diseño de actividades.	355
4.8	Organización grupal en clase.	356
4.9	Metodología.....	357

4.10	Procesos de evaluación.	358
4.11	Otros temas.	359
5.	NUEVAS TECNOLOGÍAS (EN ADELANTE, NNTT)	359
5.1	Relaciones entre profesorado y alumnado.	359
5.2	Procesos de autoevaluación	361
5.3	Resultados de la BP.	362
5.4	Respuesta a situaciones novedosas.	362
5.5	Diseño actividades.	363
5.6	Presentación, exposición y distribución de la información.	364
5.7	Promoción en la utilización de NNTT.	365
5.8	Intercambio con otros profesores y NNTT.	366
	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	369
1.	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	370
1.1	Organización, dirección y gestión.	371
1.2	Orientación, tutoría, convivencia y relaciones con la familia.	380
1.3	Práctica docente.....	388
1.4	Atención a la diversidad.	398
1.5	Nuevas tecnologías.....	407
2.	LIMITACIONES E INVESTIGACIÓN FUTURA.	417
	REFERENCIAS	413
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	415
	REFERENCIAS LEGISLATIVAS	453
	ABREVIATURAS UTILIZADAS	457

ÍNDICE DE CUADROS, TABLAS Y GRÁFICOS

ÍNDICE DE TABLAS_PARTE I_MARCO TEÓRICO.

Tabla_2_1_1.	Recomendaciones orientadas a la mejora de la escuela.	45
Tabla_2_2_1.	Áreas temáticas y categorías de buenas prácticas.	54
Tabla_2_4_1.	Objetivos generales de orientación e intervención psicopedagógica.	156
Tabla_2_4_2.	Funciones de la orientación e intervención psicopedagógica.	158
Tabla_2_4_3.	Decálogo de la Acción Tutorial	162
Tabla_2_4_4.	Funciones de la Acción Tutorial	165
Tabla_2_4_5.	Elementos del Plan de orientación y acción tutorial.	166
Tabla_2_4_6.	BBPP para la mejora de la convivencia escolar	170
Tabla_2_4_7.	Medios con los que el centro puede hacer frente a los problemas de convivencia.	173
Tabla_2_4_8.	BBPP en la orientación educativa.....	173

Tabla_2_4_9. BBPP para la mejora de la convivencia en los centros educativos.....	174
Tabla_2_4_10. BBPP para la mejora de la convivencia en los centros educativos.....	175
Tabla_2_5_1.Características de la práctica docente correspondiente a cada uno de los modelos didácticos.	183
Tabla_2_5_2.Actividades a desarrollar por parte de los profesores en las distintas fases del acto didáctico.	187
Tabla_2_5_3.Funciones del profesorado	188
Tabla_2_5_4.Indicadores referidos a distintos ámbitos en la que la práctica docente.	199
Tabla_2_5_5.Indicadores de buenas prácticas	200
Tabla_2_5_6.Indicadores valoración procedimiento de acceso a los cuerpos de catedráticos.....	201
Tabla_2_6_1.Medidas de atención a la diversidad.....	218
Tabla_2_6_2.Contenidos de una programación anual.....	221
Tabla_2_6_3.Tareas del profesor en el aula inclusiva.	221
Tabla_2_6_4.Ejemplificaciones de actividades y tareas relacionadas con las BBPP en la atención a la diversidad.	225
Tabla_2_6_5.Usos del ordenador para dar respuesta a la diversidad del alumnado.	226
Tabla_2_6_6.Criterios de calidad de buenas prácticas en el uso y utilización de las TIC`S en relación a la atención a la diversidad.....	226
Tabla_2_6_7.Criterios de calidad de buenas prácticas en el uso y utilización de las TIC`S en relación a la atención a la diversidad.....	227
Tabla_2_7_1.Características más representativas de las TIC.....	245
Tabla_2_7_2.Decálogo sobre uso didáctico de las TIC en el aula.	250
Tabla_2_7_3.Requisitos y/o condiciones para una BP en el empleo de las TIC en los procesos de enseñanza	255
Tabla_2_7_4.Impacto de los proyectos TIC andaluces en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje.....	257
Tabla_2_7_5.Factores que propician el desarrollo de las BBPP didácticas con el apoyo de las TIC.....	258
Tabla_2_7_6.Impactos en los centros en que se desarrollan BBPP con las TIC.	260
Tabla_2_7_7.Indicadores de BBPP referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje.	260
Tabla_2_7_8.Indicadores de BBPP referidos a la organización y gestión del centro.	261
Tabla_2_7_9.Indicadores de BBPP relacionados con las infraestructuras TIC.....	261

ÍNDICE DE TABLAS PARTE II MÉTODO.

Tabla_3_1_1. Centros de Sevilla provincia y capital.....	267
Tabla_3_1_2. Centros del Equipo I (Sevilla provincia y capital).	269
Tabla_3_1_3. Centros y profesores del Equipo I (Sevilla provincia y capital) con selección de BBPP.....	270
Tabla_3_1_4. Estudio de Indicadores para grupo de discusión "ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE UN CENTRO ESCOLAR"	283

Tabla_3_1_5. Estudio de Indicadores para grupo de discusión "ORIENTACIÓN, TUTORÍA, CONVIVENCIA Y RELACIONES CON LAS FAMILIAS"	283
Tabla_3_1_6. Estudio de Indicadores para grupo de discusión "BUENA PRÁCTICA DOCENTE"	284
Tabla_3_1_7. Estudio de Indicadores para grupo de discusión "ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD"	285
Tabla_3_1_8. Estudio de Indicadores para grupo de discusión "NUEVAS TECNOLOGÍAS"	285
Tabla_3_1_9. Estudio de Indicadores para grupos de discusión.	290
Tabla_3_1_10. Grupos de discusión.....	295
Tabla_3_1_11. Lista de documentos primarios.....	296

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES PARTE II_MARCO TEÓRICO.

Ilustración_2_2_1: Modelo EFQM.	58
--------------------------------------	----

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES PARTE III_MÉTODO.

Ilustración_3_1_1. Nube de palabras más frecuentes del grupo de discusión sobre buenas prácticas de organización, dirección y gestión.	297
Ilustración_3_1_2. Nube de palabras más frecuentes del grupo de discusión sobre buenas prácticas de NNTT.....	298
Ilustración_3_1_3. Nube de palabras más frecuentes del grupo de discusión sobre buenas prácticas docentes.	298
Ilustración_3_1_4. Nube de palabras más frecuentes del grupo de discusión sobre buenas prácticas de atención a la diversidad.	299
Ilustración_3_1_5. Nube de palabras más frecuentes del grupo de discusión sobre buenas prácticas de orientación, tutoría y relaciones con la familia.	299
Ilustración_3_1_6. Criterios y fases de selección de citas.	301
Ilustración_3_1_7. Ejemplo de creación de citas.	301
Ilustración_3_1_8. Lista de códigos teóricos por cada uno de los 5 grupos de discusión.	302
Ilustración_3_1_9. Ejemplo de codificación abierta.	303
Ilustración_3_1_10. Tipos de relaciones que se establecen en el proceso de análisis.	304
Ilustración_3_1_11. Ejemplo de relaciones entre elementos del análisis.	305
Ilustración_3_1_12. Ejemplo de fundamentación de distintos códigos analíticos.	306
Ilustración_3_1_13. Ejemplo de densidad (5) del código "atención a la diversidad".	306

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa_4_1_1. Relaciones profesorado-equipo directivo.....	315
Mapa_4_1_2. Procesos de retroalimentación en BBPP de organización, dirección y gestión.	317
Mapa_4_1_3. Resultados de buena práctica de organización, dirección y gestión.	319

Mapa_4_1_4. Respuesta a situaciones novedosas BBPP de organización, dirección y gestión.	320
Mapa_4_1_5. Intercambio de práctica docente: tipos y espacios.	325
Mapa_4_1_6. Estrategias para promover la presencia de las familias en los centros.	332
Mapa_4_1_7. Atención a la diversidad en BBPP docentes.	341
Mapa_4_1_8. Resultados en buenas prácticas de atención a la diversidad.	352
Mapa_4_1_9. Relaciones profesor-alumno en buenas prácticas de NNTT.	360

ÍNDICE DE GRÁFICAS_PARTE III_MÉTODO

Gráfica_3_1_1. Población. Tipología de Centros Educativos de Sevilla provincia y capital.	268
Gráfica_3_1_2. Población. Reparto de profesores en los distintos Centros Educativos de Sevilla provincia y capital.	268
Gráfica_3_1_3. Población. Profesores del Equipo I (Sevilla provincia y capital).	270
Gráfica_3_1_4. Muestra II. Centros y profesores del Equipo I (Sevilla provincia y capital) con selección de BBPP.	271

ÍNDICE DE FICHAS_PARTE III_MÉTODO

Ficha I: Recogida de información sobre BBPP en los centros educativos_1	276
Ficha II: Recogida de información sobre BBPP en los centros educativos_2.....	278
Ficha III: Recogida de información sobre BBPP en los centros educativos_3.....	279
Ficha IV: Lista de control de BBPP.	280
Ficha V: Lista de control de BBPP con aportaciones de juicio de expertos.....	281

ÍNDICE DE ANEXOS.

Todos los documentos relacionados con los centros dela muestra; así como las salidas del ATLAS.ti y las transcripciones de los grupos de discusión, BBPP enviadas se incluyen en un CD adjunto para facilitar su consulta.

**EL ROL DE LAS BUENAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LOS
CENTROS DOCENTES: ORGANIZACIÓN,
FUNCIONAMIENTO Y DOCENCIA.**

Resumen

Las prácticas educativas han sido uno de los temas de interés y reflexión en los estudios e investigaciones científicas de los últimos años. Los primeros análisis se realizaron en base al desarrollo de trabajos que sugerían la necesidad de encontrar nuevas formas de hacer educación mediante el cambio de los métodos y estrategias. Hoy día ha aparecido en nuestro país un nuevo concepto; el de “*buenas prácticas*” con una vocación de rentabilizar y visibilizar el esfuerzo realizado por un conjunto de profesionales que están desarrollando prácticas educativas con un éxito contrastado. Nuestro objetivo precisamente trata de dar respuesta científica a esta necesidad que tiene la Administración Educativa, los centros y los propios profesionales, como medio que aporte soluciones a la educación.

Este estudio se ha organizado en tres grandes apartados: marco teórico, parte empírica, discusión y conclusiones.

El marco teórico se ha dividido en siete capítulos; en el primero se presenta el concepto de escuela, su génesis y evolución hasta llegar a un modelo de centro educativo con unos fines y objetivos determinados que pretenden configurar un nuevo modelo de persona. Igualmente se realiza un estudio de las características de las escuelas eficaces, soporte de buenas prácticas que deben ser tenidas en cuenta como referencia a la hora de realizar un “benchmarking”.

El segundo capítulo del marco teórico se dedica al estudio y análisis del *concepto de las buenas prácticas en la educación*. Se parte de su origen (S.XIX), desde el enfoque de la educación comparada; en un intento por conocer los tipos de prácticas educativas que estaban desarrollando los países en vanguardia y trasladarlos mediante

procesos de adaptación a contextos diferentes. Se muestra una revisión de la literatura científica y divulgativa acerca del concepto de buenas prácticas y su categorización, exponiendo los resultados de recientes investigaciones.

El tercer capítulo del marco teórico se dedica al estudio y análisis de las buenas prácticas en la categoría de *organización, gestión y dirección de los centros educativos*. Se inicia el estudio realizando una descripción de los principales elementos que componen la organización escolar y los modelos organizativos. Este tipo de análisis se completa con el estudio de una figura potenciada en la actualidad, como es el director de los centros educativos y el papel que cumple respecto al desarrollo de procesos eficientes. Por último se exponen resultados de prácticas referidas a la categoría.

El cuarto capítulo del marco teórico se dedica al estudio y análisis de las buenas prácticas en la categoría de *orientación, tutoría, convivencia y relaciones con las familias*. Cuatro elementos relacionados y que hoy día en la nueva escuela debe tener en cuenta para alcanzar sus fines y objetivos. Se analizan los principios y funciones de los orientadores escolares y la acción tutorial. Igualmente se realiza un estudio con las investigaciones más recientes y referencias sobre la convivencia escolar, elemento nuclear en las relaciones y en el desarrollo de los procesos educativos.

El quinto capítulo del marco teórico se dedica al estudio y análisis de las buenas prácticas en la categoría de *docencia del profesorado*. No hay discusión —Informe McKinsey (2007) — en que uno de los factores más importantes para la mejora de la escuela es la calidad de los profesores. Por ello se realiza un estudio de sus funciones, tareas, características que definen la función docente y por último se expresan indicadores de buenas prácticas docentes.

El sexto capítulo del marco teórico se dedica al estudio y análisis de las buenas prácticas en la categoría de la *atención a la diversidad*.

Las diferencias individuales de los alumnos requieren una atención adaptada a cada uno, como condicionante para alcanzarse el éxito educativo. Se justifica la necesidad que la escuela ofrezca una respuesta a las distintas demandas planteadas por la sociedad plural en la que vivimos; reconociendo esta como un valor añadido de la que puede enriquecerse la educación escolar. Por último se analizan las distintas subcategorías que engloba la diversidad; entre ellas la organización del aula, individualización de la enseñanza, las TIC, relación con la dirección escolar, evaluación, espacios escolares y desarrollo de investigaciones recientes en la atención a la diversidad.

El séptimo capítulo del marco teórico se dedica al estudio y análisis de las buenas prácticas en las *nuevas tecnologías*. Se parte del análisis de las políticas educativas actuales en el marco de las TIC; y la utilización de estas en los centros educativos como instrumentos que generan buenas prácticas. Por último se realiza un análisis de las investigaciones llevadas a cabo relacionadas con el desarrollo de buenas prácticas TIC.

La parte empírica de esta investigación, comienza con la descripción del *método del estudio*, en el que se expone el objetivo general y los objetivos específicos, descripción de muestras empleadas, instrumentos, procedimiento utilizado y el análisis de la información generada en el desarrollo de los grupos de discusión. En el capítulo dedicado a resultados se presentan los obtenidos mediante técnicas cualitativas para identificar los significados relevantes por los comentarios por cada uno de los profesores participantes, a través de software de análisis cualitativo ATLAS.ti 6.0.

Por último se presenta un capítulo dedicado a la *discusión y conclusiones* de los resultados obtenidos confrontándolos con las publicaciones realizadas en el marco de la investigación. El estudio finaliza con la sugerencia para emprender futuras investigaciones y reflexiones finales.

A modo de información complementaria se incluyen, en un CD-rom, con anexos con todas las fichas aportadas por los centros educativos seleccionados, las BBPP, las salidas del ATLAS.ti y las transcripciones de los grupos de para facilitar su consulta.

Palabras clave: buenas prácticas, benchmarking, proceso de enseñanza-aprendizaje; acto didáctico; eficacia; eficiencia; mejora; diversidad; relaciones; metodología cualitativa.

Justificación, interés y actualidad de la investigación.

Las distintas Administraciones Educativas están desarrollando en la actualidad protocolos de identificación de *buenas prácticas* como forma de difundir el conocimiento y los modos de hacer en las escuelas de una forma eficaz. Los Planes provinciales de inspección en determinadas Comunidades autónomas recogen la obligación de identificación de detección de buenas prácticas educativas al objeto de valoración y difusión en el marco de la mejora continua de los procesos educativos que reviertan en unas mejoras en los aprendizajes de los alumnos. Así se recoge tanto en el Plan Cuatrienal de Inspección de Andalucía.

Mi ejercicio profesional, primero como profesor de instituto de educación secundaria, luego como director y hoy como inspector de educación me han llevado a reflexionar sobre la necesidad de encontrar patrones que lleven a la organización escolar y a todos sus elementos a formas de hacer de una manera diferente con la que obtener el éxito educativo, demandado por todas las Administraciones educativas de los distintos países. Como respuesta a esa necesidad se inició un Proyecto de Investigación PIV-066/12 en el año 2012, de la Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Andalucía, referido al estudio de las “Buenas prácticas en los centros educativos”; el proyecto se enmarcaba relacionado con la línea nº 12 “*Nuevas formas de Organización y funcionamiento de los centros*”.

Uno de los grandes problemas con los que nos hemos encontrado es precisamente definir el “éxito educativo”; otro el de diferenciar precisamente las buenas prácticas de aquellas que no pueden tener ese calificativo. Hoy se habla más de competencias que de conocimientos teóricos; por otro lado la escuela en primer lugar debe formar personas con una serie de valores y riquezas que hagan de esta sociedad un ejemplo hacia las generaciones venideras.

Así, pues, esta investigación pretende profundizar en el análisis de las prácticas desarrolladas en los centros educativos y la reflexión sobre su mejora en cada una de las categorías en las que se estructura.

Agradecimientos.

No quisiera finalizar la presentación de este estudio sin expresar mi gratitud a todas las personas que han contribuido a la realización de esta tesis doctoral.

En primer lugar a mi familia, siempre en el apoyo continuo por culminar los estudios nunca acabados, por saber justificar mi ausencia durante tantos y tantos momentos de mi vida dedicados a un enriquecimiento personal siempre presente en mi vida.

Al Catedrático Dr. D. Gonzalo Musitu Ochoa, al Profesor Titular Dr. D. Luis Amador Muñoz y al Profesor Asociado Dr. D. Manuel J. Ramos Corpas, mis directores de tesis, por su confianza, apoyo, sabiduría y su valiosa contribución a la realización de esta tesis. También quiero hacer constar mi agradecimiento al Dr. D. Gonzalo Del Moral por la ayuda prestada en las consultas realizadas sobre metodología cualitativa.

A la prestigiosa Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, por la oportunidad que me ha brindado en la realización de esta Tesis Doctoral.

A todas aquellas personas que pude haber omitido.

De todo corazón, ¡MUCHAS GRACIAS!

Nota aclaratoria.

Interesa dejar constancia de que la utilización del género gramatical masculino, a lo largo de las páginas de esta Tesis Doctoral, no responde a otras intenciones que las de facilitar una lectura libre de redundancias o reiteraciones, además de acorde con la economía y la simplicidad en tanto que principios básicos de las lenguas. Por eso se evitan las oposiciones fonológicas alternativas (/o/, /a/); los archifonemas, más o menos pertinentes, que pretenden neutralizarlas (@); la presencia de los dos sustantivos con marca de género; la sustitución de unos sustantivos por otros para ocultar referencias sexuales; las perífrasis, construcciones metonímicas y aposiciones; o las dobles concordancias en artículos y adjetivos. Y se parte de una consideración general: el género es sólo un accidente gramatical que no comporta, necesariamente, valores de contenido asociados al sexo. La intención de convertir el género gramatical en marcador sexual puede ser respetable como recurso para hacer visible lo femenino, pero, desde perspectivas lingüísticas, el género gramatical masculino es una forma no marcada, y de mayor extensión, para referirse a entes de uno y otro sexo. Es decir, alude a algo distinto, más extenso, que la forma disociada y analítica de masculino más femenino, a la que comprende genéricamente. Parecida situación se verifica en otras oposiciones, singular/plural, donde el término no marcado o extenso alcanza mayor ámbito de aplicación. En definitiva, se asume con convicción una postura opuesta al sexismo y los modelos androcéntricos, no sólo desde presupuestos escuetamente formales, sino con el compromiso de las actitudes. Puesto que esta aclaración puede ser interpretada de manera diferente, además de discutible el criterio del autor, quede constancia, con lo expuesto, de las pretensiones e ideas que lo justifican (Montero, 2006).

PARTE I:
MARCO TEÓRICO

**CAPÍTULO I:
LA ESCUELA COMO SOPORTE DE
LA EDUCACIÓN.**

ÍNDICE:

1. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN.	23
2. CONCEPTO DE ESCUELA.	31
3. EL FIN DE LA NUEVA ESCUELA.	35

1. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN.

El origen y la evolución de la escuela se desarrolla en un marco, — como no podría ser de otra forma—, paralelo a los acontecimientos históricos desarrollados en los distintos territorios del mundo. No es objeto de la presente tesis un desarrollo de la evolución y origen de la escuela en su más amplio detalle; solo establecer un marco de referencia para comprender la relación entre la institución y los procesos que en ella se desarrollaron. Partiendo de la escuela como *institución religiosa*, nos situamos en la antigua India; —hacia el año 2000 a. C. con el brahmanismo y el budismo—, la educación se entiende como un proceso de perfeccionamiento en la que el *gurú* se asimila a la figura del padre, “digno de veneración”. Las tres tareas que debe realizar con sus discípulos eran las de: comunicarles las verdades sagradas y ayudarles a profundizar en ellas; encaminarlos en una correcta disciplina moral y por último, potenciar y orientar sus energías espirituales innatas. (Redondo, 2001).

A diferencia de esta, en antigua China (S. VI a. C.) prevaleció el *sentido político y administrativo* sobre el sentido religioso; la educación tenía tres objetivos: a) adquisición de las virtudes en general; b) crianza física y c) apropiación del saber y la cultura. El maestro debía tener cinco rasgos: a) personalidad; b) independencia; c) apariencia; d) sentido de responsabilidad; e) holgura de espíritu y generosidad de carácter.

En la antigua Grecia y Roma, la escuela tenía un papel fundamentalmente *instructivo* y no educativo; no obstante había sus diferencias entre ellas; si bien en Atenas se trataba de inculcar “cierto gusto y competencia”, en Roma se “centraba en el dominio de los instrumentos específicos que el individuo necesitaba” (Lundgren, 1992:23). Para los romanos la *educatio* era la “crianza física y moral del niño, que le colocaba en disposición de incorporarse al mundo de los adultos” (Redondo, 2001:191).

Ya en la Edad Media, las instituciones educativas se estructuraron en varias categorías dependiendo de la diversidad de destinatarios; por un lado la *educación eclesiástica*, con las llamadas escuelas monásticas, catedralicias o episcopales, parroquiales o presbiterales; por otro la *educación secular*; que comprendía la educación caballeresca y la educación popular con tres grados; primeras letras, gramática elemental y gramática superior. A partir de los S.XI al XIII aparecen los *gremios* con nuevos modelos de producción “cultura artesanal o gremial”, con el inicio de las artes mecánicas se incluía este tipo de conocimientos en los cuadros generales de las ciencias y saberes. Podríamos hablar del inicio de la formación profesional con el nacimiento de los saberes productivos (factibilia) que tenían un rango inferior al resto.

De igual importancia — y sobre todo en nuestro país — la concepción de la *escuela musulmana* cuyo principal objetivo era la enseñanza del Corán y de su contenido; aunque como disciplinas subordinadas se estudiaban la lengua árabe, gramática, prosodia, poesía, composición retórica y literatura, jurisprudencia, lógica, física, metafísica y la matemática. En cuanto a las instituciones educativas destacamos la escuela elemental “maktab” en ellas se enseñaba el Corán, las escuelas palatinas, con sede en los palacios reales, las escuelas de las mezquitas “masyia” y las “madrazas”, que eran institución públicas creadas a partir del S. XI para la formación de los funcionarios del Estado, y su objetivo responde a enseñanzas superiores.

En la Edad Moderna con las ideas humanistas de una nueva mentalidad se acentúan y fortalecen tendencias presentes en los últimos años de la edad anterior; entre ellas la admiración de los clásicos y el fortalecimiento del griego y del latín. En España *Elio Antonio de Nebrija* aparece como máximo representante del Humanismo; a él se debe el primer tratado humanístico de educación que se escribe en España — *De Liberis educandis libellus* (1453) —. Se constituye como uno de los pilares fundamentales de la educación diferencial en España. El concepto de educación se entronca en un

proceso que se inicia incluso antes del nacimiento de la persona; de ahí la necesidad de tomar precauciones en la generación del hijo “una buena constitución física ayudará al mejor desarrollo de la persona” (Redondo, 2001:407). El fin de la educación es moldear de acuerdo con un modelo de humanidad, para ello propone un plan sistemático y coherente para llevar al ser humano a su plena realización, se apoya en una serie de contenidos, entre ellos los más importantes el desarrollo de las buenas letras y la oratoria. Laspalas (2001:427) citando a Vives:

“En el estudio de la sabiduría no se ha de poner término en la vida, con la vida se ha de acabar. Siempre serán tres los puntos que debe meditar el hombre mientras viva: como sabrá bien; como hablará bien; como obrará bien”

El S.XVIII, denominado por algunos como “siglo de la educación”, por la identificación y la importancia que para la educación ha tenido en cuanto al cambio radical que pronuncia, se instaura un nuevo orden en el que el individuo juega un papel importante, caracterizando a la educación como el instrumento más eficaz para llevar a cabo la transformación de la sociedad, basado en el *Tratado de Pedagogía* de Kant (1784) y en la *Ilustración* como “salida del hombre de la minoría de edad en la que estaba por su propia culpa. Llamamos minoría de edad a la incapacidad para servirse del propio entendimiento sin ayuda de otro” (Redondo, 2001:480). En España, el nombre más destacado por todos los investigadores que han escrito sobre la historia de la educación es sin duda Jovellanos; con dos obras destacadas; *Memoria sobre la educación pública* (1802) y *Bases para la formación de un Plan General de Instrucción Pública* (1809).

Siguiendo un orden cronológico en España se aprueba la Constitución del 19 de Marzo de 1812, regulándose la legislación sobre educación en el título IX; estableciéndose la obligatoriedad de las escuelas primarias en todos los pueblos, con un plan general de enseñanza para todo el Reino. Los maestros se dedicarían a enseñar a leer, escribir, contar, catecismo de la religión católica y obligaciones civiles. Se desarrolló mediante el conocido *Informe Quintana*, elaborado el 9 de Septiembre de 1813 en el que se ponen las bases generales de

toda enseñanza, sus objetivos, división y distribución, sus medios y su dirección. Se distingue una instrucción para los niños, otra para los jóvenes y otra para los adultos, clasificándola a su vez en Primera¹; Segunda y Tercera enseñanza.

Con la derrota de Napoleón se puso freno a su expansionismo en Europa, con la consiguiente reacción (1814) al proceso revolucionario y de restauración del absolutismo del Antiguo Régimen, lo que trajo consigo la restauración de las monarquías absolutas entre 1830 y 1848 (Ossenbach, 2002). Las sociedades científicas y escuelas técnicas fueron incorporando la enseñanza de las ciencias al objeto de su aplicación en la industria; poco a poco las enseñanzas “marginales” fueron ocupando puestos de relevancia en el mundo académico. En Alemania ocupaba en ese aspecto el primer puesto de Europa y sin embargo en España con una industria atrasada tuvo una dependencia respecto de las innovaciones tecnológicas.

Fueron erigiéndose los sistemas educativos nacionales asumiendo el Estado liberal la enseñanza, función que tradicionalmente había correspondido a la Iglesia, lo que trajo graves conflictos — que incluso perduran en estas fechas; téngase en cuenta la dualidad educación pública y privada con gran número de centros de la iglesia—.

“La expansión de los sistemas educativos fue determinante para la consolidación de las instituciones dedicadas a la formación de docentes, así como para el desarrollo de corrientes pedagógicas acordes con las nuevas necesidades y con el espíritu de la época de la industrialización. Aunque el sistema de enseñanza mutua comenzó a declinar hacia mediados del siglo XIX, la enseñanza simultánea y los principios pestalozzianos mantuvieron su importancia como métodos para la educación primaria. En general, el pensamiento del siglo XIX se vio fuertemente influido por el desarrollo de las ciencias y la tecnología. Las corriente positivistas de la época consideraron a las ciencias de la naturaleza como el modelo de toda científicidad, estimando que el

¹ La más importante desde el punto de vista de la ilustración del ciudadano. Se enseñaba a leer con sentido, escribir con claridad y buena ortografía, poseer y practicar las reglas elementales de la aritmética y los dogmas de la religión, la moral y la crianza, sus derechos y sus deberes

retraso de las ciencias humanas podría solucionarse adoptando las normas y los métodos de las ciencias positivas”. Ossenbach (2002:153)

El origen de la educación obligatoria en España hay que buscarlo en la Constitución de Cádiz de 1812 que, en el (art. 366) perteneciente al Título IX, establecía: “En todos los pueblos de la Monarquía se establecerán escuelas de primeras letras, en las que se enseñará a los niños a leer, escribir y contar, y el catecismo de la religión católica, que comprenderá también una breve exposición de las obligaciones civiles”. En este artículo está el comienzo, aunque la escolaridad obligatoria no se considera hasta la conocida *Ley Moyano de 1857*.

A finales del S.XIX, se produce un nuevo movimiento pedagógico que respondía a las formas de educación que se habían producido hasta la fecha. Del Pozo (2009) destaca cuatro pedagogos muy preocupados por el desarrollo natural infantil que se convirtieron en la referencia histórica común de todos los representantes del movimiento (Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Froebel). Este tipo de instituciones modélicas se agruparían en la conocida como *Escuela Nueva*² (1875-1939), como respuesta a los problemas asociados a la industrialización y a la urbanización, a la modernización social y cultural de las ciudades.

En el S.XX aparecen movimientos ideológicos que subordinan el individualismo y la libertad propios del S.XIX a la omnipresencia del poder estatal, el *fascismo italiano* y el *nacional-socialismo alemán* critican la civilización de la era industrial e impregnan un fuerte idealismo, se impone el centralismo y el control de muchos mecanismos sociales e ideológicos, control del sistema de enseñanza y de las

² “En el origen de la Escuela Nueva influyó poderosamente el contexto científico, esto es, la expansión de las ciencias humanas y sociales y el desarrollo de nuevas teorías antropológicas derivadas del evolucionismo darwinista. Y tampoco podemos olvidar la inspiración de las filosofías del sujeto que emergieron a finales del siglo XIX, apoyadas por los movimientos vanguardistas en las artes, y, entre ellas, la filosofía vitalista de Bergson, con su concepto de élan vital o evolución creadora, que proporcionó un sustrato teórico para sustituir el realismo educativo mecanicista por la creación infantil personal. El paidocentrismo heredado de Rousseau, la preocupación por colocar al niño en el centro del proceso educativo, hizo despertar un gran interés en el estudio de la naturaleza del niño y en su desarrollo autónomo e independiente de los ideales de los adultos”. Del Pozo (2009:191)

diversas organizaciones juveniles creadas para cumplir fines de indoctrinación y propaganda, etc (Ossenbach, 2002:229-230)

Según Escolano, (2009:236), en España, la crisis del 98 supuso, “además de una llamada a nuestra conciencia nacional, un resurgimiento de las tesis que atribuían a la educación un papel de primer orden en la regeneración del país. Sólo un Estado fuerte y educador podía sacar a España del marasmo que la ahogaba en su misma desesperación. Dentro de esta corriente favorable al fortalecimiento del Estado, el nuevo siglo se abre en la creación, en 1900, del Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes”. Para algunos investigadores, la época de la Restauración y la República constituye una cierta “edad de oro”.

Para finalizar este recorrido por las diferentes corrientes pedagógicas y modos de ver la educación en las distintas etapas, desembarcamos en los acontecimientos que han podido influir en el desarrollo de las prácticas educativas actuales en nuestros centros educativos, en las prácticas desarrolladas por los maestros y profesores que tienen su presente mirando a un pasado en el que se gestó el modelo actual Antúnez, 1997; Gimeno Sacristan, 1988; Muñoz y Román, 1989). En este sentido, para Salamé (2007):

“Todos los sistemas educativos responden a la historia y cultura de cada país. Son el resultado de una evolución histórica con sus lógicos vaivenes. Si los sistemas educativos responden a la historia de sus países, la dirección de los centros, igualmente, responderá a esta misma historia y cultura y será la resultante de su propia evolución. Consecuentemente, tendremos tantos modelos de dirección como sistemas educativos existen en esta Europa que intenta construirse”. Salamé (2007:1)

Podemos citar tres grandes corrientes: a) la *Institución Libre de Enseñanza (ILE)* que nació en 1876 y se nutrió inicialmente de las ideas de Giner de los Ríos y de las de todo el círculo Krausista y de las

mejores tradiciones europeas (Pestalozzi, Froebel, Claparede, Decroly, Montessori, Dewey...). (Escolano, 2009); b) el *regeneracionismo*³; c) los “*movimientos obreros*” asociados al obrerismo en la que se vincula al Partido Socialista Obrero Español (PSOE), fundado en 1879 y la Unión General de Trabajadores (UGT).

Con la aparición de los *sistemas educativos* contemporáneos, el interés histórico por la educación se vio reforzado con la aparición de espacios dedicados a la formación de los ciudadanos, configurados como espacios fundamentales en la construcción de los Estados nacionales. Todos los países han modificado y desarrollado sus sistemas de educación y formación, con el objetivo de adecuarlos a las circunstancias cambiantes y a las expectativas que en ellos se depositaban en cada momento histórico.

“En la segunda mitad del siglo XX se enfrentaron a la exigencia de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación. La universalización de la enseñanza primaria, que ya se había alcanzado en algunos países a finales del siglo XIX, se iría completando a lo largo del siguiente, incorporando además el acceso generalizado a la etapa secundaria, que pasó así a considerarse parte integrante de la educación básica. El objetivo prioritario consistió en hacer efectiva una escolarización más prolongada y con unas metas más ambiciosas para todos los jóvenes de ambos sexos”. Preámbulo LOE (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006)

A partir de aquí en España, se producen grandes avances en la Educación que de un modo u otro han configurado el marco actual educativo; en primer lugar destacamos la La Ley⁴ 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamento de la Reforma Educativa (conocida como Ley de Villar Palasí); que supuso el primer paso en la modernización del sistema educativo español, adaptándose a los requerimientos de los diferentes Pactos y Declaraciones

³ *Movimiento político-social e intelectual que asoció la crítica del sistema de la Restauración, el análisis de la decadencia y los programas de resurgimiento de la realidad nacional a un cierto ethos educador.*(Escolano, 2009)

⁴ *El sistema educativo se estructuró de la siguiente manera: Educación Preescolar, Educación General Básica (EGB), Enseñanzas Medias y Enseñanza Universitaria*

internacionales y procurando recuperar el retraso que en el ámbito educativo existía en el país.

Con la publicación del texto constitucional (1978), se incluye como no podría ser de otra forma un artículo específico, el (art.27) para configurar el *derecho a la educación*. Este ha servido como base para todo el desarrollo normativo posterior en materia educativa; destacamos por su importancia los dos primeros apartados: “1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza. 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales”.

Para desarrollar este artículo se han aprobado diferentes Leyes Orgánicas que han configurado el sistema educativo español en los últimos treinta años. La regulación del derecho a la educación se realiza a través de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (LODE)⁵. La LODE ha sufrido varias modificaciones y derogaciones de parte de su articulado debido a la aprobación de las Leyes Orgánicas educativas posteriores: la Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEGCE), la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (LOCE) y la más reciente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), que ajustaron el contenido de la LODE a los diversos cambios producidos en los últimos años. (no obstante aún está vigente). La (LOE), ha sido modificada recientemente por la Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre, de mejora de la calidad de la educación (LOMCE). (BOE de 9 de diciembre de 2013).

⁵ Esta norma reconoce este derecho como básico y establece el deber del Estado español en su garantía. Se considera que la educación es la base para el progreso y la ciencia y establece los grandes fines de la actividad educativa, además de los derechos y libertades de todos los integrantes de la comunidad educativa.

2. CONCEPTO DE ESCUELA.

No es frecuente, — tras la revisión bibliográfica utilizada en la presente tesis—, definir el concepto de escuela, colegio o centro educativo; para Martín-Moreno (2007:47) “sorprende en la revisión de la bibliografía especializada la escasez de definiciones sobre los términos clave de este ámbito disciplinar: escuela o centro educativo, organización, dirección y gestión”. Por tanto hemos de analizar los centros educativos o sedes donde se ejerce la docencia y se educa sin una doctrina de definiciones que enmarque el proceso de análisis de estos establecimientos; “se podría creer que las obras dedicadas a la escuela desbordan de definiciones y se esfuerzan por dar una imagen, aunque sea vaga, de lo que es una escuela. Las definiciones son escasas, y más escasas aún las discusiones detalladas de la realidad de la escuela aprehendida como entidad social.” (Bates y Murray, 1981:54)

Boocock (1972:172-173), se adelantaba con su definición a enfoques en vanguardia, como es el nuevo paradigma cultural pluralista, que enfatiza la atención a las necesidades educativas de los alumnos y de la comunidad a la que pertenecen “a partir de Dewey, está de moda enfocar la escuela como una pequeña comunidad en la que el ideal sería que hubiese continuidad entre las experiencias escolares de aprendizaje y las que tienen lugar en la sociedad”

Para García Hoz y Medina (1986:217), la escuela se apoyaba en las relaciones entre docentes y dicentes, “comunidad formada principalmente por maestros y alumnos, dedicada específicamente a la educación”.

Tyler (1991:18-19), define la escuela como “entidad administrativa local que se ocupa de la instrucción del joven cara a cara y que normalmente, tiene una sola sede”. Sin pretender entrar en un análisis exhaustivo de la escuela taylorista, — en la que entre otras características se daban las de la uniformidad del programa de estudios para todos los alumnos, enseñanza colectiva, aislamiento del

profesorado, escasez de recursos materiales, uniformidad de los diseños espaciales, dirección unipersonal, insuficientes relaciones con el entorno Martín-Moreno (2007:6)—; hemos de decir que aunque algunas de estas características siguen siendo actuales en algunos centros, la escuela actual dista bastante de los centros educativos de hace medio siglo, modificando sus rígidos esquemas organizativos, con mayor flexibilidad, adaptabilidad y moldeabilidad hacia todo tipo de alumnado.

Antúnez (1997:21-30) realiza una serie de reflexiones sobre los centros docentes que pueden ayudar a entender su naturaleza y características:

- Son organizaciones con muchos objetivos por alcanzar, variados y, a menudo, no son concretos ni están bien formulados.
- Se dan multitud de demandas que producen multitud de exigencias en diferentes campos.
- La labor de los profesionales de la enseñanza abarca campos de intervención múltiples que deben desarrollarse en una organización donde la división del trabajo es muy problemática.
- La dificultad de evaluar los resultados escolares.
- Es una organización donde conviven fácilmente modelos organizativos de enfoque diverso.
- Es una organización que debe administrar recursos funcionales escasos y especialmente sufrir una falta de tiempo continua.
- Es una organización débilmente articulada
- Las limitaciones de la autonomía.
- El poder errático de los directores en los centros públicos.
- La existencia de un sistema de delegación insatisfactorio.
- Es un lugar cada vez menos atractivo e interesante para el alumnado.

González (2004:26-40) hace referencia a distintas caracterizaciones de los centros que influyen notablemente en el desarrollo de sus prácticas y alcance de los objetivos; entre ellas:

- Disponen de una estructura normalizada⁶ o formal. La configuración de esta estructura emana de la propia normativa que regula tanto los órganos de gobierno y participación de los centros. Por tanto todos los centros educativos en principio disponen de estructuras similares según el número de alumnos o del tipo de enseñanzas que se imparta. No obstante esta estructura formal, no hace que los centros por sí solo desarrollen un funcionamiento acorde para el logro de sus objetivos; es necesario la intervención de la planificación de estos elementos para alcanzar los mismos; por ello respaldamos la idea de “un centro no funcionará educativamente bien solo porque disponga de las estructuras. Es necesario atender a qué ocurre en el seno de tales estructuras, que significado les atribuyen los miembros, cuales son los procesos y dinámicas de trabajo que se activan en ellas y sobre qué contenidos.” (González, 2004:27).
- Relaciones interpersonales de los profesores. El comportamiento del individuo en una organización no sólo depende de su persona sino también de las características del entorno en el que se encuentre. Medina plantea que el impacto de las relaciones interpersonales que se establecen en el centro sobre el funcionamiento del mismo, así como las actitudes y comportamientos de los individuos, han llevado a desarrollar una importante línea de investigación en este sentido y con gran influencia en las organizaciones escolares.
- Se configura una cultura organizativa.
- Se desarrollan diversos procesos organizativos.
- El centro escolar forma parte de un entorno más amplio.

“Cualquier práctica, y todavía más la que sea declarada como buena, es una realidad constituida por muchos elementos: valores, concepciones y propósitos, modos de hacer y formas de pensar, conocimientos explícitos e implícitos sostenidos por los prácticos, componentes racionales y otros que anidan en las vivencias, sentimientos y compromisos, aspiraciones y sueños, al lado de otros que son motivos de frustraciones y de barreras.... La pretensión de codificar, acotar y cerrar una buena práctica es difícil, quizás imposible:

⁶ La autonomía con la que disponen los centros para ampliar los “soportes” de esta estructura “formal” es nula, por lo tanto todos los centros parten del mismo nivel estructural para el desarrollo de sus prácticas. No obstante si disponen de autonomía como así lo establece el artículo 120 de la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa “los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrolle.

la pluralidad y el carácter de sus elementos desbordan cualquier pretensión de confinarla en lo observable y objetivo, de codificarla como algo estable y predeterminado por encima de contextos, contenidos y propósitos singulares. Una práctica, en esencia, no es una entidad plenamente hecha, sino una realidad activa y dinámicamente creada por quien o quienes la piensan y la desarrollan” (Escudero, 2009:115)

Para Ridao (1994), la escuela ha sido creada específicamente con la responsabilidad de organizar los procesos de enseñanza-aprendizaje que en ella se llevan a cabo. En este sentido la autora, resalta el papel contradictorio que juega la institución; por un lado es imprescindible en los procesos educativos de las personas, pero por otra su influencia en algunos casos es relativa —cuando se compara con otros efectos contextuales—. En este sentido llama a la reflexión del papel que juega la escuela como institución educadora y a los profesores que ejercen su influencia con el alumnado.

Tras diversas revisiones realizadas siguiendo a distintos autores (García Hoz, 1966; Ainscow, 1993; Antúnez, 1997; Del pozo, 2009; Gairín Sallán, 2010) tratando de identificar las características de la escuela actual llegamos a las siguientes; a) Distintas metas aunque haya objetivos marcados por la normativa vigente que deben ser similares, aunque contextualizados; b) no hay un poder central único; cada grupo de poder tiene poder (departamentos, ciclos, profesores, padres, e incluso los alumnos que pertenecen al Consejo escolar y participan en la selección del Director), c) Planificación curricular y administrativa efímera, se trata de documentos administrativos; d) poca estabilidad en el profesorado; e) asunción de distintos roles por parte de los miembros; f) los recursos dependen de decisiones políticas; g) no existen criterios homologados para la autoevaluación, y si existen no son una referencia; h) la formación del profesorado no responde a la necesidad.

3. EL FIN DE LA NUEVA ESCUELA.

Para Dewey (1967) la escuela tenía como misión fundamental mostrar un ambiente simplificado y ordenado de tal forma que ayudase a comprender la complejidad del ambiente externo, que fuese capaz de compensar o liberar de las limitaciones del propio entorno social y que coordinase los diversos estímulos que se reciben de los distintos ambientes en que se vive. Gómez Dacal (1986) hacía mención a las mismas clasificándolas en distintos grupos; a) Funciones de dirección y gobierno; b) de enseñanza-aprendizaje; c) de apoyo.

Estando de acuerdo con este autor, hoy la escuela responde a un nuevo modelo educativo, en la que coexisten nuevas variables que hace dos décadas no se contaba con ellas; cambios experimentados en la familia, incorporación de las mujeres a la vida laboral y social; heterogeneidad de los horarios laborales; tiempos disponibles para intercambiar informaciones y puntos de vista; aumento del nivel económico de una parte de la población; nueva sociedad de la información; las migraciones; multiculturalidad; nuevas necesidades del mundo del trabajo; búsqueda de un equilibrio medioambiental; la transformación del mercado de trabajo y de las relaciones laborales; nuevas maneras de relacionarse el niño con el mundo de los adultos; necesidad de formación lo largo de la vida; etc. Abren paso a nuevas funciones para dar respuesta a este tipo de necesidades entre ellas las de custodia, socialización primaria, información, etc. (Sáenz, 1985, 1993; García Hoz y Medina, 1986; Muñoz y Román, 1989; Ridao, 1994; Marqués, 2008; Medina y Sevillano, 2010).

En este marco de reestructuración y adaptación a la nueva escuela, Escudero (1995) ya demandaba un cambio necesario de todo el sistema educativo con el objetivo de dar una respuesta razonada a las nuevas exigencias de la sociedad actual, en la que las nuevas tecnologías han de jugar un papel fundamental en esta transformación.

La escuela deberá dar respuesta a este tipo de objetivos y fines. Delors (1996) , establecía una serie de problemas a superar en forma de tensiones: a) entre lo mundial y lo local; b) entre lo universal y lo singular; c) entre tradición y modernidad; d) entre el largo y el corto plazo; e) entre la indispensable competencia y la preocupación por la igualdad de oportunidades, f) entre el extraordinario desarrollo de los conocimientos y las capacidades de asimilación del ser humano y g) entre lo espiritual y lo material. No obstante matiza que las reformas y estrategias de cambio deberán realizarse adaptando nuevas estrategias:

“Sin subestimar la gestión de las obligaciones a corto plazo ni descuidar la necesidad de adaptarse a los sistemas existentes, la Comisión desea hacer hincapié en la importancia de adoptar un enfoque a más largo plazo para llevar a cabo con éxito las indispensables reformas. Por esa misma razón, previene sobre el hecho de que demasiadas reformas en serie anulan el objetivo perseguido, ya que no dan al sistema el tiempo necesario para impregnarse del nuevo espíritu y lograr que todos los agentes de la reforma estén en condiciones de participar en ella. Además, como demuestran los fracasos anteriores, muchos reformadores adoptan un enfoque demasiado radical o excesivamente teórico y no capitalizan las útiles enseñanzas que deja la experiencia o rechazan el acervo positivo heredado del pasado. Ello perturba a los docentes, los padres y los alumnos y, por consiguiente, condiciona su disposición a aceptar y, ulteriormente, llevar a la práctica la reforma”. (Delors, 1996:14)

Tedesco, (2003) señalaba como pilares fundamentales que expresan los nuevos desafíos que debe enfrentar la educación en el marco de las profundas transformaciones que vive la sociedad el “aprender a aprender” y “aprender a vivir juntos”

“El primero de ellos sintetiza los desafíos educativos desde el punto de vista del desarrollo cognitivo, mientras que el segundo sintetiza los desafíos relativos a la construcción de un orden social donde podamos convivir cohesionados pero manteniendo nuestra identidad como diferentes. Para comprender las razones por las cuales ha sido posible y necesario postular estos dos pilares, es preciso tener una visión acerca de las tendencias y las lógicas que actualmente predominan en la dinámica de lo que ha dado el llamarse "sociedad del conocimiento". (Tedesco, 2003:1)

Marqués (2008b), enmarca los fines y objetivos de la nueva escuela en el tipo de persona que quiere formarse, entendiendo los centros docentes como espacios democráticos para el desarrollo personal y social. En este marco los objetivos de la escuela serán: a) fomentar el desarrollo integral de las personas; b) acercar la cultura a los estudiantes; c) integrar a los estudiantes en su entorno cultural y social, orientándoles en su actuación social; d) preparar para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El Consejo Europeo de Lisboa celebrado en marzo de 2000 reconoció los cambios y desafíos que implicaría la nueva economía basada en el conocimiento, y acordó el siguiente objetivo estratégico para 2010: “Convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social”. Comisión Europea (2002): Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.

En este sentido el Consejo Europeo, en su reunión de los días 13 y 14 de diciembre de 2012 adoptó la siguiente conclusión vinculada al ámbito educativo:

”El Consejo, los Estados miembros y la Comisión deberán poner en marcha rápidamente las medidas que conlleva la comunicación de la Comisión Un nuevo concepto de educación”.

El 14 y 15 de marzo de 2014 tuvo lugar una de las reuniones del Consejo Europeo, en sus conclusiones se citó expresamente:

“Es preciso que los sistemas de educación y formación funcionen mejor, a fin de que los jóvenes dispongan de las competencias adecuadas y que los mundos de la educación y del trabajo se interconecten de manera más eficaz”. (Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2013/2014. Ministerio de Educación y Ciencia, 2014:29).

La Comisión internacional realizó un estudio sobre la educación y cómo encarar los retos que se planteaban con la llegada del siglo XXI, consideró que una educación de calidad se debe estructurar en torno a cuatro pilares fundamentales: a) aprender a conocer; b) aprender a hacer; c) aprender a convivir y c) aprender a ser.

Para Grisaleña y Campo (2012:210), tradicionalmente a la escuela se le ha atribuido una difícil misión: “formar a los ciudadanos de manera integral para que puedan tomar parte en la sociedad con un espíritu participativo y crítico, basado en una serie de principios y valores comúnmente admitidos”.

Gimeno Sacristán (2000), desde la creencia de que con la educación se alcanza el mayor bienestar y plenitud para los individuos y para la sociedad, agrupar a los fines y objetivos que dan sentido a la educación en cuatro grandes apartados; a) fundamentación de la democracia; b) estímulo al desarrollo de la personalidad del sujeto; c) difusión e incremento del conocimiento y de la cultura en general; d) inserción de los sujetos en el mundo.

La (LOMCE, 2013) recoge en el (art.2) los fines⁷ de la educación, que deberán ser el marco referencial del conjunto estructural definido en cada uno de los proyectos educativos de los centros; una vez contextualizados y adaptados a cada comunidad educativa.

A partir del Informe Coleman (1966), en el que se llegaba a la conclusión de que “la escuela no importa”, se generó un importante movimiento de investigación que hoy perdura sobre “escuelas eficaces⁸”, reivindicando la labor y la misión de la escuela. Se inició una línea de investigación al objeto de descubrir es el impacto de la escuela sobre los aprendizajes escolares y qué factores escolares los promueven. Del resultado de la investigación, se ha llegado a la conclusión, que las características de las *escuelas eficaces* son (Castro, 2014:12):

⁷ “El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines: a) El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos. b) La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad. c) La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos. d) La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal. e) La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible. f) El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor. g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. h) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte. i) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales. j) La capacitación para la comunicación en la lengua oficial y cooficial, si la hubiere, y en una o más lenguas extranjeras. k) La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento”. Ley Orgánica 8/2013, de 10 de diciembre, de mejora de la calidad de la educación Art.2 (BOE de 9 de diciembre de 2013).

⁸ Según De la Orden (1985, 1997) la eficacia es una dimensión de la calidad de los sistemas educativos que describe la relación de coherencia del producto con las metas y objetivos expresos del sistema. La eficacia tiene que venir necesariamente expresada en indicadores que reflejen la relación entre los logros o resultados del sistema y las metas y objetivos planeados para el mismo. La eficacia no sólo es objeto de estudio académico, sino que también es una característica “medida”, o mejor dicho, estimada de los sistemas educativos. La evaluación de sistemas es la herramienta que tiene como objetivo establecer el estado de salud del sistema en su conjunto

1. Están orientadas al rendimiento de sus alumnos y buscan altos niveles de desempeño en las competencias básicas y tienen altas expectativas académicas sobre sus alumnos.
2. El tiempo efectivo dedicado al aprendizaje y en las oportunidades para el aprendizaje se incrementan, definiendo así un currículum de calidad.
3. Y tienen un clima ordenado, seguro y disciplinado.

Igualmente la investigadora resalta aquellos factores que *no están relacionados con la eficacia*, pues puede ayudar a desmontar algunos mitos recurrentes en la literatura pedagógica. Sistemáticamente, se encuentran magnitudes del efecto cercanas a cero en:

1. Consenso y cohesión del personal del centro, especialmente la comunicación y el trabajo en equipo del profesorado.
2. Liderazgo educativo.
3. Diferenciación educativa entendida como adaptaciones didácticas y curriculares a las necesidades específicas de los estudiantes, si bien es cierto, que más que un factor de centro es un factor del nivel de aula.

“Los rasgos que destacan en la literatura como eficaces describen instituciones escolares centradas en la tarea netamente pedagógica. Parece claro que lo que funciona es que las escuelas estén en su conjunto orientadas a la tarea de enseñar y los alumnos a la tarea de aprender. El clima escolar eficaz es aquel que se centra en los logros de aprendizaje, que monitoriza el trabajo del alumno y que le ayuda a estar centrado en la tarea de aprender”. (Castro, 2014:12-13)

No cabe duda de que el objetivo principal de todas las escuelas es el que todos los alumnos aprendan más y mejor (Fernández y Campo, 2012), no obstante la idea de la "accountability" o de rendición de cuentas (Martín, 2013), sigue siendo una de las mayores preocupaciones de los sistemas educativos. Tiene su origen en las presiones sociales para que se dé cuenta de la forma en que la Administración emplea los fondos públicos y la utilidad de la misma. La eficacia de la escuela fue uno de los objetivos pretendidos en el Consejo Europeo de Barcelona “mejorar la calidad y la eficacia de la educación y

de formación”. En los últimos años ha habido contagio de otros sectores de actividad a la educación la tendencia a ligar la remuneración económica de los docentes a su rendimiento pedagógico. En España en determinadas comunidades autónomas⁹ se han desarrollado programas con incentivo a los profesores en función de los resultados académicos

En este sentido se recoge en el Título Preliminar de la actual Ley de educación 2/2006 (LOE):

“Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos”.(Título Preliminar, Ley de educación 2/2006).

Igualmente cuando se regula la *evaluación del sistema educativo*. (art.140), entre las finalidades se establece la de “aumentar la transparencia y eficacia del sistema educativo”.

Murillo (2008) cit. por Fernández y Campo (2012: 240), elabora un conjunto de factores de eficacia escolar en los centros educativos que deben ser tenidos en cuenta:

- Dirección escolar: Compromiso con la escuela/Dirección colegiada/Liderazgo pedagógico/Dirección que fomenta la participación y la implicación.

⁹ En Andalucía, ORDEN de 20 de febrero de 2008, por la que se regula el programa de calidad y mejora de los rendimientos escolares en los centros docentes públicos.

- Sentido de comunidad: una escuela eficaz es aquella que tiene clara su misión y está centrada en lograr el aprendizaje integral, de conocimientos y valores de todos sus alumnos.
- Clima escolar y de aula: la existencia de buenas relaciones entre los miembros de la comunidad escolar es un elemento clave directamente ligado a la eficacia escolar.
- Un currículo de calidad: las clases se preparan adecuadamente y con tiempo/ las lecciones son claras y estructuradas/ se presta atención a la diversidad del alumnado/las actividades y los recursos didácticos son variados.
- Gestión del tiempo: el grado de aprendizaje está directamente relacionado con la cantidad de tiempo que el alumno está implicado en actividades de aprendizaje. Destacan el número de días lectivos, la puntualidad a la hora del comienzo de las clases, la optimización del tiempo de clase,
- Instalaciones y recursos: este es un factor fundamental en los países con menos recursos, pues indica que es necesario un mínimo en cuanto a recursos e instalaciones. A su vez, es importante la utilización de los recursos disponibles.
- Altas expectativas: las que el profesora do pone en el alumnado.
- Desarrollo profesional de los docentes.

Entre conclusiones del “XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado, 2014” se abordaron cuestiones referidas a la relación entre metas y logros conseguidos por los sistemas educativos. Este tipo de órganos colegiados conscientes de que una de sus mayores funciones¹⁰ es la de formular sugerencias para la mejora del sistema educativo. Reunidos en la ciudad de Oviedo para celebrar su XXII Encuentro, formularon a las Administraciones educativas, a los titulares de los centros, a la comunidad escolar y a la sociedad en general una serie de recomendaciones y definiciones; entre ellas:

¹⁰ El Consejo Escolar del Estado es el órgano de participación de los sectores más directamente relacionados con el mundo educativo. Se crea con la LODE en 1985. Su ámbito se extiende a todo el Estado. El Consejo desarrolla también una labor consultiva, de asesoramiento y propuesta al Gobierno en relación con los distintos aspectos del sistema educativo. Real Decreto 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado.

- Una “escuela de éxito” es aquella que consigue el objetivo irrenunciable de dotar a su alumnado de los conocimientos y de las competencias esenciales y que es capaz, al mismo tiempo, de ofrecerle el cultivo de las actitudes y de los valores que favorecen su formación integral, cualquiera que sea su contexto socioeconómico y cultural y sus características personales.
- Una “escuela de éxito” es una comunidad educativa que está atenta a las necesidades específicas de cada alumno y que orienta todos sus medios, con convicción y con altas expectativas, a la tarea de enseñar a fin de que los alumnos progresen en sus aprendizajes.
- Una “escuela de éxito” demanda la asunción de un proyecto educativo compartido y la implicación, de forma activa y coordinada, en la tarea cotidiana, constante y sostenible de la mejora educativa. (Las escuelas de éxito. Características y experiencias. Conclusiones del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Participación educativa, 2014:39)

A continuación se formulan las recomendaciones orientadas a la mejora de sus aspectos principales de las escuelas, resultado del encuentro de Consejos Escolares:

Recomendaciones orientadas a la mejora de la escuela.

1	Reconocer al profesorado como el principal agente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, reforzando consecuentemente la calidad de su formación y estimulando su compromiso profesional.
2	Asumir que el profesorado debe dominar conocimientos, disponer de capacidades didácticas y poseer cualidades humanas, valores y convicciones para el ejercicio de sus funciones.
3	Promover en el profesorado el dominio de metodologías y estrategias que faciliten la cooperación y el trabajo en equipo, en un clima positivo de interacción dirigido a mejorar la calidad y la eficacia de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en el marco de un proyecto compartido.
4	Potenciar las relaciones del profesorado con el entorno social de los centros educativos, así como la interacción con las familias a fin de favorecer la mejora de los resultados escolares y la formación integral de los alumnos.
5	Llevar a cabo un desarrollo del currículo, por parte del profesorado, que promueva en todos los alumnos un conocimiento sólido de los contenidos, la adquisición de las competencias básicas y el cultivo de actitudes y valores necesarios para esa formación integral.
6	Fomentar el interés y la motivación del alumnado por la escuela y la formación, de manera que sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje, que se sienta seguro, que comprenda lo que se espera de él, que amplíe sus expectativas y que se vea ante una tarea que despierte su interés y le permita progresar.
7	Detectar tempranamente las dificultades del alumno de tal manera que se pongan en marcha los apoyos pertinentes, adaptados a los distintos niveles y ritmos personales de aprendizaje.
8	Promover una dirección escolar capaz de ejercer un liderazgo efectivo en el seno de la comunidad educativa.
9	Fortalecer las relaciones entre familias y centros educativos, desarrollando compromisos recíprocos que promuevan una acción concertada en beneficio de los alumnos, las familias y la propia institución escolar.
10	Establecer lazos sólidos entre la escuela y la comunidad en la que está inmersa, de forma planificada, sistemática y coordinada con los servicios sociales, culturales y sanitarios de su municipio, particularmente en los entornos más desfavorecidos.
11	Asumir que una cultura de la evaluación resulta imprescindible para determinar en qué medida se cumplen o no las metas de calidad asociadas a los aprendizajes y adoptar, en su caso, las decisiones de mejora pertinentes.
12	Impulsar la elaboración de un Proyecto Educativo de centro, ampliamente asumido, que defina su filosofía específica y que preste una atención especial al sistema de evaluación formativa, orientado a la mejora de los procesos y de los resultados de los alumnos.
13	Dotar de capacidad a los centros para que, en el marco de su autonomía, puedan identificar y dar respuesta a sus necesidades de mejora.
14	Suscribir acuerdos explícitos entre los centros y la Administración educativa para implementar planes de mejora, contando con la implicación de las familias y de los alumnos.
15	Reforzar el papel de la escuela de éxito como instrumento compensador de las desigualdades sociales, culturales y económicas.
16	Favorecer, desde la Administración educativa, en aquellos centros que apliquen programas de mejora, suficientemente contrastados, la formación adecuada de los agentes educativos implicados y la estabilidad del profesorado comprometido en su desarrollo.
17	Adaptar la dotación de los medios materiales y humanos de los centros a las diferentes características de sus respectivos contextos y de sus necesidades específicas, en un marco de responsabilidad y de rendición de cuentas.
18	Adoptar, por parte de las Administraciones educativas y de los titulares de los centros, procedimientos racionales y sistemáticos para, a partir de las evidencias que proporcionan las evaluaciones con fines diagnósticos, identificar las características de

las escuelas de alto valor añadido, al objeto de reconocer las buenas prácticas, difundirlas y promover su aplicación en otros centros educativos.
--

Tabla_2_1_1. Recomendaciones orientadas a la mejora de la escuela.

Fuente: Elaboración propia a partir de Conclusiones del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado. Participación educativa, (2014:39-40).

Por otro lado, Grisaleña y Campo (2012), siguiendo a Dalin y Rolff (1993), retoman la idea de las *escuelas que aprenden*. Para llegar a este estadio toda escuela debe pasar por tres fases; a) escuela fragmentada, caracterizada por el individualismo; b) centros que han superado esta cultura y que trabajan en torno a un proyecto común; c) representa la escuela que aprende, cuyo decálogo de características pasamos a resumir:

1. Presentan un equilibrio entre mejora del desarrollo profesional y mantenimiento de las buenas prácticas.
2. Revisión sistemática de la práctica.
3. Potencian la innovación y experimentación educativa
4. Considera el error como una fuente de aprendizaje y, a la vez, como una oportunidad para la mejora.
5. La reflexión y la discusión forman parte de su práctica.
6. Predomina el aprendizaje colectivo sobre el individual.
7. Realiza un análisis realista de las propias energías, valorando en su justa medida la implicación, la disponibilidad de tiempo, la ilusión por la tarea de los profesionales es una buena estrategia de partida.
8. Distingue y prioriza los cambios que tienen vocación de permanencia de los que no la tienen.
9. Es un centro bien cohesionado, en el que los roles y tareas están claramente definidas y son asumidas por todos sus miembros.
10. Sabe que en educación no hay verdades absolutas y que, en muchas ocasiones, la inseguridad y la incertidumbre van a acompañar la toma de decisiones.

No obstante, tras análisis realizados tanto en *escuelas que aprenden* como en las caracterizadas como *eficaces* y el intento de una

aplicación mimética de sus esquemas y prácticas a otras escuelas con otro tipo de realidades han mostrado la imposibilidad de su generalización (Gairín Sallán, 2010). El conjunto de subsistemas que forman cada centro escolar hacen pensar en formas de acercamiento práctico acomodado a las situaciones culturales previas; en este sentido, la experiencia demuestra, que si bien experiencias que han dado resultado eficaces en algunos centros, en otros con índices socioeducativos (ISC) similares, no han funcionado o no, con la expectativa presumida.

CAPÍTULO II:
CONCEPTO DE LAS BUENAS
PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN.

ÍNDICE:

1. GÉNESIS Y NECESIDAD DEL ENFOQUE DE LAS BUENAS PRÁCTICAS.	50
2. VISIBILIZACIÓN DE BBPP EN EDUCACIÓN.	60
3. LAS BUENAS PRÁCTICAS, UN CONCEPTO DINÁMICO.	64
4. CATEGORIZACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN.	82

El estudio y visibilización de las "buenas prácticas" docentes constituye uno de los principales compromisos de la investigación educativa (Shulman, 1986)

1. GÉNESIS Y NECESIDAD DEL ENFOQUE DE LAS BUENAS PRÁCTICAS.

El discurrir de la historia de la educación nos muestra como nuestros antecesores intentaron establecer modelos o paradigmas que se aproximaban a las intenciones que hoy se persiguen con el enfoque de las BBPP¹. Son muchos los intentos por dotar a las *prácticas educativas* de condicionantes o añadidos que aportaran mayor eficacia a las mismas; para cumplir con este objetivo se establecieron *consejos prácticos* o reglas para los maestros de forma que — se suponía — que una vez aplicados se produciría el aprendizaje de los alumnos de una manera eficaz, obteniéndose resultados provechosos — desde la consideración del modelo y momento histórico determinado—.

Solo por recordar entre otras, la metodología de Ramón LLull² , que hacía hincapié en la importancia de conocer la lengua como vehículo para el conocimiento del todo, dándole importancia a las materias instrumentales — al que hoy volvemos—, decía: “ si quieres comenzar algún arte o ciencia, primero te conviene pasar por el arte de la gramática, que es la puerta por donde hay que pasar para conocer las demás ciencias” , o Nebrija³; en la etapa del Renacimiento, que establecía una serie de reglas para la perfección; entre ellas se refería al conjunto de actividades que debían hacer los niños antes de los cinco años,— ya se hablaba de actitudes y aptitudes del docente, algo que hoy día todavía está en crisis, (formación del profesorado) — y la más importante en relación con la atención a la diversidad; “cada uno debe de ser educado según su ingenio”. Importantísima la buena regla que daba ya Nebrija para que cada ser sea educado dependiendo de su naturaleza.

¹ *Buenas Prácticas en lo sucesivo.*

² *Negrín, O. (2006: 277 y ss).*

³ *Ídem.*

En la misma línea Pablo Montesino⁴ hacía alusión a distintas técnicas que el profesional de la enseñanza debía considerar “el maestro debe respetar los intereses de los alumnos y apoyarse en el medio natural en el que vive y se relaciona “, o Lucas Mallada⁵, que dio importancia al conocimiento de las enseñanzas prácticas y conocimientos útiles que servirían a los estudiantes a modo de competencias básicas; similar a lo que aludía Joaquín Costa⁶ “La escuela no puede limitarse a la adquisición de los rudimentos de la lectura, escritura y cálculo, sino que tenía que consistir en una instrucción más amplia y fecunda” (Negrín, 2006: 277 y ss.).

El enfoque de las BBPP, ha estado presente en diversas investigaciones educativas en el último medio siglo, no obstante ya se tenía la necesidad de buscar prácticas referentes que tuvieran una eficacia en la instrucción. La educación comparada ha sido la ciencia que se ha ocupado de esta disciplina; en sus orígenes se encuentran distintas obras; entre ellas podemos destacar la de Augusto Basset (1800), con el título de *Ensayo sobre la educación y la organización de algunas partes de la instrucción pública*. (Pancera, 1997)

Uno de los más destacados lo encontramos en Marc-Antoine Jullien de Paris; que tras quedar impresionado por el trabajo del pedagogo suizo Pestalozzi, en 1817 escribe su obra⁷ clave, *El esquisse et vues preliminares d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Según el análisis de la obra realizado por García Garrido (1996), el objetivo principal consiste en la compilación y publicación de datos sobre los establecimientos y métodos de educación, así como a través de “cuadros comparativos del estado actual de las naciones europeas [...]. Se podría juzgar cuáles son los que avanzan, retroceden, los que permanecen en un estado estacionario [...]; finalmente cuales son las ramas que ofrecen adelantos susceptibles de ser trasportados de un país a otro; con las

⁴ Ídem.

⁵ Ídem.

⁶ Ídem.

⁷⁷ *Pasó desapercibida hasta 1935, fecha en la que un pedagogo húngaro la rescata y se la envía a Roselló (subdir. de la Oficina Internacional de Educación de Ginebra) (García Garrido,1996)*

modificaciones y los cambios que las circunstancias y las localidades podrían hacer convenientes”. (García Garrido, 1996:33).

En la misma línea otro de los objetivos fue el de la creación de un Instituto Normal de Educación, donde mostrar las experiencias más notables de los distintos países y la publicación periódica de un Boletín de Educación, al objeto de hacer visibles las que experiencias e innovaciones.

Desde esta dirección que gira en torno a la identificación y visibilización de BBPP, han sido numerosos los investigadores que se han dedicado a la misma empresa, siguiendo en el siglo XIX, la mayoría de los países a través de sus políticos tenían interés en el afianzamiento de un “sistema de instrucción público”, de ahí la organización de las llamadas “visitas al extranjero” al objeto de visibilizar experiencias aplicables a su propio país; en este sentido Cousin escribió:

“La verdadera grandeza de un pueblo no consiste en no imitar nada de otros, sino en adoptar todo lo útil, donde quiera que lo encuentre, perfeccionándolo al apropiárselo....Podemos asimilar lo que haya de bueno en otros pueblos sin temor de dejar nosotros mismos...Francia es esencialmente cosmopolita; en verdad, este es el origen de sus gran influencia” (Cousin, 1834:396 cit. por García Garrido, 1996:33).

Otros investigadores, se han centrado en la influencia de los factores que han incidido en la educación, Levasseur (1892), o Kay (1850), estudiando las relaciones entre la condición social y la educación, Arnold (1861), que busca en todo el continente las principales ideas y experiencias útiles a su país, pero insiste al igual que Cousin en la necesidad de crear un contexto que las haga posibles:

“El estudio de le educación continental demostrará a nuestras clases cultas e inteligentes que muchas cosas que desean no pueden realizarse como operaciones aisladas, sino que, para ser logradas, deben formar parte de un todo regularmente proyectado” (Nash, 1966, p.164, cit. por García Garrido, 1996:42).

Desde el continente americano saltaron distintos investigadores a Europa, al objeto de analizar e importar las prácticas de los sistemas

educativos, en este sentido destaca Sarmiento (1849) al que se le encomendó la visita a los países europeos al objeto de observar e informar sobre las prácticas educativas en distintos países; estos informes influyeron considerablemente en el diseño de innovaciones educativas.

Según el profesor Escudero (2009) el concepto de BBPP nace en 1996 — no obstante ya se había investigado por otros; entre ellos Shulman (1986)—; “una vez más del mundo de la economía y los negocios” en la Conferencia de Naciones Unidas⁸, Hábitat II, Estambul (Turquía), como programa específico sobre la *sostenibilidad*; — concepto hoy muy importante cuando se habla de la crisis de los recursos energéticos —.Trató específicamente de las mejoras de las ciudades, en relación al urbanismo y a los recursos naturales.

Se creó un *programa de BBPP*; y como incentivo, un premio internacional sobre las mismas. En esta plataforma sobre ciudades para un mundo más sostenible, (<http://habitat.aq.upm.es/>) aparecían proyectos, documentos y BBPP. El objetivo fue doble; por un lado reunir ejemplos de prácticas que respondieran a los objetivos de la Conferencia, y por otro hacer una compilación de actuaciones urbanas y políticas que dieran respuesta de forma eficaz a la mejora de las condiciones de vida en las ciudades y pueblos. (Escudero, 2009)

Una de las consideraciones más importantes que hacemos al respecto es la de valorar la necesidad creada en aquellos momentos de elaborar unos *indicadores* para definir BBPP — aspecto fundamental en el desarrollo de la presente tesis—; entre ellos:

- 1. Impacto:** Referido a mejoras tangibles en las condiciones de vida de las personas en cualquiera de las esferas temáticas propuestas.
- 2. Asociación:** En su desarrollo deben haber colaborado al menos dos de las siguientes entidades: gobierno nacional y regional, ciudades, autoridades locales o sus asociaciones, ONG y OBC, sector privado y fundaciones públicas o privadas,

⁸ *Cumbre de las Ciudades.*

organismos internacionales, instituciones académicas y/o de investigación, asociaciones profesionales, medios de comunicación, líderes cívicos, voluntarios, profesionales, personas físicas

3. **Sostenibilidad:** manifestada en cambios duraderos en: marcos legislativos, normas, ordenanzas o estándares, políticas sociales y estrategias sectoriales con posibilidad de aplicación en otras situaciones, marcos institucionales y procesos para la adopción de decisiones, sistemas de gestión eficaces, transparentes y responsables
4. **Liderazgo y fortalecimiento** de la comunidad a través de Iniciativas que inspiren actividades innovadoras, fomenten cambios, incluyendo cambios en las políticas públicas. Habilitación de la gente, barrios y comunidades e incorporación de sus habilidades, aceptación y respuesta a la diversidad social y cultural. Posibilidad de intercambio, transferencia y aplicación de experiencias.
5. **Medidas adecuadas** a las condiciones y niveles de desarrollo locales.
6. **Igualdad de género e inclusión social:** iniciativas que acepten y respondan a la diversidad social y cultural, promuevan la igualdad y equidad social, por ejemplo en los ingresos, género y edad, condiciones físicas/mentales y reconozcan y valoren las distintas capacidades.
7. **Innovación:** Cómo se han enterado y beneficiado otros de la iniciativa. Medios usados para compartir o transferir conocimientos.
8. **Transferencias:** Iniciativas que conlleven un impacto tangible resultante de la traspaso de ideas; cambios en políticas o prácticas resultantes; y sostenibilidad de la transferencia como parte de un proceso continuo de aprendizaje.

Se establecieron una serie de áreas temáticas y categorías de mejor práctica:

Áreas temáticas	Categorías de mejor práctica.
Desarrollo territorial y urbano sostenible Transporte y accesibilidad	Tecnologías apropiadas. Arquitectura y diseño urbano. Catástrofes Gestión del uso del suelo Cambio climático
	Tecnologías apropiadas Infancia y juventud Infraestructura, comunicaciones y transporte.

Tabla 2_2_1: Áreas temáticas y categorías de buenas prácticas. Fuente: Elaboración propia.

Destacamos la plataforma⁹ por la capacidad de transparencia de las BBPP depositadas, disponiendo de un buscador con distintas categorías y subcategorías.

Hernández, (2001a), definía las BBPP como “las acciones o iniciativas con repercusiones tangibles y medibles en cuanto a la mejora de la calidad de vida de los habitantes y del medio ambiente de una forma sostenible y que pueden servir como modelos para que otros países o regiones puedan conocerlos y adaptarlos a su propia situación”.

La Comunidad Internacional consideró una serie de requisitos para calificar una práctica como *buenas*, entre ellos; tener un impacto demostrable y tangible en la mejora; ser el resultado del trabajo conjunto entre los diferentes sectores que actúan y conviven; ser sostenible y duradera; contribuir al fortalecimiento de la comunidad y de su capacidad de organización y prestar especial atención a la resolución de los problemas de exclusión social ya sea de género, cultural, étnica o económica.

Desde un enfoque utilitario, las BBPP han sido para las Naciones Unidas y la Comunidad Internacional un estímulo para mejorar la política pública basándose en lo que funciona; aumentar el grado de conciencia de los tomadores de decisión por la formulación de políticas a todos los niveles y del público sobre las posibles soluciones a problemas de tipo social, económico y ambiental; compartir y transferir el conocimiento y la experiencia a través del aprendizaje colega-a-colega a través de un sistema de red.

Una de las características fundamentales que se destacaban para calificar una práctica como buena era el *cambio para la mejora*. En este sentido Hernández, (2001a), señalaba que las BBPP debían suponer una transformación tanto en el diseño como en los procesos “las mejores prácticas, son proyectos o políticas modelo dirigidas a mejorar

⁹ (<http://habitat.aq.upm.es/busqueda/bestpr.html>).

la calidad de la vida de los individuos o de los grupos que sufren la pobreza o la exclusión social. Se basan típicamente en la cooperación entre las autoridades nacionales o locales, las organizaciones no gubernamentales y las comunidades locales, el sector privado, y las comunidades académicas”.

Por otro lado, el Manual de BBPP en los centros de Incorporación Social (2003), las definió como “aquellas formas de hacer con relación a valores, principios, resultados y procesos que guían la introducción de mejoras en el funcionamiento de nuestros centros y que aseguran que las personas reciben un servicio de calidad”.

Desde la perspectiva educativa, — marco de nuestra investigación—; el estudio, análisis y visibilización de las BBPP se caracteriza con una mayor complejidad que en los ámbitos referidos. El conjunto de variables que afectan al sistema educativo, enmarcado dentro de las ciencias sociales, hace que necesitemos de estrategias y metodologías de análisis que trascienden planteamientos rígidos de *ser o no ser*, que se alejan de los posicionamientos promovidos por el mundo empresarial o los ligados a la calidad de los sistemas.

Chickering y Gamson (1991) establecieron los principios que configuran una BP educativa; entre ellos: promueve las relaciones entre profesores y alumnos; desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos; aplica técnicas activas para el aprendizaje; permite procesos de retroalimentación; enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea; comunica altas expectativas y respeta la diversidad de formas de aprender. En este sentido, Fernández Díaz¹⁰ (2014:99), matiza que “aunque estos principios pueden aplicarse individualmente, su efecto se multiplica cuando todas están presentes, si bien su eficacia varía en función de las circunstancias de los alumnos y las situaciones de cada institución. Emplean seis fuerzas de educación: actividad, expectativas, cooperación, interacción, diversidad y la responsabilidad”.

¹⁰ *Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia.*

La necesidad del cambio del enfoque *calidad-BBPP*, surgió como respuesta a los distintos escenarios en donde se desarrollan las prácticas educativas. En este sentido “el término calidad, como ahora el de buenas prácticas era una etiqueta necesaria para dar prestigio”. (Cabré, 2009:5). En este sentido es necesario remontarnos a la década de los sesenta del S.XX; donde apareció el término referido a la experimentación científica con el nombre de *Good Laboratory Practices*. Se aplicaba a la industria farmacéutica para asegurar la fiabilidad como sistema de calidad. Las buenas prácticas de laboratorio, BPL, se referían a un conjunto de “reglas, procedimientos operativos y prácticos establecidos por un organismo para asegurar la calidad e integridad de los datos producidos en investigaciones o estudios de un laboratorio”.

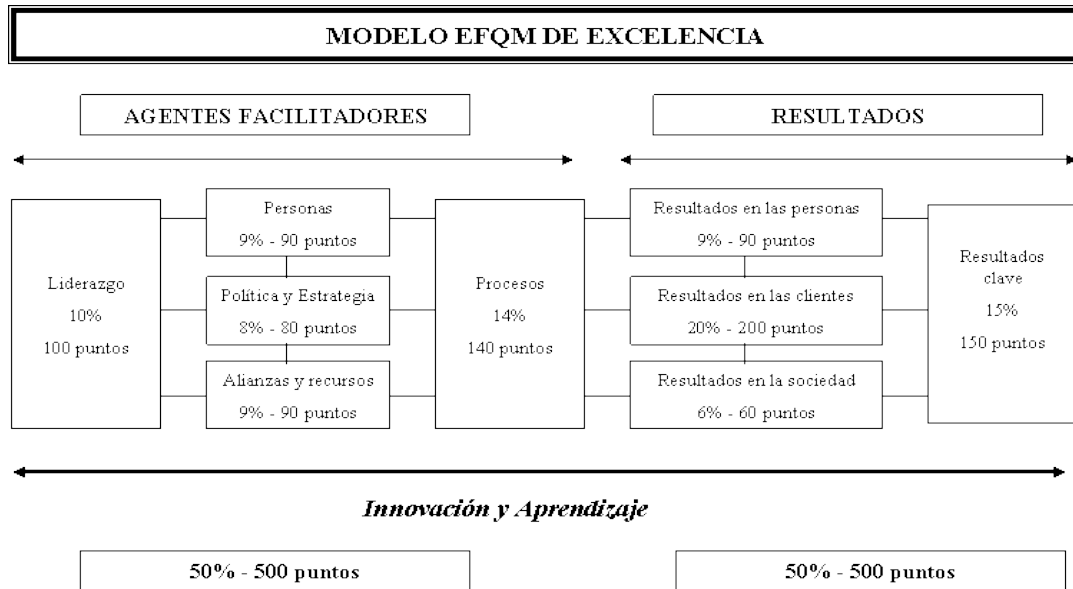
Observamos como la calidad y las BBPP eran conceptos que se utilizaban de forma paralela.

“Hurgando en el pasado, podemos decir que, de hecho, lo que actualmente conocemos como buenas prácticas ya se recogía en los años ochenta y noventa bajo la etiqueta de “calidad”. En 1998 El Conseil International de la Langue Française editó un número especial de la revista La Banque des mots dedicado a la calidad, bajo la responsabilidad de Elizabeth Blanchon, en la época miembro del Centro de Terminología y Neología de Francia. Era el momento de la emergencia de las normas ISO 9000 dedicadas a la calidad.” (Cabré, 2009:5).

En esta línea, surge en la década de los 80 el modelo EFQM¹¹; modelo de calidad; (Fundación Europea para la Gestión de la Calidad); sin ánimo de lucro; como vía para la autoevaluación y la determinación de los procesos de mejora continua en entornos empresariales tanto privados como públicos. Los principales conceptos que conforman el modelo EFQM son los siguientes: 1) Orientación hacia los resultados; 2) Orientación al cliente; 3) Liderazgo y coherencia; 4) Gestión por

¹¹ A través de la autoevaluación el modelo EFQM pretende una gestión más eficaz y eficiente. La identificación de los puntos fuertes y débiles aplicados a diferentes ámbitos de la organización son el punto de partida para el proceso de mejora continua. El modelo EFQM que es un referente en el ámbito de la Unión Europea, y el Premio Europeo a la Calidad se ha convertido en una referencia para muchas empresas públicas de los diferentes países miembros de la Unión. La concesión de este premio se basa en los criterios del modelo de Excelencia Empresarial.

procesos y hechos; 5) Desarrollo e implicación de las personas; 6) Proceso continuo de aprendizaje, innovación y mejora; 7) Desarrollo de alianzas; 8) Responsabilidad social de la organización.



Ilustración_2_2_1: Modelo EFQM.

Fuente: Fundación Europea para la Gestión de la Calidad. www.efqm.es

Desde 1997 la Unión Europea viene promoviendo la utilización de este modelo de evaluación en los centros educativos; estableciéndose una red de centros de calidad que son certificados. Las distintas leyes educativas han ido configurando un acercamiento al modelo de calidad; en España, la (LOCE, 2002), justificaba el modelo de la calidad en su exposición de motivos:

“La educación, que une el pasado y el futuro de los individuos y las sociedades, está siempre influida por el mundo del conocimiento y por el de los valores, por las legítimas expectativas de los individuos y por las exigencias razonables de la vida en común. Pero nunca como hoy ha sido más necesaria la convergencia entre esas dimensiones esenciales de la educación; nunca ha sido tan evidente que calidad y equidad, desarrollo económico y cohesión social, no son elementos contrapuestos, sino objetivos ineludibles, a la vez que complementarios, del avance de nuestras sociedades [...].El logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea”. (Exposición de motivos. Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. B.O.E. nº 307)

En el año 2002 en Andalucía, se inició el Proyecto de Implantación y certificación de Sistema de Gestión de la Calidad conforme a la Norma UNE EN ISO 9001:2008 en centros públicos que imparten Formación Profesional Inicial. Hoy día la red se ha extendido a centros educativos que imparten otros niveles. Por otro lado La Ley Orgánica de mejora de la calidad, LOMCE 2013, hace referencia al concepto en su preámbulo:

“En los años finales del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos. En los años finales del siglo XX, el desafío consistió en conseguir que esa educación ampliamente generalizada fuese ofrecida en unas condiciones de alta calidad, con la exigencia además de que tal beneficio alcanzase a todos los ciudadanos”. Preámbulo de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. nº 106.

Uno de los medios para el estudio de la calidad consiste en “replantearse cuestiones básicas como los objetivos del desarrollo cognitivo y el fomento de los conjuntos particulares de valores, actitudes y competencias que constituyen las finalidades importantes de todos los sistemas educativos [...] el examen de los elementos principales de estos sistemas, así como de su interacción, nos permite efectuar una descripción útil para coadyuvar a la tarea de entender qué es la calidad, supervisarla y mejorarla” UNESCO (2005:7).

En la misma línea la profesora Pérez Serrano, hace alusión del cambio “donde ayer se hablaba de calidad hoy se expresa la necesidad de las buenas prácticas” (Pérez, 2011). A modo de conclusión en este apartado, y siguiendo la línea de Zabalza (2012:37), los nuevos estudios sobre BBPP que sustituyen a los que se realizaron con el enfoque de la calidad deberán ser capaces de:

1. Identificar las características propias de la buena práctica estudiada destacando en ella aquello que pudiera servir de modelo de actuación en el ámbito educativo al que pertenezca.
2. Hacer visibles los patrones de análisis y los enfoques que los responsables educativos y el profesorado (u otros agentes implicados) utilizan a la hora de definir y describir su actuación y dar sentido a su propia práctica
3. Mejorar los dispositivos metodológicos y técnicos para el análisis de prácticas educativas
4. Mejorar los dispositivos narrativos y gráficos para visibilizar mediante esquemas conceptuales y ejes de identificación los núcleos sustanciales (conceptuales y operativos) en torno a los cuales, el profesorado y los responsables describen y valoran sus propuestas educativas.
5. Ofrecer un valioso bagaje de conocimientos y experiencias, profundo pero manejable, capaz de suscitar el debate dentro de la comunidad científica y profesional vinculada a ese nivel educativo en torno a las estrategias más adecuadas para mejorar la calidad de las propuestas que se hagan para responder a las demandas de los diferentes contextos culturales y sociales.

2. VISIBILIZACIÓN DE BBPP EN EDUCACIÓN.

En el momento actual estamos siendo testigos de la transición entre dos grandes modelos; calidad y BBPP. Las distintas Administraciones públicas competentes en materia educativa están incorporando el nuevo enfoque en su normativa educativa. A modo de ejemplo, la Comunidad Autónoma Andaluza recoge entre los objetivos de su Ley de Educación (LEA, 2007)¹² el de “potenciar las buenas

¹² Art.5, Ley 17/2007 de Educación de Andalucía, BOE nº 20, de 23 de enero de 2008.

prácticas docentes, así como la formación, promoción profesional, evaluación y reconocimiento del profesorado”; igualmente cuando se refiere a la formación del profesorado, establece el objetivo de perseguir las buenas prácticas; “las modalidades de formación del profesorado perseguirán el aprendizaje de las buenas prácticas docentes, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento” (Ley 17/2007 de Educación de Andalucía, BOE nº 20, de 23 de enero de 2008, art.19).

Para el desarrollo del modelo político educativo al que ha optado cada Administración Educativa, los distintos órganos administrativos han elaborado una serie de instrumentos jurídicos que desarrollan y complementan los fines y objetivos establecidos en las leyes; en este sentido, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha editado recientemente (2012), un documento titulado *Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado* del que reproducimos la definición de buenas prácticas “las buenas prácticas son experiencias consideradas ejemplares que orientan la acción educativa apoyada en acciones ya realizadas”.

Por tanto a través de distintos órganos como la inspección educativa; se visibilizan las BBPP de los centros educativos en el marco de los Planes Generales¹³. En este sentido se dan instrucciones básicas para la visibilización “elaboración de informes dirigidos a los centros educativos y a la Administración, incluyendo aspectos relevantes del proceso de evaluación, supervisión y asesoramiento desarrollado por la Inspección en cada centro, destacando de manera especial las buenas prácticas realizadas por el profesorado y los equipos directivos”.

Al mismo tiempo; se aplican las BBPP a la propia organización interna al “desarrollar procesos de autoevaluación del trabajo de la Inspección como medida para la mejora e identificando buenas prácticas que puedan ser un referente, en contextos de similares

¹³ ORDEN de 14 de marzo de 2012, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2012/2016.

características” (Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía, 2012; PGA en adelante, art.2).

Por otro lado; la Orden¹⁴ por la que se desarrolla la inspección educativa de Andalucía; hace mención a los objetivos que tiene una *visita de inspección*; entre ellas la de “fomentar las buenas prácticas docentes”. Desde un marco anual, por medio de las Instrucciones¹⁵ para el desarrollo del PGA de la inspección educativa de Andalucía en el curso escolar 2014/2015, se desarrollan las distintas actuaciones que deben ser llevadas a cabo por este órgano, refiriéndose igualmente a las BBPP “caracteriza esta actuación¹⁶ con la finalidad de impulsar la mejora de los logros escolares, el buen funcionamiento de los centros y servicios, y especialmente *las buenas prácticas* educativas del profesorado”.

Igualmente en el marco de las actuaciones de la Agencia de Evaluación, en su Plan¹⁷ Plurianual de Evaluación General del Sistema Educativo Andaluz, se hace mención a los procesos clave sobre modelos de referencia de BBPP, con un objetivo específico que es de “evaluar el funcionamiento de los centros docentes, la actividad del profesorado y la función directiva con objeto de identificar y definir buenas prácticas”. En este sentido cuando se refiere a las líneas de actuación sobre modelos de referencia de centros, planes y servicios, se hace alusión a la “evaluación del funcionamiento de los centros docentes para la identificación y publicación de *buenas prácticas* de organización y gestión de centros que faciliten el éxito escolar de todo el alumnado”.

Otras comunidades autónomas, como la valenciana, están introduciendo el enfoque de las BBPP a través de distintos instrumentos

¹⁴ Orden de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la de la inspección educativa de Andalucía. Artículo 9. Objetivos de la visita de inspección.

¹⁵ Resolución de la Viceconsejería de Educación de 29 de agosto de 2013.

¹⁶La actuación se refiere a la Intervención global y sistemática de supervisión, evaluación y asesoramiento en centros y servicios, planificada y desarrollada por los equipos de zona en torno a factores clave (IFC)

¹⁷ORDEN de 18 de diciembre de 2012, por la que se dispone la publicación del plan plurianual de evaluación general del sistema educativo andaluz para el período 2012-2016 (BOJA 08-01-2013).

jurídicos. La Consellería de Educación publicó su *Carta*¹⁸ de Buenas Prácticas de la Inspección educativa (2011). En la misma se indica una doble finalidad; por un lado el “establecer criterios técnico-administrativos que permitan operativizar y lograr eficacia en el ejercicio de la actividad inspectora” y por otro “proporcionar orientaciones éticas generales para el ejercicio de la función inspectora”:

- Buenas prácticas generales: atención al interés general, diligencia en el desempeño de las tareas, trato no discriminatorio, abstención de actuar en asuntos en los que tengan interés personal, integridad profesional, eficiencia, autonomía profesional, cualificación técnico-científica y actualización profesional.
- Buenas prácticas en las relaciones profesionales, entre ellas las de lealtad, colaboración, imparcialidad, celeridad, sigilo, jerarquía, iniciativa de mejora, probidad y elaboración de informes rigurosos, respeto a la autonomía de los centros, mejora de la convivencia y mejora de la calidad educativa, mejora de la cooperación familia-centro, información y accesibilidad. Atención al ciudadano, respeto a la intimidad, responsabilidad sobre los bienes públicos, preservación de la imagen administrativa y colaboración científica. Con los compañeros de profesión; discreción profesional, colaboración leal, respeto a la propia competencia, responsabilidad en el uso de la información, trabajo en equipo y coordinación de actuaciones.

No obstante la mayor dificultad para la visibilización de las BBPP radica en la elaboración de indicadores que evalúen la *ductilidad y eficacia* de las mismas; por ello, no existen acuerdos en este tipo de documentación institucional en el que se establezcan estándares para medir la *bondad* de dichas prácticas.

El enfoque del estudio de las BBPP lo avalan diversas exigencias tanto de índole práctico como administrativo, por un lado la propia

¹⁸ Resolución de 2 de junio de 2011, de la Secretaría Autonómica de Educación (publicada en el DOCV el 1 de julio)

UNESCO contemplaba como uno de sus objetivos estratégicos el “promover la experimentación, la innovación, difusión y el intercambio de información y mejores prácticas”. (UNESCO 31C/4). En el mismo sentido la Oficina Internacional de Educación (OIT)¹⁹ señalaba como misión básica la de facilitar el flujo de información y el intercambio de experiencias de todo el mundo, además de sistematizarlas y analizarlas. (UNESCO/BIE/C. 49/2).

3. LAS BUENAS PRÁCTICAS, UN CONCEPTO DINÁMICO.

Una de las definiciones que más desarrollo ha tenido en el marco de la bibliografía consultada es la de Abdoulaye (2003:3), “las BBPP son ejemplos exitosos de cambio en modos de hacer que mejoran un estado de cosas existente y que comportan una serie de criterios o estándares a los que se atienen”; por tanto atribuye las características de cambio y mejora en el modo de hacer o de realizar las cosas.

Marqués (2002) en su definición de buenas prácticas docentes incluye aspectos prácticos; por un lado facilitar el aprendizaje, y por otro el alcanzarse con eficiencia; por tanto tienen que tener resultados y alcanzarse de una manera ágil; igualmente señala una serie de indicadores; entre ellos la significación para los estudiantes, implicación del alumnado, atención a la diversidad, movilizar operaciones mentales de mayor nivel que la mera memorización, participación social, trabajo colaborativo, autoaprendizaje, perseverancia, creatividad, carácter aplicativo, contemplan la evaluación continua, integración, interdisciplinariedad, nuevos roles, accesibilidad del profesor para atender dudas, asesorar, orientar..., utilización de una multivariedad de recursos, utilización de las nuevas tecnologías, vinculación intercentros.

¹⁹ La Oficina Internacional de Educación (OIE) es el instituto de la UNESCO especializado en los contenidos, métodos y estructuras de la educación. Tiene como misión fundamental contribuir al logro de una educación de calidad para todos. Con este propósito, la OIE establece redes de colaboración en todas las regiones del mundo para compartir las experiencias en materia de desarrollo curricular y promueve la introducción de enfoques innovadores en la concepción del currículo y su aplicación, la mejora de las capacidades prácticas, y la facilitación del diálogo internacional sobre las políticas y prácticas educativas. <http://www.ibe.unesco.org/es/la-oie-en-breve.html>

“las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo” (Marqués, 2002:1).

Epper y Bates (2004), atribuyen al concepto de BBPP una serie de características; entre ellas; deben contribuir a mejorar el desempeño de un proceso, deben ser sistematizadas, documentadas y experimentadas, deben tener un diseño innovador y aplicar métodos de excelencia basados en la innovación (De Pablos y Jiménez, 2007).

El Grupo DIM²⁰ (2007) ha elaborado la definición más ampliamente difundida y que señala que las “BBPP docentes son las intervenciones educativas que facilitan el desarrollo de actividades de aprendizaje en las que se logren con eficiencia los objetivos formativos previstos y también otros aprendizajes de alto valor educativo”.

No obstante hay que tener en cuenta que la BP no es una práctica singular, no debe confundirse *buena práctica* con *práctica espectacular o llamativa*. A menudo existen prácticas irrepetibles que solamente se pueden dar en un contexto determinado y no pueden “exportarse” a otros centros cuyas características difieran sustancialmente de aquellas que la propiciaron. Por tanto, la BP es solamente un modelo y cada contexto exige una adaptación concreta. Las adaptaciones deben conservar sin embargo, los principios esenciales de la práctica original; en este sentido cabe señalar que las BBPP se centran o bien en el nivel de aula (micro nivel) o en el centro educativo. (Johnson y Rudolph, 2001; Ballart, 2007).

En la misma línea; y destacando una de las características más importantes que debe tener una BP; la *replicabilidad*; entendemos que aun teniendo esta propiedad de adaptación y transferencia; deberá estar “situada” en un contexto y con unas determinadas variables; ya que no es generalizable a todo centro y contexto singular, lo que genera un concepto de BP controvertido y sujeto a distintas interpretaciones

²⁰Grupo de investigación "Didáctica y Multimedia". Universidad Autónoma de Barcelona.

(Escudero y Bolívar, 2008; Vallejo, Moreno y Porto, 2008; Luzón, Porto, Torres y Ritacco, 2009).

Para Pérez, (2011); el sentido de innovación trasciende de lo nuevo en algo más allá, no solo por ser innovador sino que requiere eficacia y eficiencia, al objeto de poder ser transferible a otras situaciones, procesos, en un sentido circular al objeto de alcanzar la replicabilidad, aprovechando el conocimiento y experiencia vivida en la aplicación, transformando el proceso y adaptándolo a nuevas situaciones o sistemas. (Aracil, 1986; González y Escudero, 1987; Cabré, 2009)

“Buenas Prácticas son, el conjunto de acciones innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables, integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático, que pretende dar respuesta a una necesidad sentida por los miembros de una institución o colectivo, orientado a conseguir los objetivos propuestos, en un contexto determinado”. (Pérez, 2011:9)

El State Education Resource Center (2006) establecía nueve estándares de BBPP: 1. Un claro enfoque común de profesores, estudiantes, administradores, padres, etc. 2. Altos estándares y expectativas. 3. Fuerte liderazgo. 4. Aprendizaje con apoyo personalizado y relevante. 5. Implicación de los padres y de la comunidad. 6. Control, rendición de cuentas y evaluación. 7. Currículo e instrucción vinculados a expectativas de aprendizaje fundamentales. 8. Desarrollo profesional. 9. Tiempo y estructura, escuelas bien estructuradas con flexibilidad para maximizar el uso del tiempo y acomodar las vidas de los estudiantes, profesores y comunidad para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

Por otra parte, considerando la línea de Escudero (2009:113), cabe concebir una BP como una “serie de atributos o características, referidos a formas de conseguir el éxito en el logro de objetivos, que han sido validados de modo sistemático y empírico y que por ello se proponen como guías de acción a ser aplicados fielmente por otros sujetos que pretendan lograr con sus acciones objetivos idénticos o similares en sus propios contextos”. Añade que debe sustentarse en una teoría; y por tanto, desde una concepción puramente técnica cabría definir las BBPP como “una serie de atributos o características referidas

a formas de hacer exitosas en el logro de objetivos que han sido validadas de modo sistemático y empírico y que, por ello, se proponen como guías de acción a ser aplicadas fielmente por otros sujetos que pretendan lograr con sus acciones objetivos idénticos o similares en sus propios contextos”.

Pérez (2011:4), al analizar la aproximación conceptual respecto a la expresión BBPP, matiza la dificultad que entraña la definición del concepto “la complejidad que acompaña al uso y aceptación de un término ad hoc nos lleva a, que en estos momentos, se estén utilizando diferentes expresiones a una misma realidad de aquí que, en la nueva literatura, aparezcan términos como: aprendizaje de tareas, sistematización de la práctica, racionalización de experiencias, o, sencillamente, buenas prácticas. Las limitaciones de este uso pueden salvarse si se explicita con claridad, y cuantas veces sea necesario, el contenido conceptual del término utilizado”

Cualquier proceso innovador, lleva aparejado el cambio de una situación a otra; es más, tanto los procesos de innovación como los de BBPP se han convertido en procesos catalizadores para la transformación de la educación en distintos países; “no obstante el consenso sobre la definición de ambos conceptos y, en consecuencia, su operacionalización, aún está lejos de haberse cerrado” (Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana FONDEP: 15).

Así; el carácter innovador de una buena práctica se completa con su efectividad. En este contexto, la innovación educativa va mucho más allá de la mera producción de novedad; debe demostrar su eficacia y replicabilidad. Sólo en tales condiciones una “práctica buena” se convierte en una BP; es decir, en la “expresión de un conocimiento profesional o experto, empíricamente válido, formulado de modo que sea transferible y, por tanto, de potencial utilidad para la correspondiente comunidad” (Consejo Escolar de Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.<http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf>).

La UNESCO²¹ (2010) estableció las características de las BBPP; en términos generales se refieren a la *fiabilidad*; por lo tanto deben de funcionar de forma correcta al objeto de alcanzar buenos resultados, *replicabilidad*, que implica el poder aplicarse en otros contextos; *innovación*, implican cambio de la situación existente, novedad, *efectividad* en el sentido de producir resultados esperados, *sostenibilidad* para mantenerse en el tiempo y *contrastabilidad en el sentido de ejecutar* los procesos de manera óptima en otro contexto. Cronbach (1982), trataba de resolver la limitación existente de los diseños de investigación, los cuales se interesan más por la validez interna que por la externa. Aplicaba su teoría en planes para futuros programas que estaban siendo puestos en funcionamiento con la intención de imitar las condiciones de su futura implantación, Martínez (2008).

Pérez (2011), establece una serie de orientaciones para llevar a cabo las BBPP:

- No se agotan en la acción. Por lo tanto constituyen una fuente de conocimiento, pretenden siempre dar respuesta a una necesidad, que en educación siempre va ligada al aprendizaje de los alumnos.
- Deben responder a un modelo teórico en el que se sustente. En educación la mayoría de las acciones deben ser previamente planificadas; es decir se necesita un proyecto que dé respuesta a la necesidad; una de las características que definen este proyecto es el estar basado en un modelo teórico²² (Pérez y Sola, 2006; Martínez, 2008).
- Se definen como conjunto de acciones que causan efecto sobre algo.

²¹ Programa MOST (Management of Social Transformations)

²²Cualquier programa educativo, debe basarse en una teoría para conseguir unos cambios, como marco organizativo para la realización de una acción o conjunto de acciones a lo largo de un proceso, con el propósito de conseguir los objetivos propuestos. Martínez, (2008:197)

- Tienen que ser innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables. La teoría enriquece la práctica y viceversa.
- Las acciones han de ser integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático. Siempre en educación la planificación es previa a la praxis, mediatizada por la reflexión y la sistematicidad que dará lugar a la eficacia y eficiencia debida. Para ello las distintas acciones deben de dividirse en partes del proceso como elementos fundamentales del mismo.

Desde el sentido práctico, las BBPP pretenden dar respuesta a una necesidad sentida. Esta ha de ser manifiesta, experimentada por los usuarios, los técnicos u otros miembros de la entidad o grupo social. Para identificarla y conocerla más detalladamente se precisan datos objetivos y/o evidencias contrastables, que justifiquen la conveniencia de dedicar recursos humanos, económicos y materiales a la resolución del problema. Antes de tomar una decisión conviene realizar una investigación previa, de carácter interno por el grupo social correspondiente, o bien, recurrir a investigaciones externas que evidencien con claridad la necesidad a resolver.

En este sentido, el enfoque de las BBPP nos sitúa por tanto, a medio camino entre los planteamientos normativos convencionales que señalan el "deber ser" de los procesos; exigir el cumplimiento de normas o estándares vigentes, plantear el hacer las cosas en base a principios o protocolos establecidos de antemano a partir de principios o teorías consolidadas y los modos de hacer más artísticos y situacionales (la forma como profesionales competentes reinterpretan la doctrina o reconstruyen su propia experiencia tomando en consideración los condicionantes de la situación) (Zabalza,2012:19).

Para trabajar en este enfoque se necesitan que se cumplan tres condiciones según según este autor; en primer lugar indudablemente se necesitan que las mismas se desarrollen en el seno de los centros educativos, como condición sine quantum, "si algo distingue los discursos sobre las BBPP, de otros más abstractos o desiderativos es que, en este caso, se habla de cosas que son, que se están haciendo, que han funcionado bien. No es un discurso sobre principios sino sobre

prácticas”; por otro lado se necesita poder visibilizar las BBPP; en educación esta condición no es sencilla debido a la singularidad del trabajo del profesor, que se caracteriza por el individualismo, secretismo, etc. Por último la tercera condición es la relacionada con la contextualización de la BP; es decir, se desarrollará en un centro educativo singular, con unos alumnos procedentes de familias que tendrán una cultura determinada, una zona educativa determinada, con unos profesores determinados en función de este tipo de características; en resumen cada BP, estará condicionada por este conjunto de variables a que hemos hecho alusión.

En este sentido la BP, podrá desarrollarse por un único profesor en el seno de su aula desde una metodología individualista, o por un conjunto de profesores que trabajen en el marco de la metodología de proyectos, al igual que todo el centro podrá estar trabajando en el mismo proyecto desde un enfoque institucional. Igualmente en el seno de la organización podrán desarrollarse BBPP en aspectos estructurales del centro, como la organización del propio centro tanto a nivel curricular impregnado en su proyecto educativo, como a nivel de organización de recursos, cuya respuesta se encuentra en el reglamento de organización y funcionamiento del centro; por ello las BBPP dependerán del conjunto de variables que se den en el centro en un tiempo y espacio determinado; ya que las condiciones de los centros son cambiantes, los alumnos son diferentes año tras año, y los profesores y equipos directivos van cambiando de destino a lo largo del tiempo, modificándose la cultura de centro (Hoyle, 1986; Ohsako, 1998; Martín-Moreno, 2007).

Por ello, cuando se habla de BBPP, no pueden generalizarse como *patentes de corso*; es decir no existirán practicas exitosas que aplicadas a cualquier centro den resultados eficaces, definiéndose como aquellas modos que son capaces de responder con eficacia y satisfacción a los objetivos propuestos (Benavente, 2007). Habrá que diferenciar las BBPP de las “mejores prácticas”, como considera la literatura anglosajona. Nuestra manera de entender estas prácticas se enmarca en un modelo de respuesta de la mejor manera a unos objetivos determinados y a unas necesidades inscritas en un contexto singular. En este sentido Sato (1992) cit. por Zabalza (2012) distinguía entre buenas y malas

prácticas; en el sentido de que cuando algo funciona bien será de buena calidad y por tanto se relaciona con la buena práctica. Para Cabré (2010:1):

“Intuitivamente y de manera general el término “buenas prácticas” nos remite a dos interpretaciones: a) buenas prácticas como forma de hacer recta, en el sentido moral y ético del término y, por tanto, contrapuesto a “malas prácticas” o “prácticas perversas”, “malintencionadas”, “engañosas”, etc. b) buenas prácticas como forma de actuar siguiendo sistemáticamente unas pautas establecidas, reconocidas y aceptadas por un colectivo profesional o social suficientemente representativo. La unidad “buenas prácticas” es un término sintagmático, generalmente usado en plural y en sentido colectivo, que está compuesto por un nombre (prácticas) y un adjetivo (buenas). Si bien el nombre no pone problemas de interpretación (se trata de acciones, puesta en escena, realizaciones, actos y no de ideas o teorías), el adjetivo “buenas” por el hecho de ser valorativo puede dar lugar a interpretaciones distintas. Lo que se considera “bueno” depende de quién lo juzgue, del objeto sobre el que se aplica, de dónde y con qué finalidad se aplica, o desde qué posición o ideología se actúa, por considerar sólo algunas posibilidades”.

En resumidas cuentas; trabajar en la perspectiva de las BBPP incluye, por tanto tres procesos clave: (1) Justificar el sentido que tiene hablar de BBPP y marcar las diferencias con respecto a otras modalidades de estudio de las prácticas reales en educación; (2) Identificar y analizar (tanto en su fundamentación como en su desarrollo efectivo) aquellas actuaciones que, por sus características y virtualidades, puedan categorizarse como "buenas prácticas"; y (3) Representar y visibilizar esas prácticas, de manera que puedan ser conocidas y transferidas a otras situaciones y actuar como puntos de referencia y/o contraste para quienes deseen avanzar en la mejora de la Educación Superior (Zabalza, 2012:20).

Respecto a la forma de llevarlas a cabo; hay que decir que deben ser desarrolladas por los miembros de una institución o colectivo, quienes se proponen ejecutar un plan para mejorar una situación detectada, o resolver un problema. Cualquier proceso educativo hoy en el marco de las políticas actuales necesita ser realizado por un grupo de personas que trabajen en equipo. Por tanto se requiere una plena colaboración por parte de un grupo de personas que llevan a cabo una práctica con especialidades diversas y complementarias, lo que

facilitará el reparto de funciones. Cobra valor añadido las prácticas llevadas a cabo en el seno de las organizaciones o comunidades donde todos participan y se sienten miembros de la misma.

Este tipo de prácticas tienen una orientación dirigida a cumplir los objetivos propuestos. Como parte de cualquier proceso, toda actividad debe estar sujeta a unos objetivos previos, que deberán dar respuesta a una necesidad, que para alcanzarlo debe llevarse a cabo un conjunto de procesos o actividades en base a un marco teórico y con los valores que la institución o colectivo desea impulsar. Las BBPP se realizan en un contexto y espacio determinado.

De Pablos y González (2007:11-12), añaden matices a los indicadores señalados como el *impacto*, referido a la producción de mejoras tangibles en los centros escolares, el *clima de colaboración y participación* que debe producir en el seno de los centros, la *sostenibilidad*, referido a la perdurabilidad de la misma en el tiempo y la *cultura del centro*, referido al refuerzo de las redes en el seno del centro. Igualmente en De Pablos y Jiménez (2007:17) se refieren a las BBPP como un concepto que puede adquirir distintos usos y acepciones:

- Como una manera de modelizar y ejemplificar una actividad realizada con resultados satisfactorios.
- Como reflejo/producto de la identidad de un contexto; en este caso sería una buena herramienta para gestionar las diferencias y sacar a la luz lo singular y específico de ese contexto.
- Como instrumento de control de quién diseña las políticas públicas para legitimar esas políticas.
- Como instrumento para gestionar el cambio en las organizaciones.
- El término de “buenas” le otorga carácter de exportabilidad.
- Las BBPP resisten a las dificultades, responden a procesos de excelencia.
- Como instrumento para tomar decisiones.

La UNESCO, en el marco de su programa MOST²³ (Management of Social Transformations), ha especificado cuáles son los atributos del concepto, los rasgos que lo caracterizan. En términos generales, una BP ha de ser:

- Innovadora, desarrolla soluciones nuevas o creativas
- Efectiva, demuestra un impacto positivo y tangible sobre la mejora
- Sostenible, por sus exigencias sociales, económicas y medioambientales pueden mantenerse en el tiempo y producir efectos duraderos
- Replicable, sirve como modelo para desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares

Para el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes de España el concepto de BP debe cumplir estos atributos, pero especifica características y relaciones al objeto que no se confundan prácticas innovadoras por el mero hecho de ser distintas a lo que tradicionalmente se ha hecho en educación con las BBPP, por otro lado le exige la posibilidad de que la práctica pueda desarrollarse en otros contextos –que deberían ser próximos en características- y que alcancen éxito; “una buena práctica es una iniciativa, una política o un modelo de actuación exitoso que mejora, a la postre, los procesos escolares y los resultados educativos de los alumnos”.

Para el Ministerio de Educación Nacional de la República de Colombia, una BP educativa puede definirse como una experiencia que solucionó un problema o atendió a una demanda social, a través de métodos o mecanismos novedosos con la participación y empoderamiento de diversos actores, que tiene resultados demostrables, superiores a los de otras organizaciones similares, que ha perdurado en el tiempo y que puede ser replicada por otras

²³ <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/most-programme/>

organizaciones. (Guía para la gestión de buenas prácticas. (Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia, 2007)

De Pablos, Colás y Villaciervos (2010:184), en un trabajo dedicado a las buenas prácticas en TIC, entienden por BP “ ..un modelo o/y ejemplo de una actividad realizada con resultados satisfactorios que responden a una visión compartida de ‘querer avanzar’ y constituyen el reflejo/producto de la identidad de un determinado contexto donde se lleva a cabo”

Siguiendo a Pérez (2010:9); “se presentan a continuación una serie de criterios con el deseo de ampliar y completar el campo que abarca la definición. Han de servir de orientación para llevar a cabo una BP. Estos criterios no se presentan con carácter binario cumplimiento/no cumplimiento, sino que cuando estos se hacen visibles en la práctica, esta queda revalorizada”. Haciendo una síntesis de las mismas, podríamos llegar a las siguientes; las BBPP: 1) No se agotan en la acción. 2) Son en sí mismo fuente de conocimiento. 3) Deben responder a un modelo teórico en el que se sustente. 4) Son un conjunto de acciones. Estas acciones han de ser innovadoras, eficaces, sostenibles, contrastables, transferibles y fiables. Las acciones han de ser integradas en un proceso previamente planificado, reflexivo y sistemático. 5) Pretenden dar respuesta a una necesidad sentida. 6) Han de ser desarrolladas por los miembros de una institución o colectivo, quienes se proponen ejecutar un plan para mejorar una situación detectada, o resolver un problema. 7) Están orientadas a conseguir los objetivos propuestos. 8) Se realizan en un contexto determinado.

Boza y Toscano (2011), presentan una investigación sobre *buenas prácticas en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso* basado en un estudio de casos múltiple que pretende describir e interpretar buenas prácticas en integración de TIC. Clasifican sus conclusiones en dos tipos; por un lado las referidas a buenas prácticas educativas en general; y por otro las referidas

específicamente a la introducción de las TIC²⁴ en los centros educativos andaluces. Entre las primeras, referidas específicamente a este capítulo se citan las siguientes:

- Un proyecto de centro compartido con la comunidad educativa, comprometido educativa y socialmente, en el que todos los colectivos (profesores, alumnos y padres) son actores protagonistas de papeles principales, es el marco ideal de una buena práctica educativa.
- Detrás, y a veces también delante, de una buena práctica educativa en un centro está un equipo directivo que impulsa y apoya la experiencia.
- Uno de los efectos principales de una buena práctica educativa es la conformación progresiva de un verdadero equipo docente de carácter colaborativo, que trabaja a partir de sus propias necesidades, en temas y procedimientos de su interés, y constituyen una red de apoyo para la integración de docentes nuevos.
- Una buena práctica educativa parte de un cierto nivel de formación previa, pero requiere procesos de formación permanente en los que modos y contenidos deben ser decididos por los propios destinatarios-actores de la misma, siendo la formación en centros y las comunidades de aprendizaje las modalidades más adecuadas.
- La implicación de toda la comunidad educativa, especialmente las familias, con una participación real en actividades académicas programadas especialmente para ello, es vital en una buena práctica educativa de carácter global, como es la integración de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- No necesariamente tiene que haber un cambio radical en los procesos de enseñanza-aprendizaje para estar ante una buena práctica educativa. Pero sí debe haber procesos reflexivos y evaluativos de carácter grupal y colaborativo entre profesores y

²⁴ Referidas en el Capítulo VI: Buenas prácticas en la utilización de las NNTT como soporte de la práctica educativa.

alumnos que permitan cuestionarse sistemáticamente las acciones docentes y discentes. Un cambio lento, pensado, revisado, asumido, modelado día a día, quizá sea lo ideal. Profesores y padres deben vencer el miedo al cambio. Los alumnos ya han cambiado.

- El aporte de infraestructura material y de equipamiento, así como el reconocimiento formal-administrativo, son condiciones esenciales que posibilitan o facilitan una buena práctica educativa, pero nunca serán (o muy difícilmente) el verdadero catalizador de ellas.

La Junta de Andalucía (2012) publicó la guía sobre BBPP docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado, en la que hace un resumen de las características de las mismas al objeto de su identificación:

- Se trata de una acción, refiriéndose a hechos evidenciables y no a intenciones.
- Responde a una necesidad identificada, fruto de una evaluación cuidadosa de alguna característica en una población definida que se hace necesario modificar y mejorar y, por tanto, tiene objetivo definido, pertinente y realista.
- Introduce nuevos elementos o mejora los existentes con el objetivo de perfeccionar su funcionamiento interno y su relación con el entorno (innovación).
- Está fundamentada en un modelo lógico, con un conjunto de pasos ordenados racionalmente y diferenciados entre sí y que desarrollan estrategias basadas en la evidencia, ya sea teórica o de buenas prácticas anteriores, tanto externas como derivadas de la trayectoria de la propia entidad.
- Está bien documentada, dando a conocer toda la información necesaria, lo cual va a permitir su traspaso a otros ámbitos.
- Es efectiva, ya que consigue un impacto observable y positivo en el contexto de intervención; eficaz, puesto que alcanza los objetivos planteados por la práctica; eficiente, haciendo un uso adecuado de todos sus recursos; sostenible, porque cuenta con

la estructura económica, organizativa y técnica que hace posible su práctica de forma sistemática; y flexible, porque se adapta a las necesidades de sus clientes y/o los cambios en el contexto.

- Se desarrolla gracias a una amplia participación ciudadana y/o de los miembros de la organización, aportando sus ideas y participando de la mayor parte del proceso. Destaca la diversidad de agentes implicados, lo cual aportará una mayor objetividad y profundidad de la participación y conocimiento de la práctica, aportándole calidad.
- Cuenta con los recursos necesarios, destacando los humanos, los cuales están lo suficientemente definidos y especializados.
- Posee un sistema riguroso de seguimiento de los resultados procesuales, con mecanismos que permitan la retroalimentación y mejora. Por otro lado, sistematiza y evalúa el conjunto de resultados obtenidos, utilizando indicadores que apunten hacia su efectividad, eficacia, eficiencia, sostenibilidad o flexibilidad.
- Presenta un código ético específico que guía la metodología y la implementación de la práctica. A su vez, se inspiran en la misión, visión y valores de la entidad.

Teniendo en cuenta estas series de características y contextualizando las acciones en el marco educativo, define las BBPP como el “conjunto de acciones que desarrolla el profesorado introduciendo mejoras en las relaciones, procesos y actividades; todo ello orientado a producir resultados positivos, en nuestro caso, en la adquisición por parte del alumnado de las competencias consideradas básicas”.(Guía de Buenas Prácticas Docentes, Junta de Andalucía, Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, 2012).

Por último en el marco de este dinamismo que ha podido caracterizar el concepto de la consideración de BBPP, tendremos que tener en cuenta, que al igual que hoy día para distintos profesores una práctica tendrá el atributo de “buena” dependiendo de una serie de connotaciones o características que tendrán mucho que ver con su propia concepción de la enseñanza, a lo largo de los tiempos en función de distintos momentos históricos en los que ha ido evolucionando la

concepción educativa, las BBPP han variado; por ejemplo en el modelo transmisivo, las prácticas estaban relacionadas con las destrezas del profesor en cuanto a la capacidad de comunicación; hoy día desde la perspectiva de una educación basada en la reflexión, participación de todos los agentes (profesores, padres, entorno, etc) se valoran otros indicadores para caracterizar una práctica como buena.

Debemos reflexionar sobre las *técnicas universales y procedimientos normalizados*, hacia una línea de generalización, adaptación, inclusión y normalización que pretendan dar a cada sujeto lo que necesite, — se trata de la atención a la diversidad —para ello es necesario establecer distintas concepciones de una educación que ha avanzado: y mucho, en el marco teórico sobre “diversidad” e “inclusión”, pero no obstante todavía persisten los patrones de antaño, aplicados en las aulas como modelos de uniformidad, segregación, competencia, rivalidad, etc,

La BP educativa tiende a relacionarse con buenos resultados académicos, cuestión que necesariamente requiere un debate y reflexión. Entendemos que no son sólo los resultados académicos los que deberían sancionar una práctica como *buena o menos buena*. La escuela de hoy cumple diversas y variadas funciones además de la de enseñar contenidos teóricos o prácticos; no podemos olvidar los cuatro pilares fundamentales sancionados por el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI²⁵ (1997), en la que se definieron las bases de la escuela: *aprender a conocer, a hacer, a convivir y a ser*.

²⁵ En 1996, la UNESCO encargó, a una Comisión internacional presidida por Jacques Delors, un estudio sobre la educación y cómo encarar los retos que se planteaban con la llegada del siglo XXI. La actuación de esta Comisión dio lugar al informe “La educación encierra un tesoro” en la que se pueden encontrar claves para una educación de calidad y con equidad. Estas claves pueden indicar, de manera muy adecuada, cuáles son las necesidades educativas que, en la actualidad, tiene la sociedad. El estudio comienza considerando que las sociedades actuales deben hacer frente a tres grandes desafíos: a) Apostar por un desarrollo humano sostenible en el que se respete la condición humana y se concilie el progreso material con la equidad. b) Favorecer y facilitar el entendimiento mutuo entre los pueblos que ayude a evitar conflictos bélicos. c) Renovar la democracia como sistema político que garantice la participación en la vida en comunidad como ciudadanos de pleno derecho.

En la actualidad estamos asistiendo a multitud de reformas e innovaciones educativas, recientemente, diciembre de 2013, en España se ha publicado una modificación de la Ley de Educación²⁶ con cambios importantes en el concepto educativo. Se introducen pruebas finalistas que los alumnos deben prepararse para las mismas, donde se evaluará o calificará el resultado de un proceso. Este nuevo conceptual educativo tendrá que incidir en la concepción organizativo-instrumental y metodológica de las prácticas de los profesores, ya que sus alumnos serán evaluados en pruebas puntuales a diferencia del marco conceptual educativo establecido hasta el momento.

Zabalza (2012) establece una forma práctica de abordar el estudio de las BBPP mediante el análisis de cinco ejes que sintetizamos:

- 1. Aspecto normativo:** la norma prescribe aquello que debe de impartirse en los centros educativos a través de la publicación del currículo²⁷ prescriptivo; la forma de organización de las escuelas, los horarios, los niveles, grupos, atención a la diversidad, funciones del profesorado. La BP deberá adecuarse al cumplimiento de lo establecido por la norma.
- 2. La naturaleza y organización de las instituciones** y de los dispositivos puestos al servicio de la educación. Aunque la normativa vigente establezca un mínimo de condiciones, el saber mover y optimizar los recursos depende de la capacidad y formación de cada centro. Por tanto las BBPP estarán en relación, no solo a la cantidad de recursos dispuestos al servicio de la educación, sino a la capacidad de obtener el máximo provecho de ellos y relación con las necesidades.
- 3. El diseño curricular y los ambientes de aprendizaje** que se crean para propiciar el desarrollo, aprendizaje y socialización de los estudiantes. En este sentido al igual que el apartado anterior; aunque se prescriban por parte de la Administración un conjunto de aprendizajes mínimos e iguales en cada nivel, existe lo que se denomina autonomía pedagógica; en la que cada centro a través de sus proyectos educativos adecuan que enseñanza es la mejor para sus alumnos, haciendo una selección, ampliación y

²⁶Ley orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE 10-12-2013).

²⁷ Reales decretos de mínimos. Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014). Real Decreto 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 04-08-2012). Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. (BOE 6-11-2007)

secuenciación de los contenidos. Al mismo tiempo diseñan el espacio escolar y la configuración del ambiente mediante la elaboración de instrumentos como los Reglamentos de Organización y Funcionamiento que dotan al centro de una cultura singular adaptada a la necesidad de sus alumnos. En este sentido las BBPP serían aquellas en las que se diseñan este conjunto de instrumentos de orden curricular y organizativo con los que se dé respuesta a las necesidades de los alumnos

4. **La formación y capacitación** de los profesionales que ejercen las tareas formativas. La formación continua es un derecho y un deber de todo profesional de la enseñanza. Cada centro educativo dispone de un conjunto de profesionales con una formación que en algunos casos es muy parecida — caso de los Centros de Educación Infantil y primaria; donde todo profesor ha cursado la misma formación; o en el caso de la educación secundaria donde el profesorado procede de distintas ramas académicas, con una formación muy diferente. En estos casos, la formación en torno a la necesidad del centro es de suma importancia. Los Proyectos Educativos²⁸, son los instrumentos que deben de canalizar los procesos de formación continua del profesorado. En este sentido las BBPP serían aquellas en las que el centro de respuesta a la necesidad formativa del profesorado en función de los objetivos que se propone.
5. **La inserción en el contexto y los vínculos de cooperación** en la formación establecidos con otras instituciones y/o agentes sociales. Todo centro educativo está inmerso en un contexto determinado al que deberá dar respuesta; el centro no puede estar aislado; debe estar en todo momento en continuo contacto con su entorno inmediato, y actuar como sistema dando respuesta a los estímulos de este. Por otro lado, las relaciones con otras instituciones y con los distintos agentes sociales hacen del centro un referente donde la participación por parte de las familias y otros ámbitos en sus actividades hará del mismo un vínculo entre las demandas de la sociedad y los objetivos del centro. Las BBPP en este aspecto serán aquellas que den respuesta a esta necesidad.

Al mismo tiempo Zabalza (2012:36) hace referencia a los aspectos que hay que analizar en las BBPP; 1) contexto en el que se produce la experiencia estudiada; 2) fundamentación de la propuesta; 3) evolución de la experiencia: inicio y primeros pasos; 4) actividades que se

²⁸ Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOJA nº 139 de 16 de julio de 2010). El proyecto educativo constituye las señas de identidad del instituto y expresa la educación que desea y va a desarrollar en unas condiciones concretas, por lo que deberá contemplar los valores, los objetivos y las prioridades de actuación, no limitándose sólo a los aspectos curriculares, sino también a aquellos otros que, desde un punto de vista cultural, hacen del centro un elemento dinamizador de la zona donde está ubicado. El proyecto educativo abordará, al menos, los siguientes aspectos: k) El plan de formación del profesorado.

desarrollan, materiales creados, comparación entre los inicios y la situación actual. 5) impacto de la iniciativa y resultados mencionables. 6) valoración de la situación por parte de los implicados: qué destacan de la experiencia, en qué sitúan la diferencia de otras prácticas habituales, cuáles son sus principales aportaciones; 7) traspaso, qué podría incorporarse de esta buena práctica a otras situaciones.

La profesora Fernández Díaz (2014:93) ha realizado una investigación sobre las “Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia”, con objeto de abordar las BBPP como “un sistema de aplicar el conocimiento derivado de la experiencia a la mejora de las organizaciones, centrado especialmente en las buenas prácticas de gestión educativa”. A modo de síntesis se destacan algunas de las conclusiones más relevantes (100-101):

1. Las buenas prácticas representan un tipo de conocimiento aplicado que se adquiere no tanto por procesos de investigación rigurosos sino como resultado de la aplicación y de la experiencia en la vida diaria de las organizaciones.
2. Las buenas prácticas son un medio poderoso de aprendizaje y de mejora que debe aplicarse utilizando el “benchmarking”, estrategia que permite de forma sistemática analizar, valorar, comparar y adoptar aquello que ya se ha demostrado superior.
3. Las buenas prácticas derivan de experiencias concretas de centros que han implementado algún proyecto, como mejora de la convivencia, de la comprensión verbal, etc. o bien fruto de experiencias derivadas de resultados de evaluaciones internacionales.
4. Las buenas prácticas deben ser comunicables y transferibles para que sean consideradas como tales.
5. La aplicación de buenas prácticas adquiere mayor significado y puede aumentar su eficacia dentro de los sistemas de gestión de la calidad en los centros ya que parten de una visión global del centro y pueden vincularse a la mejora de la institución en función de los resultados obtenidos en los procesos de evaluación, estando más fundamentada y contextualizada su aplicación.

4. CATEGORIZACIÓN DE BUENAS PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN.

Como ha podido comprobarse en el apartado anterior; es complejo categorizar una práctica como *buenas*; el ámbito social está cargado de concepciones subjetivas y llenas de pensamientos, propósitos y contenidos axiológicos. Nuestro objetivo es establecer categorizaciones con la que podamos identificar la práctica educativa; no obstante tendremos que tener en cuenta todos los condicionantes establecidos anteriormente; en este sentido Escudero (2009) hace una matización al respecto:

“Puede suceder, decíamos, que haya buenas prácticas incluso cuando lo que se ha hecho y logrado en unas circunstancias determinadas con el alumnado no ha llegado a satisfacer todas las expectativas depositadas ni está plenamente de acuerdo con lo que, en teoría, podría ser considerado como lo mejor y más deseable. Bajo determinadas condiciones, una práctica, sin satisfacer criterios óptimos, merece, quizás, ser valorada como buena porque es la mejor posible en razón del pasado y el presente, porque en ella han depositado los docentes lo mejor de sí mismos (conocimientos, experiencia, compromiso, humanidad, calidez, acogida, implicación con los estudiantes) y porque a algunos estudiantes les ha servido, cuando menos, para paliar grados más profundos y extensos de exclusión académica, personal y social”. (Escudero, 2009:116)

En línea con los objetivos de la presente tesis, — búsqueda, encuentro y la visibilización de las BBPP,— tendremos en cuenta que habrá contextos en los que una *mala* práctica pudiera considerarse como *buenas* en otros, dependiendo de a quién va dirigida y en donde se aplica (Escudero, 2009; Zabalza, 2012).

“Cualquier práctica, y todavía más la que sea declarada como buena, es una realidad constituida por muchos elementos: valores, concepciones y propósitos, modos de hacer y formas de pensar, conocimientos explícitos e implícitos sostenidos por los prácticos, componentes racionales y otros que anidan en las vivencias, sentimientos y compromisos, aspiraciones y sueños, al lado de otros que son motivos de frustraciones y de barreras.... La pretensión de codificar, acotar y cerrar una buena práctica es difícil, quizás imposible: la pluralidad y el carácter de sus elementos desbordan cualquier pretensión de confinarla en lo observable y objetivo, de codificarla como algo estable y predeterminado por encima de contextos, contenidos y propósitos singulares. Una práctica, en esencia, no es una entidad

plenamente hecha, sino una realidad activa y dinámicamente creada por quien o quienes la piensan y la desarrollan” (Escudero, 2009:115)

En las distintas investigaciones llevadas a cabo sobre las buenas prácticas se han tenido en cuenta criterios a la hora de categorizar las mismas; Ritacco y Amores (2011a), establecieron cuatro categorías principales, referidas al ámbito del contexto del aula, relaciones con el alumnado, organización del centro y del aula y referidas a la relación con el contexto. En relación al contexto del aula la enmarcan en tres subcategorías: el ámbito metodológico (individualización), el ámbito evaluativo (criterio flexible), y el ámbito de las actividades, tareas y recursos. Respecto a las relaciones del profesorado con el alumnado hacen referencia a la necesidad de utilizar una comunicación “oral cotidiana, espontánea y desregulada” por la que se intenta introducir los patrones de diálogo, convivencia y desarrollo educativo.

En lo que respecta a la organización del centro y del aula, basan las BBPP en la *flexibilización; es decir* en el establecimiento de criterios flexibles en la organización del centro y del aula. Por último se refieren a las BBPP en el ámbito de la relación con el contexto (centro de salud, ayuntamiento, asistencia social, etc.) las empresas y otras menos conocidas que también colaboran con su desarrollo educativo.

Desde un intento clasificatorio, la Junta de Andalucía, en la publicación de su guía sobre BBPP, hacía referencia a las posibles categorizaciones dentro del marco de los grandes ámbitos educativos “las buenas prácticas se pueden dar en ámbitos organizativos, metodológicos, evaluativos, etc. Aunque pueda ser lo deseable, no es necesaria la búsqueda de buenas prácticas integradas que desarrollen globalmente todos los ámbitos de intervención, ya que modificar aspectos específicos de la acción docente también puede determinar la tendencia positiva de los resultados educativos”. (Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa²⁹, 2012).

²⁹ Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deportes.

Lizasoain y Angulo (2014) en una investigación reciente llevada a cabo en la Comunidad Autónoma del País Vasco cuya finalidad era la de elaborar un catálogo de buenas prácticas de los centros escolares de alta eficacia de la “Buenas prácticas de escuelas eficaces del país vasco. Metodología y primeros resultados”, establecen catorce categorías de BBPP: proyectos, planes y formación; metodologías y materiales de enseñanza; atención a la diversidad; seguimiento del alumnado; atención individualizada; orientación y tutoría; evaluación del alumnado; gestión del tiempo; liderazgo y equipo directivo; modelos de gestión y organización; coordinación; implicación y pertenencia al centro; evaluación de los docentes, del propio centro, de programas y actividades y uso de la evaluación diagnóstica; clima y convivencia; imagen, instalaciones y recursos; familia, comunidad y capital social.

Teniendo en cuenta nuestro campo de análisis, y tomando como referencia las categorías estructuradas por Ramos y Castillo (2013), categorizaron las prácticas educativas en distintos ámbitos referidos a la organización escolar de un centro, desglosando el concepto de organización y analizando cada uno de los elementos que incorporan la cadena organizativa en un centro; BBPP en la docencia del profesorado, analizando el conjunto de aptitudes y actitudes que un profesor debe tener para impartir docencia en un determinado nivel; BBPP en la gestión y dirección de un centro escolar en las que se analizan las relaciones entre lo que debe de hacer y hace el equipo directivo y el liderazgo pedagógico asumido en un centro con unas connotaciones características; BBPP en la orientación, tutoría, convivencia y relaciones con las familias, en el marco de la corresponsabilidad que tienen y deben de asumir al objeto de alcanzar el éxito; BBPP en las nuevas tecnologías pues es evidente la gran importancia que están adquiriendo las tecnologías de la información y comunicación en el contexto educativo y por último BBPP en la atención a la diversidad que integra y se relaciona con todos los bloques anteriores como núcleo transversal de todo centro educativo.

Nuestras categorías, Castillo y Ramos (2013) serían por tanto:

- 1)** BBPP en la organización, gestión y dirección escolar.

- 2) BBPP en la docencia del profesorado.
- 3) BBPP en la orientación, tutoría, convivencia y relaciones con las familias.
- 4) BBPP en la atención a la diversidad.
- 5) BBPP en la utilización de las nuevas tecnologías. (en adelante NNTT).

Cada una de estas podría clasificarse en ámbitos o dimensiones, o quizá en subcategorías, y tendríamos en cada una de ellas múltiples opciones.

En este sentido, respecto a la práctica educativa, la Junta de Andalucía estableció las siguientes categorizaciones de BBPP (Agencia Andaluza de Evaluación; Guía de BBPP, 2012:17): 1) programación y enseñanza; 2) evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje; 3) orientación del alumnado y colaboración con las familias; 4) orientación del alumnado y colaboración con equipos de apoyo; 5) atención al desarrollo del alumnado; 6) actividades complementarias; 7) clima de convivencia; 8) relación con las familias; 9) acción educativa coordinada; 10) participación en la actividad general del centro; 11) planes de evaluación; 12) innovación; 13) uso de las tic como herramienta didáctica.

CAPÍTULO III:

BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORGANIZACIÓN, GESTIÓN, ORGANIZACIÓN y DIRECCIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

ÍNDICE:

1. PECULIARIDADES DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES.	89
2. ELEMENTOS QUE COMPONEN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.....	96
2.1 Profesores.....	96
2.2 Alumnos.....	101
2.3 Contenidos o materia.....	104
2.4 Contexto o entorno.....	106
3. MODELOS DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.....	111
4. DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	115
4.1 Modelos de dirección.....	115
4.2 La dirección escolar en España.....	117
4.3 Competencias de la función directiva.....	121
4.4 La gestión escolar.....	122
5. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	124

1. PECULIARIDADES DE LA ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES.

Una vez analizado el concepto y características de los centros docentes —Capítulo I—; como espacio donde regularmente se desarrollan los procesos de enseñanza-aprendizaje¹; es necesario seguir investigando sobre las distintas interrelaciones y modos de organización de sus distintos elementos. Para ello nos detendremos en el estudio de la *organización, dirección, gestión de los centros educativos y sus peculiaridades respecto a otras organizaciones.*

El estudio de la escuela como organización, ha sido investigada por distintos autores; Weber, 1922; Argyris, 1992; Etzioni, 1964, Owens, 1976; Weinert, 1985; Moreno, 1978; Del Pozo, 1971; García Hoz y Medina, 1986; Muñoz y Román, 1989; Gairín Sallán, y Darder, 1994; Morales *et. al.* 2004. Weber, cit. por Muñoz y Román (1989), asignaba a la organización una serie de características; entre ellas la de estar constituida por las relaciones de los individuos que pertenecen a ella; estas interacciones se desarrollan entre sí según unas reglas establecidas que distingue a esta organización de otras unidades sociales; entre ellas destacamos dos; por un lado la existencia de un control sobre las distintas interrelaciones con objeto de que se ajusten a las previsiones; por otro, disponen de una estructura con una división de funciones a fin de conseguir sus objetivos.

No cabe la menor duda como afirma Antúnez (1997) que la educación se desarrolla en el marco de una organización; compuesta por una serie de elementos; entre ellos las personas²; —alumnos, profesores, padres, personal de administración, etc— que se relacionan de distintas formas — unas veces mediante dinámicas formales y prescriptivas y otras informales — al objeto de cumplir unos fines y objetivos. En este

¹ Con el objetivo de poder extraer sus variables y connotaciones para visibilizar las buenas prácticas.

² Según Owens (1976:84), las personas que trabajan en una organización forman parte de su estructura; a esta le denominó “andamiaje a de roles”. Cada miembro debe asumir distintos en función de distintas variables; no es lo mismo ser profesor de un alumno que tutor; no es lo mismo ser Director que Jefe de estudios o Secretario. Varía incluso desde la perspectiva temporal; unas veces el rol será de representante de la Administración y en otras la misma persona será representante del Claustro; dependiendo del momento y cargo que ocupe temporalmente.

marco de interrelación de elementos; García Hoz y Medina (1986:22) definen la organización escolar como la “ordenación y disposición de cuantos factores y elementos concurren en un centro, como microsistema social, en orden a lograr los objetivos de la educación en una comunidad escolar y social”. Moreno (1978:22), definía la organización escolar como la disciplina pedagógica que “tiene por objeto el estudio de la realidad compleja de la escuela en sus consideraciones teórica, estático-analítica, dinámico-sintética y proyectiva para establecer un orden en dicha realidad”.

Muñoz y Román (1989:47), siguiendo a García Hoz y Medina (1986) y De la Orden (1985) concretan la definición de organización escolar siguiendo cuatro vectores principales; por un lado como *macroorganización*; consideración de conjunto de elementos y factores reales ordenados a cumplir la acción educativa. El segundo vector alude a la relación entre estructura e implicaciones sociales y pedagógicas; el tercero hace mención a la definición más frecuente relacionando la organización escolar con el estudio de la escuela al objeto de investigar metodológicamente el funcionamiento de sus elementos, y por último una acepción de organización escolar como “estructura y conjunto de relaciones jerárquicas y funcionales entre los diversos órganos de una institución”

Antúnez (1997:37) define la organización como “la disciplina que estudia los modos de interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mayor eficacia educativa” ; pero ¿qué es la eficacia? el DRAE define la eficacia como “la capacidad de lograr el efecto que se desea o se espera”. Por tanto deberíamos detenernos en los efectos que desea o persigue la escuela para así poder organizar sus elementos al objeto de que cumplan su cometido.

“Se trata de poner el acento en la idea de que las organizaciones son escenarios donde se desarrollan actuaciones complejas a partir de interacciones concurrentes de elementos y no un sumatorio de actuaciones aisladas. Así más que la analogía de la organización con una máquina o con un ser vivo que nace, crece, etc., sería más adecuado concebir a los centros escolares como culturas donde lo que prevalece son las costumbres, los valores compartidos, los ritos, las ceremonias o

los símbolos propios de aquel grupo particular de personas". Antúnez (1997:135)

García Hoz y Medina (1986), definían la escuela en sentido de eficacia "dedicada específicamente a la educación"; pero ¿qué es la educación? En principio decir que no es fácil llegar a una definición aceptada por la gran mayoría de los investigadores en temas educativos. Desde un sentido etimológico son dos los términos de procedencia —educere y educare—, desde la primera posición se refiere a "conducir fuera de", "extraer de dentro hacia fuera", por tanto estaríamos hablando del sentido del *desarrollo de las potencialidades del sujeto basado en la capacidad que tiene para desarrollarse. Educare se aproxima más a "criar", "alimentar"; por tanto con un sentido de las acciones y procesos que deben desarrollarse desde fuera para formar o guiar al individuo.*

Para Esteve (1983) o Sarramona (2000), ni su uso, ni el conjunto de conceptos que se relacionan con él, tales como enseñanza, aprendizaje, condicionamiento, adoctrinamiento, etc., poseen precisión terminológica, debido a la diversidad de aspectos que conforman el fenómeno educativo.

Para García Carrasco (1987) la concepción del término educación no se relaciona solo con una actividad, sino con un conjunto diverso y complejo. Recuerda esta circunstancia aludiendo al hecho de que la educación no se refiere a una sola actividad, sino a un conjunto diverso de ellas, por lo que su comprensión será compleja. El DRAE, la define como *la acción y efecto de educar; crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes; instrucción por medio de la acción docente; cortesía, urbanidad.*

Si tenemos en cuenta los objetivos finales que debe cumplir todo proceso educativo nos encontramos con una indefinición considerable y algunas veces contradictorias. Sirva como ejemplo la Enciclopedia de Pedagogía (1930) de Rufino Blanco que escribió hace más de setenta años en la que, identificó hasta 184 definiciones de educación. García Carrasco y García del Dujo (1996), cit. por Navas (2004).

García (1997:30) selecciona una serie de características que debe tener todo proceso educativo; entre ellas; a) ser un proceso dinámico; b) pretende el perfeccionamiento y optimización de todas las capacidades humanas; c) exige la influencia intencional por parte de los agentes educadores; d) necesita la libre disposición de los educandos; e) pretende la inserción activa del individuo plenamente realizado en la naturaleza, sociedad y cultura.

Una dirección válida que nos ayude a encontrar que puede ser la educación; la tenemos acudiendo a la normativa publicada por los distintos países, al objeto de conocer cuál es la intención de aquellos en cuanto a la educación de sus alumnos; así, en el marco de España, la recién modificada LOE (art. 2) establece los fines de la educación. A estos deberán responder las instituciones educativas. Entre los fines se encuentran:

1. El pleno desarrollo de la personalidad y de las capacidades de los alumnos.
2. La educación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales, en la igualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres y en la igualdad de trato y no discriminación de las personas con discapacidad.
3. La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.
4. La educación en la responsabilidad individual y en el mérito y esfuerzo personal.
5. La formación para la paz, el respeto a los derechos humanos, la vida en común, la cohesión social, la cooperación y solidaridad entre los pueblos así como la adquisición de valores que propicien el respeto hacia los seres vivos y el medio ambiente, en particular al valor de los espacios forestales y el desarrollo sostenible.
6. El desarrollo de la capacidad de los alumnos para regular su propio aprendizaje, confiar en sus aptitudes y conocimientos, así como para desarrollar la creatividad, la iniciativa personal y el espíritu emprendedor.
7. La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad.
8. La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y artísticos, así como el desarrollo de hábitos saludables, el ejercicio físico y el deporte.
9. La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.

10. La preparación para el ejercicio de la ciudadanía y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con capacidad de adaptación a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.

Una vez enmarcado el fin de la educación, uno de los escenarios donde se alcanza es la escuela o centro escolar; corazón del desarrollo de los procesos educativos. Para que esta institución cumpla con sus cometidos es necesario que el conjunto de elementos que la componen estén bien organizados y gestionados; aun así, esta condición no es suficiente pero sí necesaria.

Los centros escolares son organizaciones con ciertos rasgos peculiares que los distinguen de otras (González, 2004; Gairín Sallán 1996, Santos Guerra, 1994; Martín-Moreno, 2007); no obstante el estudio inicial de la organización educativa se llevó a cabo mediante estudios procedentes de la literatura industrial (Taylor, 1911; Fayol, 1925; Gómez Dacal, 1996). Los estudios de eficacia y eficiencia procedentes de las disciplinas de la organización industrial fueron trasladados a la organización escolar, intentando aplicar sus postulados Bush, Glatter, Goodey y Riches (1984).

“La organización de las escuelas tiene una gran trascendencia para los profesionales que trabajan en ellas. Por dos motivos. En primer lugar porque la organización tiene carácter mediacional respecto a la consecución de los fines que se pretenden alcanzar. La organización es un instrumento para alcanzar fines. Así, para conseguir una enseñanza más adaptada puedo organizar grupos flexibles, para trabajar en grupo puedo distribuir los espacios de forma ajustada al tamaño.... En segundo lugar, porque la organización es en si misma un elemento de aprendizajes implícitos. La construcción del escenario del aula "enseña" contenidos de forma subrepticia (uno sabe, los demás aprenden; los alumnos no pueden aprender unos de otros...)”.

Las teorías clásicas sobre organización científica del trabajo fueron formuladas por Taylor y Fayol, y pretendían incrementar la producción “ven al trabajador como máquinas productivas”, Muñoz y Román (1989:47). Este tipo de teorías influyeron notablemente en la organización escolar:

“No faltan en la educación todas las secciones importantes de la producción: el proceso tecnológico, el recuento de las operaciones, el trabajo de diseños, la aplicación de poleas y de aparatos, las normas y el control.....En cambio cuanto más lo pensaba, mayor parecido descubría entre el proceso de educación y los procesos habituales en la producción material ¿Por qué estudiamos en los centros de Enseñanza Técnica Superior la resistencia de materiales, y en cambio no estudiamos en los Institutos de Pedagogía la resistencia de la Personalidad cuando se empieza a educar?” (Makarenko, 733-735, cit. por Muñoz y Román 1989:47)

Siguen conservándose prácticas educativas que tienen como referente las teorías clásicas y neoclásicas del taylorismo y fayolismo, con una visión mecanicista de la escuela y la enseñanza; utilizando el empirismo para la valoración de los aprendizajes de los alumnos con una obsesión por los resultados inmediatos, ignorando la diversidad de cada alumno como ser distinto en sus aspectos cognoscitivos, motivacionales y afectivos, ignorando las relaciones entre los grupos de personas, con una excesiva especialización curricular que ha llegado a la división y disciplinarianidad de las áreas de contenidos rompiendo el principio de interdisciplinarianidad donde el alumnado concibe el conocimiento de forma más holística y aplicada a una realidad, buscando normas o principios que encorsetan el devenir de la escuela en sus sentido más amplio y contextual minimizando la autonomía que como organización debe adaptarse a cada situación para dar una respuesta adecuada.

En este sentido Gimeno Sacristán (1982) hizo una crítica respecto a la obsesión por la eficiencia³ de la escuela en el sentido de que “el alumno no era una máquina adaptativa ni la escuela un elemento de reproducción donde los alumnos solo pueden ejecutar y no crear....” Muñoz y Román (1989:74). Fue necesaria la creación de la disciplina de la *organización escolar*, con sus planteamientos propios, objetivos, teorías y paradigmas adecuados a la organización educativa la que llevó a desarrollar nuevos enfoques y sistemas eficaces de organización y gestión educativa (García Hoz, 1975; Del Pozo, 1971).

³ Las redes de organización con los modelos PERT y CTM, en la que se los procesos se dividían en actividades y subprocesos al objeto de alcanzar un fin desarrollando los característicos “camino críticos” y las gráficas GANTT, fueron objeto de análisis inicial para el estudio de los procesos educativos.

Se han desarrollado distintas definiciones de la *organización escolar*, todas basadas en el concepto previo de organización; para Antúnez (1997:37), “se trata de la disciplina que estudia los modos de interrelación de los elementos que intervienen en una realidad escolar con vistas a conseguir la mayor eficacia educativa”. El concepto hace referencia a cuatro elementos básicos que deberá tenerse en cuenta para la mejora de las practicas organizativas; por un lado la *realidad escolar*, cualquier práctica educativa se desarrollará en un espacio y con unos alumnos determinados como sujeto real, no abstracto; no universal y en un medio cualquiera; sino todos y cada uno de los hombres concretos, desde su propia y específica identidad, con las características y posibilidades de su específica identidad en una situación social y cultural determinada, Medina (1997:41). Habría de tenerse en cuenta la singularidad de la persona como única e irrepitable e irremplazable para el diseño de los procesos educativos.

Por otro lado Antúnez (1997) selecciona como componentes de un centro educativo los objetivos, recursos, estructura, tecnología, cultura y entorno. Del Pozo (1971), hacía referencia a tres tipos de contenidos fundamentales; los elementos materiales, los personales y los metodológicos-formales. Nosotros vamos a seleccionar aquellos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje forman la médula; por un lado los *agentes* que enseñan, por otro los que aprenden; finalmente aquello que debe de aprenderse o conocerse y por último el *contexto* donde se aprende y enseña.

Dentro del marco en el que nos encontramos al objeto del análisis y visibilización de las BBPP educativas, entendemos necesario una mínima reflexión y análisis sobre cada uno de los elementos citados a fin de poder establecer un marco teórico apropiado que de sustento a los apartados posteriores, y al mismo tiempo mediante el conocimiento de sus peculiaridades, cultura y principios de funcionamiento podremos aportar reflexiones y diferencias respecto a las BBPP que se originan en el seno de cada centro, como organización peculiar y diferente (Mintzberg, 1989; Gairín Sallán, 1996, 2010; Santos Guerra, 2002).

2. ELEMENTOS QUE COMPONEN LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR.

2.1 Profesores.

No cabe duda que es la pieza clave en la enseñanza, “motor de las propuestas pedagógicas, que día a día se va plasmando en las aulas, desencadenadas a través de propuestas individuales o colectivas, después de la reflexión, el diálogo y la cooperación entre los grupos de profesores.” (Morales et. al. 2004:91).

Constituye el sector especializado de la comunidad educativa y de la institución escolar, teniendo una serie de características específicas que lo distinguen de otros profesionales. Domenech (1994:138-139); hace la siguiente consideración al respecto; a) tienen una *formación inicial*⁴; b) están sujetos a una *fuerte reglamentación* de la administración educativa “la autonomía que teóricamente se otorga al profesorado y a los claustros de profesores se muestra ampliamente limitada por la reglamentación, le hace perder responsabilidad y favorece su pasividad”; c) distintas funciones a cumplir, dividiéndolas en tres grupos fundamentales; por un lado las *técnico-pedagógicas*; las *administrativo laborales* y por último las *intelectuales*.

Por último la profesión docente se caracteriza por ser una labor compartida con otros sectores — entre ellos los padres de los alumnos y otros agentes—; y por la complejidad del trabajo. No se trata de una relación unidireccional en un modelo de escuela de primeros de siglo XX; sino por mantener un conjunto de relaciones bidireccionales y participativas de toda la comunidad educativa. En este sentido la participación se refiere a la acción de intervenir en los distintos procesos de planificación, ejecución e incluso control. Las distintas leyes educativas han ido configurando un sistema educativo participativo; la (LOE, 2007) lo regula en el (art.118):

⁴ Partiendo de la idea equivocada de que la educación es más compleja cuanto más alto es el nivel y que en estos aumenta también la exigencia instructiva por encima de la educativa

“La participación es un valor básico para la formación de ciudadanos autónomos, libres, responsables y comprometidos con los principios y valores de la Constitución...Las Administraciones educativas fomentarán, en el ámbito de su competencia, el ejercicio efectivo de la participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios en los centros educativos... A fin de hacer efectiva la corresponsabilidad entre el profesorado y las familias en la educación de sus hijos, las Administraciones educativas adoptarán medidas que promuevan e incentiven la colaboración efectiva entre la familia y la escuela”.

El nivel de participación, pudiera identificarse desde la sola información a los padres e incluso alumnos sobre sus procesos y resultados, hasta la autogestión en diversos aspectos relacionados con la vida educativa; en este sentido cada día más las asociaciones de padres están fomentando y autogestionando la planificación, ejecución y control de actividades complementarias y extraescolares de los centros educativos. No obstante, uno de los aspectos que está suscitando una mayor problemática en los centros educativos es el equilibrio entre participación-autonomía, (Masjuan, 1994:45), se refieren a este equilibrio en el sentido de que el profesorado tiende a demandar a la Administración mayor libertad en el ejercicio de sus funciones principales, ¿Qué enseñar y cómo enseñar? Esta libertad podría suponer incluso, restringir derechos de participación de los otros sectores implicados en los procesos educativos; padres y alumnos.

“Puede suceder que por una parte el profesorado tienda a reclamar de la Administración mayor autonomía para la gestión de los centros, pero, por otra parte, una determinada concepción de la profesionalidad docente puede traducirse en una limitación de las posibilidades de participación en las cuestiones cruciales, tanto del alumnado como de los padres de los alumnos”

En este sentido, la autonomía⁵ de los centros en algunos casos colisiona con la participación; los límites o restricciones impuestas por la

⁵. Los centros dispondrán de autonomía pedagógica, de organización y de gestión en el marco de la legislación vigente y en los términos recogidos en la presente Ley y en las normas que la desarrollen. Los centros docentes dispondrán de autonomía para elaborar, aprobar y ejecutar un proyecto educativo y un proyecto de gestión, así como las normas de organización y funcionamiento del centro. Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la autonomía de los centros, de forma que sus recursos económicos, materiales y humanos puedan adecuarse a los planes de trabajo y organización que

Administración educativa en algunos casos dejan sin posibilidad de acción a los centros y profesores para ejercer sus funciones; en este sentido Santos Guerra (1999), que se refiere a una autonomía del profesor es, a veces, solamente “nominal”.

"Los profesores tienen libertad para organizar la enseñanza como les parezca mejor. Como los automovilistas tienen, en un embotellamiento, la libertad de elegir los cassettes que les gustaría oír mientras tanto. Si le decimos a uno de ellos que en el metro ya habría llegado, subirá el cristal y hasta puede que nos insulte. Si le decimos a un profesor que su famosa libertad pedagógica es una ilusión, un fantasma, un concepto ideológico para enmascarar su omnipotente impotencia, nos mirará con ojos de sorpresa y creará que estamos locos. Si le amenazamos con tocar su libertad pedagógica, montará en cólera". (Ranjard, cit. por Santos Guerra, 1988:11-12).

El marco que delimita la participación de los padres y alumnos se establece en el (art.19) de la LOE (2006) “Participación en el funcionamiento y el gobierno de los centros públicos y privados concertados”; en su nueva redacción dada por la LOMCE (2013):

“Las Administraciones educativas garantizarán la intervención de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos a través del Consejo Escolar. El profesorado participará también en la toma de decisiones pedagógicas que corresponden al Claustro, a los órganos de coordinación docente y a los equipos de profesores y profesoras que impartan clase en el mismo curso. Corresponde a las Administraciones educativas favorecer la participación del alumnado en el funcionamiento de los centros, a través de sus delegados de grupo y curso, así como de sus representantes en el Consejo Escolar. Los padres y los alumnos y alumnas podrán participar también en el funcionamiento de los centros a través de sus asociaciones. Las Administraciones educativas favorecerán la información y la formación dirigida a ellos”.

Estas interacciones se caracterizan por el estilo de liderazgo: a) autoritario; basado en la dirección de la clase sin ninguna intervención de los alumnos en la planificación; b) democrático, en el que las decisiones se toman conjuntamente entre alumnos y profesor; y c) liberal

elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos. Art.120. LOE.

en el que no interviene el profesor. El resultado de las investigaciones llevadas a cabo por Lippitt y White (1939, 1943), Cuadrado, 2001, fue que los grupos llevados de forma autoritaria alcanzaron los objetivos antes, pero mostraban sentimientos negativos hacia el profesor, no obstante los grupos dirigidos de una manera más democrática, aunque los resultados fueran algo más bajos, se generaba afecto entre sí y respecto al profesor; los grupos dirigidos de una manera liberal, no consiguieron resultados positivos en ningún sentido. Al mismo tiempo destacamos los trabajos de Cava y Musitu (2000). Rosenthal y Jacobson (1968) llegaron a demostrar que:

“se cumplían las expectativas del profesor sobre el rendimiento intelectual de los alumnos; o lo que es lo mismo, que los alumnos llegaban a conseguir los niveles o resultados que de ellos se esperaban, aunque estos niveles o resultados que de ellos se esperaban, en principio, no tuvieran ninguna relación con la capacidad de cada alumno en particular”. Jacobson (1968), cit, por Sampascual (2002:369)

Zavala (2002) señala que el análisis de la práctica educativa tiene que realizarse en función de las situaciones que se presentan durante el desarrollo de las interacciones entre maestro-alumnos y alumnos-alumnos; por ello la reflexión del profesor sobre este tipo de acontecimientos debe ser uno de los aspectos clave en la mejora de la práctica docente. Este tipo de reflexiones deberán formar parte desde la planificación de la sesión, el desarrollo de la práctica docente, la evaluación de los alumnos y la vuelta a la reflexión comparando los objetivos propuestos y los alcanzados. Coll y Solé (2002) hacen referencia a la interactividad⁶ alumno-profesor y a la necesidad de realizar un análisis de la influencia que tiene el profesor en el aprendizaje de los alumnos.

Schön (1992) hace mención a la necesidad de la reflexión en la enseñanza; ya que se realizan en condiciones de incertidumbre,

⁶. “El concepto de interactividad constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002). Alude al despliegue de acciones que el profesor y los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del salón de clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo”. García-Cabrero Cabrero, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008:4)

inseguridad y conflicto; por tanto requiere el descubrimiento, la coherencia entre situaciones confusas y el arte de la práctica profesional que caracteriza el diseño. En este sentido, Medina y Domínguez, señalan la necesidad de que esta reflexión se haga entre colegas.

“El proceso de co-aprendizaje entre colegas incrementa el nivel de responsabilidad formativa, personal y colaborativa, a la vez que se potencia la actividad de apertura e interacción entre el profesorado y los estudiantes. El aprendizaje de la práctica requiere relacionar la buena práctica con los modelos didácticos que sirven de referente y desde los cuales definir y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, logrando una elevada complementariedad entre el marco conceptual y la riqueza de la práctica, conjunto de decisiones que se conciben y aplican al desollar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta interacción entre la acción y la teorización como se construyen las bases de la práctica reflexiva”. Medina y Domínguez (2008:161)

En el ámbito escolar, trasladando las teorías de Maslow (1943), cualquier profesor que llega a un centro necesita poder desarrollar sus funciones con normalidad; supervivencia, no sentirse amenazado por el propio medio, encontrar una serie de relaciones con sus compañeros de forma que pertenezca al grupo y no se sienta desplazado, el alcance de los objetivos generará autoestima y estimación por parte de los padres, alumnos y el propio centro llegando a su autorrealización. Esta serie de acontecimientos deben ser tenidos en cuenta a la hora de optimizar, mejorar o llegar a conseguir BP en los centros educativos, puesto que la pieza clave es el profesor; en el momento en que algún eslabón de esta cadena se rompa, se producirá un deterioro en el logro de los objetivos del profesor y del centro. En este sentido, Santos Guerra se refiere a la necesidad de facilitarle al profesorado las condiciones para ejercer una docencia eficaz “condiciones organizativas facilitadoras”

“La mejora de la calidad de la enseñanza y de la profesionalización de los docentes, exige unas condiciones organizativas que hagan viable al menos y si es posible fácil la transformación y la mejora de la racionalidad y de la justicia de la práctica educativa. Si no se modifican los contextos organizativos de la educación será difícil que se produzcan en ellos mejoras significativas [...]. Popkewitz dice de forma casi estremecedora: "Los profesores son personas encantadoras que trabajan en lugares horribles". (Santos Guerra, 1999:12)

En el marco de nuestra tesis tendremos que preguntarnos qué debe hacer un buen profesor, al objeto de poder visibilizar y seleccionar BBPP educativas. Cardona (2008) hace una subdivisión y estudio por tareas que el profesor debe hacer para el ejercicio de sus funciones: a) organizar la interacción entre el estudiante y la materia de estudio; b) ser mediador de aprendizajes significativos; c) estimular el potencial de desarrollo de los estudiantes por medio del trabajo cooperativo; d) diseñar y organizar trabajos disciplinares e interdisciplinares; e) colaborar con el mundo exterior del centro, haciendo del aprendizaje una experiencia individual y socializadora ; f) analizar el contexto en el que se desarrolla la actividad para dar respuesta a una sociedad cambiante; g) colaborar en la autonomía profesional y responsabilidad ante los miembros del centro o departamento.

Por último otro de los aspectos claves a tener en cuenta en el profesorado es su concepción docente puesto que el desarrollo de BBPP deberá ir acompañado de un conocimiento profundo de aquello que hacen los profesores en sus aulas, cómo lo planifican, cómo evalúan, qué concepción educativa tienen.

2.2 Alumnos.

En primer lugar decir que los alumnos son el objeto esencial de toda educación, — sin ellos no habría proceso educativo —. Nos interesa arrancar desde el propio concepto de persona en su doble perspectiva; por un lado la “*esencialista*”; que la considera como ser individual y dinámico, Medina (1997), por otro el de “*persona unitaria*”, peculiar y compleja. Estas características condicionan el diseño de los procesos y las dinámicas de interacción con las que el profesor debe enfrentarse.

Los alumnos, son las personas que necesitan incrementar o transformar sus esquemas de conocimiento, se integran en un grupo o en distintos grupos, según coincidencia en materias o áreas optativas en los cursos de mayor nivel; su objetivo es claro; alcanzar un conjunto de metas que se le proponen desde el sistema.

Uno de los estudios claves es la *interacción* entre los alumnos para la organización del aula por parte del profesor; esta puede llevarse a cabo de tres formas: a) cooperativa, caracterizada por un éxito compartido entre todos los alumnos; —porque los alumnos perciben el éxito solo y exclusivamente si todos los alumnos del grupo alcanzan la meta—; b) competitiva, caracterizada por lo que no consiga el resto — los alumnos perciben el éxito siempre y cuando los demás compañeros del grupo no lo alcancen—; y por último; c) individualista; en la que cada alumno es independiente de si la consiguen el resto de compañeros del grupo.

La experiencia en el ejercicio de la práctica docente nos demuestra que la estructura cooperativa es la que mejor resultados trae para los alumnos; produce un mayor rendimiento en el aprendizaje de todos los alumnos del grupo, mejora valores y actitudes, además de la motivación.

El alumno como parte del sistema tiene un conjunto de funciones o deberes que condicionan el resto de elementos del sistema; puesto que estos pivotan alrededor de él como núcleo del sistema. Debe construir y reconstruir su conocimiento adaptándolo a sus estructuras previas si desea que su aprendizaje llegue a ser significativo, encontrando el equilibrio. Sus funciones primordiales son las de evaluación, experimentación, creación de nuevas relaciones, desarrollo de métodos y técnicas de aprendizaje, adaptación crítica a las circunstancias del aula y del centro, promoción de un clima de exigencia y de mejora en el aula, adquisición de un estilo de pensamiento propio, participación en la determinación de objetivos, elaboración de normas de convivencia y de trabajo y asimilación crítica de la cultura.

En este sentido, las funciones de los alumnos son reguladas por ley orgánica; así en principio se establecieron en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación; no obstante la publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMCE, 2013), introduce modificaciones en la misma; pero sigue regulando los deberes de los alumnos en su Disposición final primera: a) estudiar y esforzarse para conseguir el máximo desarrollo según sus capacidades; b) participar

en las actividades formativas y, especialmente, en las escolares y complementarias; c) seguir las directrices del profesorado; d) asistir a clase con puntualidad; e) participar y colaborar en la mejora de la convivencia escolar y en la consecución de un adecuado clima de estudio en el centro, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y la autoridad y orientaciones del profesorado; f) respetar la libertad de conciencia, las convicciones religiosas y morales, y la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa; g) respetar las normas de organización, convivencia y disciplina del centro educativo; h) conservar y hacer un buen uso de las instalaciones del centro y materiales didácticos.

Este conjunto de obligaciones a que se le someten a los alumnos no se realiza desde la concepción del alumno unitario; sino desde el conjunto de alumnos que se integran en un grupo. Nuestro sistema educativo, y en general la de todos los países optan por un sistema educativo graduado; es decir configuran una organización pedagógica en base a una clasificación de alumnos por edades⁷. Por ello el alumno no actúa dentro del grupo desde su individualismo, sino como parte de un grupo que tiene unos objetivos globales.

Gairín y Darder (1994), establecieron unas sugerencias a modo de Buena Práctica para conseguir una buena integración de los alumnos en el grupo; entre ellas las de observar cómo funcionan los alumnos en el grupo, reforzar a los alumnos que no estén integrados, utilizar el grupo como elemento educativo, dar responsabilidad a los grupos al objeto de alcanzar su propia identidad, crear lazos de identidad entre la escuela y el alumno, ayudar al grupo para que tenga los mismos objetivos, evitar factores como la indecisión, miedo, carencia de confianza, fomentar

⁷ *Las distintas leyes orgánicas han establecido elementos que diversifican las posibilidades de agrupación por ciclos; como unidad temporal de organización de la enseñanza, permitiendo que el alumnado aprenda a su ritmo, con una continuidad en los aprendizajes y en los métodos de enseñanza; al mismo tiempo posibilita la mejora en la planificación y organización de las actividades de recuperación. Evitándose que la evaluación final del alumnado se realice tras un periodo escolar de un año. El Artículo 16 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación dedicado a los principios generales de la Educación primaria, modifica la organización por ciclos que contenía la ley anterior, estableciendo que "La educación primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad".*

factores que favorezcan el compromiso personal con el centro educativo, y practicar la mejora constante.

Este tipo de prácticas son recogidas igualmente en la mayoría de la normativa educativa que desarrollan las Administraciones Educativas; por citar una; la Comunidad Educativa Andaluza establece en el marco de su Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria (2010), las funciones de los tutores; “informar al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o representantes legales; facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto; recoger la opinión del alumnado a su cargo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las distintas materias, ámbitos o módulos que conforman el currículo; conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y toma de decisiones personales, académicas y profesionales, (art.91, Decreto 327/2010, de 13 de julio).

2.3 Contenidos o materia.

Desde una conceptualización amplia se refiere a lo que los profesores enseñan, tanto en lo relativo a los conceptos como a las habilidades o los contenidos más de índole axiológico como valores, creencias, etc. Es la típica respuesta del currículum a la pregunta qué enseñar. Estebaranz (1994) expresa que uno de los problemas que se presentan en las aulas se centra en la determinación de qué es lo que debe ser aprendido, qué relación deben guardar con el resto de contenidos de otras áreas o disciplinas, cómo alcanzar el aprendizaje, qué tiempo hay que dedicarle, etc.

Este apartado no trata de clarificar el concepto de materia o contenido, sino las características de los contenidos de enseñanza en relación a los procesos de enseñanza-aprendizaje y la presentación de los mismos para conseguir una enseñanza eficaz. Las distintas subvariables que deberá tener en cuenta un profesor a la hora de iniciar un proceso de enseñanza-aprendizaje respecto a los contenidos son los siguientes: a)

naturaleza del contenido; b) estructuración; c) objetivos ; d) el contenido presenta organizadores previos, resúmenes, esquemas; e) presencia de organizadores gráficos; f) presencia de organizadores previos.

La experiencia demuestra que en muchos casos cuando un profesor inicia una unidad didáctica algunos alumnos no disponen de los conocimientos previos que de una forma motivan al alumno a seguir el proceso de manera eficaz; por lo que el profesor deberá recurrir a los organizadores previos; es decir, contenidos introductorios que sirvan de puente entre los nuevos contenidos y las estructuras previas del alumno, mejorando la actitud hacia el verdadero aprendizaje significativo.

Para Sampascual (2002), una buena estructuración de los contenidos en los currículos escolares, requiere dos condiciones: a) un análisis de los conceptos de un campo de conocimiento; b) tener en cuenta las relaciones de dichos conceptos para determinar cuáles son más generales y supraordenados y cuáles son los más específicos y subordinados, con objeto de que los conceptos y las ideas principales se introduzcan al principio y sirvan de afianzamiento para los conceptos subordinados, que se presentaran después (Novak, 1977, cit. por Sampascual, 2002:221).

Bruner (1998) afirmaba que el objetivo último en la enseñanza de los contenidos de una materia es que el alumno comprenda su estructura fundamental; es decir sus conceptos o ideas fundamentales.

Los contenidos o materia que se enseña en los centros educativos se incluye en un concepto superior denominado currículo (LOE, art.6); integrado por: a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa; b) las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos; c) los contenidos⁸, o conjuntos de conocimientos,

⁸ *Los contenidos se ordenan en asignaturas, que se clasifican en materias, ámbitos, áreas y módulos en función de las enseñanzas, las etapas educativas o los programas en que participan los alumnos y alumnas.*

habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias; d) La metodología didáctica, que comprende tanto la descripción de las prácticas docentes como la organización del trabajo de los docentes; e) los estándares y resultados de aprendizaje evaluables; f) los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa.

2.4 Contexto o entorno.

Entendemos con Antúnez (1997) el entorno como un conjunto de variables que inciden en la dirección, organización y gestión de los centros educativos. No cabe la menor duda que la ubicación del centro representa una de los principales factores por el que los padres de los alumnos solicitan la matriculación en un determinado centro. El nivel socioeconómico de las familias relacionado en muchos casos con el nivel cultural, costumbres y propósitos de un conjunto de personas, hacen cada día más, tener en cuenta el entorno y sus variables para la mejora de los centros educativos. El entorno se ve influido por el centro y el centro por el entorno; esta vinculación aunque siempre se ha cumplido, hoy son muchos los trabajos publicados sobre la influencia mutua (Lorenzo, 1993, 1995, 1996; Santos Guerra, 1990, 1994, 2002; Gairín Sallán, 1995, 1996; Cantón, 1996, 2001)

El curriculum cobra vida en un aula determinada en la que intervienen otros alumnos procedentes de contextos y situaciones diversas, con un profesor o equipo de profesores específicos, con unos materiales seleccionados de forma sistemática adaptados a ese conjunto de alumnos singulares. Un concepto de comunidad educativa como ente que genera influencias en el seno de la escuela y traspasa sus fronteras irradiando al entorno próximo. Para Pérez (1996:335) la comunidad educativa se define por las relaciones “que concurren en el centro escolar como agentes-interventores-facilitadores en/del proceso de formación, que tienen encomendadas las instituciones educativas en nuestra sociedad”

El contexto hay que entenderlo desde los distintos escenarios donde influyen con fuerza las distintas variables tanto intrínsecas como extrínsecas; por ello tendremos que tener en cuenta el *microcontexto* en relación al aula específica, el *mesocontexto* en relación al centro educativo, y el *macrocontexto* como el barrio o la zona de escolarización con influencias en el aula. Las cualidades tanto físicas como sociales normalmente persisten de generación en generación. La escuela y el aula es sensible a todos los problemas sociales, puesto que se constituye en una “poderosa fuerza para reformar la sociedad” (Estebaranz, 1994: 86).

Los distintos aspectos a tener en cuenta según la profesora citada son los siguientes:

1. La participación de los padres en la escuela y en el aula, a través de sus canales de participación (Comunidad Educativa, AMPA´s, Consejo Escolar o Delegados de padres en las aulas).
2. Problemas sociales que afectan a la organización de la escuela, a aprendizaje de los alumnos y a sus familias, y cómo los afrontan los profesores.
3. El uso de los recursos de la comunidad para el aprendizaje (Parques, instalaciones municipales, bibliotecas, etc).

Trianes, (2000) propone una intervención educativa o preventiva desde el contexto con dos líneas de programas; a) proporción de recursos al entorno para facilitar el desarrollo de habilidades y competencias; b) modificación en el entorno de condiciones potencialmente peligrosas, en este sentido, señala que la intervención educativa debe dirigirse al contexto por dos motivos: a) por la necesidad de adaptarse a un tipo de familia concreta y b) por la necesidad de conocer los usos y valores del entorno familiar y comunitario.

“Las condiciones para el desarrollo vienen dadas por el contenido del sistema ecológico de entornos que rodea al individuo: entornos cercanos como la familia, el grupo de amigos, la escuela y el trabajo; y entornos que influyen indirectamente en las condiciones de desarrollo pero en los que el individuo no participa directamente, como las autoridades locales, nacionales e instituciones políticas, así como tradiciones, valores y normas de raíz histórico-cultural” (Hägglund, 1992:117).

Para Gairín Sallán y Darder (1994), el entorno lo forman el “conjunto de variables ajenas a la estructura que inciden en la organización”. Se refiere a una de las variables principales que más influyen en el desarrollo educativo del alumno conformado por la ubicación geográfica del centro, que estará asociada a su vez a un nivel socioeconómico determinado con una cultura que impregna en el barrio y esta a su vez lo devuelve al centro, con un conjunto de personas que forman grupos sociales con intereses confluyentes a la mejora del subsistema donde radica el centro.

Por tanto este conjunto de variables deben ser tenidas en cuenta en el sistema ya que el mismo se verá afectado por la confluencia de las mismas; otro tema será el de compensar el macrosistema, integrado por subsistemas, en los que la fuente de recursos es distinta y por ello la Administración debería compensar con incentivos para favorecer los más deficitarios, si no se quiere que la escuela continúe con el modelo de reproducción social.

Por otro lado el centro escolar se encuentra en un barrio determinado donde confluyen distintas redes sociales, económicas e incluso políticas González (2004). Las distintas redes que confluyen en el centro se interrelacionan conformando una dinámica de relaciones que alimenta a las mismas y mutuamente se ven fortalecidas. Téngase en cuenta por ejemplo lo que representa un Instituto de Educación Secundaria con enseñanzas postobligatorias de bachillerato y ciclos formativos para un municipio o barrio de la gran ciudad. Por un lado el número de familias que confluyen en el centro, por otro la propia cultura del profesorado impregnará la cultura de los alumnos y estos la de sus familiares, generando al mismo tiempo una entrada en la propia escuela modificando parte de la cultura misma; se trata de un sistema cerrado en que mutuamente se alimentan.

Desde una mirada del subsistema económico, la influencia que puede tener un centro educativo es importante; por un lado la confluencia en momentos determinados de padres y madres hará que se movilicen actividades económicas dispuestas a satisfacer las demandas

puntuales, generación de accesos, subcontratas de mantenimiento del propio edificio, empresas dispuestas a que los alumnos de los ciclos formativos emprendan sus prácticas en las empresas, al objeto de que haya una mutua influencia o interés... etc. Los centros influyen al contexto donde se ubican y se influyen del mismo a través de las interacciones y sus influencias mutuas.

El *mesocontexto*, (centro educativo), debe ser objeto de innovación y cambio en próximos años. No pueden diseñarse centros educativos con estructuras de funcionamiento centradas en la rigidez de formas de docencia del siglo pasado. El ecosistema centro debe dar respuesta a las demandas y formas de entender la educación de los alumnos.

Hoy la *lección magistral* aunque perdure en muchas de las aulas y centros de nuestra geografía tiene los días contados; el nuevo alumno *digital* necesita otras formas de aprender, con otros estímulos, otras situaciones de enseñanza-aprendizaje más diversificadas, que requieren aulas específicas que respondan a nuevas situaciones innovadoras, por tanto los diseños arquitectónicos deben adaptarse a este modelo de educación polivalente y del nuevo siglo.

El problema radica, como señala Martín-Moreno (2007), en que la mayor parte de las innovaciones sobre el contexto espacial del aprendizaje no se apoyan en una teoría específica; y salvo proyectos promovidos por organismos internacionales, los modos de apropiación del espacio escolar y su relación con el proyecto pedagógico son poco investigados. El espacio escolar ha sido investigado por distintos autores; Unzurrunzaga, 1974; Gairín Sallán, y Darder, 1994; Cano y Lledó, 1990; Gairín Sallán, 1996; Domenech y Viñas, 1999; Escolano, 2000; Martín-Moreno, 2007; Morales et. al., 2004; Frago, 2013; no solo como centro de aprendizaje, sino como centro de convivencia, que condiciona las actividades y los procesos de enseñanza que se desarrollan en el centro educativo.

Hoy día en virtud de los principios de adaptación e integración del alumnado, es necesario que los espacios sean más flexibles y adaptables

que nunca. Las medidas organizativas que se imponen para hacer frente a las necesidades de los alumnos hacen que los espacios cumplan funciones prioritarias lejos de los espacios solo diáfanos y diseñados como *cajas estancas para albergar a los alumnos*. Ya Unzurruzaga (1974), hacía consideraciones a la primera ley General de Educación de 1970, en el sentido de la necesidad de que los edificios educativos se realizaran de una forma adaptable pudiendo reconvertir espacios y flexibles de modo que en los espacios se pudieran desarrollar distintas actividades.

En el mismo sentido Gairín Sallán y Darder (1994) hacían alusión a la necesidad de que los espacios fueran variados en cuanto a superficie, al objeto de poder hacer distintas agrupaciones de alumnado, polivalentes al objeto de poder realizar distintas funciones y comunicables en el sentido de facilitar los desplazamientos internos. Por otro lado, siendo importante como se ha señalado el entorno y contexto, donde el centro escolar influye y por tanto debe potenciar relaciones y actividades en relación con su entorno; no es menos importante el entorno espacial del propio centro. Martín-Moreno (2007:292), establece una serie de estrategias para la mejora de la calidad de vida en el establecimiento escolar:

1. Búsqueda de la correspondencia entre los diseños del edificio y del mobiliario. Compatibilidad con la estructura física del establecimiento.
2. Desarrollo de una nueva concepción del puesto de trabajo del alumnado. No puede considerarse exclusivamente por una mesa, una silla y los efectos personales de cada sujeto.
3. Redistribución de las zonas de trabajo por medio del mobiliario. Se busca la polivalencia en el diseño del mobiliario escolar.
4. La participación del alumnado en la apropiación del espacio. El contexto espacial se convierte en objeto de aprendizaje y el profesorado ofrece a su alumnado oportunidades para incidir en su disposición y decoración.
5. La consideración de la dimensión urbanística. El camino que recorren los alumnos hasta llegar al edificio escolar, las instalaciones del entorno, los espacios de juego; fundamental aprovechar esta serie de estímulos en la educación de los alumnos.

3. MODELOS DE LAS ORGANIZACIONES EDUCATIVAS.

Como se ha justificado en el apartado anterior los modelos organizativos educativos proceden de las teorías organizativas industriales basadas en teorías positivistas arraigadas a un fuerte conocimiento científico, donde los valores, creencias y demás aspectos fuerza de lo *objetivable* no se consideraban dentro de la teoría mecanicista cuyos principales pioneros fueron Taylor (1911) y Fayol (1949). Para esta teoría el concepto de organización estaba condicionado por el logro de los objetivos “eficacia” y el control de procesos y actividades.

El taylorismo tuvo; —y en algunos centros educativos aún quedan vestigios—, una influencia extraordinaria. El entrenamiento o repetición de actividades llevaba aparejada la destreza en la realización de las mismas, puntualidad, obediencia; todo ello era necesario para una sociedad industrial en alza. La difusión inicial del taylorismo se debe a dos educadores estadounidenses de la época: Bobbitt y Cubberley. Para Martín-Moreno, los planteamientos eficientistas no solo se mantienen; sino que han sido renovados a partir del movimiento de las escuelas eficaces.

“La expresión escuelas eficaces designa a un modelo de centro educativo con una fuerte estructuración y disciplina, que pretende que todo el alumnado rinda suficientemente, con independencia de su nivel sociocultural y que este hecho se pueda comprobar con medidas estandarizadas de rendimiento escolar”. (Martín-Moreno, 2007:124)

Hoy día se habla de haber vuelto al *paradigma burocrático* elaborado por Weber (1969). Para Martín-Moreno (2007), los principios básicos de una organización burocrática son los siguientes: a) estructura jerárquica; b) división del trabajo; c) control basado en normas y reglamentos; d) relaciones impersonales; e) orientación hacia la carrera. Como puede observarse, aún muchas de estas características pueden identificarse en algunos de los centros de nuestra geografía, cuando han pasado más de

cincuenta años en los que empezó a considerarse esta teoría que ya ponía énfasis en el concepto de eficiencia⁹.

Este modelo o paradigma ha traído como consecuencia desfavorable entre otras el tener más interés en algunos momentos por los resultados estadísticos que por el verdadero aprendizaje del alumnado, la atención individual, el exceso de reglamentalismo y formalismo funcional que en algunas ocasiones rechaza cualquier tipo de innovación por parte del profesorado por motivos de aprobación y trámites burocráticos, el incremento de documentación institucional pensando más en la entrega para un posible control que en la propia mejora que el documento pueda suponer para la mejora del centro o de los objetivos del profesor, centros conformados sin tener en cuenta el tipo de alumnado, organizados para un mismo tipo de alumno, sin reacción al cambio y a las nuevas demandas.

Otros estudios sobre las organizaciones educativas son los de Ellstrom (1983) que cita cuatro modelos diferentes de organizar un centro educativo: racional, político, de sistema social y anárquico. Cuthbert (1984), presenta cinco: analítico-racional, pragmático-racional, político, ambiguo y fenomenológico. Bush (1986), igualmente identifica cinco modelos diferentes: formales, democráticos, políticos, subjetivos y ambiguos. Antúñez, (1997:40) hace un estudio de este último, y los caracteriza de la siguiente forma:

- 1. Modelos formales:** Los directivos son los que poseen la autoridad en función de su posición formal en la organización, y por tanto responsables de las actividades de sus instituciones. Las organizaciones son consideradas como sistemas, y las relaciones informales que se dan entre sus miembros y entre las diferentes organizaciones no son factores a tener en cuenta. Estructuras jerárquicas, los objetivos marcan las pautas de actuación, la autoridad de los directivos es esencial y la función fundamental y prioritaria de la evaluación es la rendición de cuentas. Para Bush, dentro de los formales se pueden distinguir otros modelos, como son: sistémicos, burocráticos, racionales y jerárquicos.
- 2. Modelos democráticos:** El poder y la toma de decisiones se ejercen de forma compartida por algunos o todos los miembros de la organización, utilizando procesos de diálogo y discusión, buscando el consenso. Los objetivos de la institución son aceptados

⁹ *Concepto utilizado en los establecimientos industriales que representa alcanzar los objetivos en el mínimo tiempo y al mínimo costo.*

y comprendidos por todos. Como en los modelos formales, la estructura tiene un claro significado para todos los miembros de la institución. La mayor diferencia con los modelos anteriores radica en las relaciones entre los diferentes miembros de la estructura: verticales, en los formales; horizontales, en los democráticos.

- 3. Modelos políticos:** Para estos modelos, la toma de decisiones en la organización se realiza a través de un proceso de negociación. El conflicto se convierte en un elemento natural de la organización. La Dirección busca la regulación de la conducta política. Se asume que las actuaciones y las decisiones son consecuencia de procesos de negociación y de tratos e intercambios; esto provoca la aparición de grupos de interés que persiguen sus objetivos particulares. La descripción de estos modelos coincide con el concepto de "micropolítica", elemento determinante en la organización de las instituciones escolares.
- 4. Modelos subjetivos:** Se da más importancia a las creencias y percepciones de los individuos de la organización que a la propia institución o los grupos de interés. Mientras que los modelos formales y democráticos consideran la institución como globalidad y los políticos consideran los sub-grupos, en estos modelos el individuo es el centro de la organización. Las creencias y las interpretaciones de las conductas de los sujetos importan más que los propios hechos. Un mismo hecho puede tener significados diferentes para un profesor o para la directora. La estructura es, pues, un producto de la interacción humana y no puede ser fija o venir predeterminada. Por último, se presta muy poca atención a las relaciones entre la organización y el entorno.
- 5. Modelos ambiguos:** Las organizaciones que se adaptan a estos modelos no tienen objetivos claramente definidos, cada miembro de la organización tiene una percepción diferente de los mismos. La cohesión en el grupo es débil. Existe incertidumbre en aspectos tan relevantes como las estrategias a utilizar, el poder de las diferentes partes de la institución, las relaciones entre las mismas o la influencia del entorno. Estas características conllevan que, por una parte, la estructura de la organización no sea visible y que la toma de decisiones no se realice de forma planificada.

Para Sáenz (1985:8 y 1993:11) "Toda organización, espontánea o intencional, funciona en virtud de una dinámica que está presente en cualquier tipo de instituciones. La escuela, como institución, no escapa a las reglas formales de la organización, y en ella pueden rastrearse las normas, los principios y aun las leyes con que diversas teorías organizativas han pretendido explicar el funcionamiento institucional". El rasgo definitorio de cualquier organización social es el estar formadas por un cierto número de personas aglutinadas por una finalidad explícita de conseguir ciertos objetivos.

En este sentido, considerar que en cualquier centro, se incluyen cinco subsistemas interrelacionados: 1. Entorno 2. Objetivos 3. Tecnología 4. Estructura formal 5. Normas informales. El paradigma

cultural pluralista es el único que tienen en consideración el conjunto de subsistemas (Martín-Moreno, 2007).

Para Penalva (2009) las tendencias dominantes sobre el modelo de escuela se centran en cuatro paradigmas¹⁰: a) eficacia; que concibe la escuela como una empresa, (Archier, 1985; Toffler, 1992; Llano, 1992; Drucker, 1996, 1993; Senge, 1996; Nonaka, y Takeuchi, 2000); b) organización compleja; concibe la escuela como una organización inteligente (Hargreaves, 1999, 2003); c) cultura contra-hegemónica, concibe la escuela como comunidad de participación, (Castells, *et. al.*1994; Hernández, 2001b; Bernstein, 1977; Bowles y Gintis, 1976; Appel, 1977) y d) creación de significados compartidos; concibe la escuela como comunidad creadora de significados; (Ainscow, 1999, 2001; 2002).

En nuestro país, siguiendo a Penalva (2009), podríamos decir que el modelo de escuela del sistema educativo español, recoge los principios organizativos de los cuatro paradigmas; no obstante los centros educativos continúan organizándose desde un modelo administrativista, con un sistema organizativo dispuesto jerárquicamente. En cada proyecto educativo se deberá contemplar una organización respetuosa con la singularidad de cada situación concreta, exigiendo realizar análisis que permitan responder a interrogantes como: ¿qué tareas deben emprender?, ¿de qué recursos van a disponer?, ¿cuál es el grado de aceptación y de consenso?, ¿cómo llegar a una fórmula organizativa?, ¿cuáles los órganos deberán conformar esta estructura? En los centros escolares cada órgano de su estructura organizativa, cada departamento, equipo comisión de trabajo justifica su constitución en las medidas propuestas de un proyecto educativo.

¹⁰ El término no ha de entenderse en un sentido estricto –tal y como T. Kuhn lo plantea: Paradigma, en Kuhn, se refiere a la “Ciencia normal”, esto es, al modo en que procede la Ciencia: siguiendo un “conocimiento tácito” y unas prácticas predominantes en un grupo o en una tradición científica marcada por una mentalidad históricamente determinada. Cfr. Kuhn, 1962 –, sino de un modo genérico; en este sentido, hace referencia a la perspectiva predominante en una teoría, línea de investigación, o corriente de estudio en torno a la organización escolar. No se refiere, pues, a una teoría, sino más bien una “tendencia dominante”. Penalva,(2009:182)

4. DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

4.1 Modelos de dirección.

La dirección escolar responde a la forma con la que la situación socio-política-educativa de un país haya evolucionado en el transcurrir de los años. Mayorga (2007) pone énfasis en la complejidad de dirigir un centro educativo “la dirección escolar es una figura clave en la organización y funcionamiento de los centros educativos, que adquiere cada día mayor relieve debido a la creciente complejidad de las instituciones escolares”. En la dificultad habría que considerar distintas variables que van de la mano de la evolución de la sociedad, más participativa, más democrática, con distintas miradas respecto al objeto de la educación, con alumnos que responden a una diversidad cultural distinta a la de los modelos de dirección de antaño; etc. Salamé (2007:1) justifica los modelos de dirección mediante una relación entre cultura y fines educativos:

“todos los sistemas educativos responden a la historia y cultura de cada país. Son el resultado de una evolución histórica con sus lógicos vaivenes. Si los sistemas educativos responden a la historia de sus países, la dirección de los centros, igualmente, responderá a esta misma historia y cultura y será la resultante de su propia evolución. Consecuentemente, tendremos tantos modelos de dirección como sistemas educativos existen en esta Europa que intenta construirse”.

En España, igualmente dependiendo del momento histórico, se ha optado por un modelo diferente en función de las directrices políticas dominantes. Antes de la definición de los modelos¹¹ por los que apostamos (Gimeno Sacristán, 1982; Escudero, 1981,1987; Pérez Gómez, 1991), entendemos necesario la definición del concepto “modelo” al objeto de justificar los mismos; para Gimeno Sacristán (1981) cit. por Muñoz y Román el modelo es:

¹¹ Una de las características del modelo es que simplifica la realidad por eliminación de determinados rasgos, factores o regularidades. Fernández Pérez (1978:75), cit.por Muñoz y Román (1989:19)

“Una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es una representación conceptual, simbólica, y, por tanto, indirecta, que al ser necesariamente esquemática se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es y aquello que no aprecia como pertinente a la realidad que considera”.(Muñoz y Román, 1989:18)

Escudero (1981:11) considera el modelo como “ una construcción que representa de forma simplificada una realidad o fenómeno con la finalidad de eliminar alguna de sus dimensiones, permite una visión aproximativa, a veces intuitiva, orienta estrategias de investigación para la verificación de relaciones entre variables y aporta datos para la progresiva elaboración de teoría”

Bernal (2000:4) destaca tres modelos de dirección principales: a) *neoliberal o de mercado*, característico de países como U.S. A. e Inglaterra, con un curriculum centralizado, amplia autonomía; perfil como director empresarial "centrado en el marketing y preocupado por la autofinanciación del colegio, por las relaciones públicas con la sociedad y por el control y evaluación de los resultados académicos, de los cuales depende su supervivencia y la supervivencia del centro" (Álvarez, 1996b, 328, cit. por Bernal); b) *buroprofesional*, característico de Francia y el dominante en Europa desde la segunda guerra mundial, el Director es el representante de la Administración; tiene entre sus funciones velar por el cumplimiento de la ley, la selección o nombramiento se realiza desde instancias externas al centro y no existen incentivos en relación a los resultados; c) *participativo*, su principal representante es España, la principal característica es la toma de decisiones de forma colegiada con una participación de todos los miembros de la comunidad educativa en la organización, gestión y dirección del centro, con un director que dinamiza y con grandes dotes de coordinación y trabajo en equipo, debe llegar a acuerdos y consensos hacia un marco común que desarrolle tanto su proyecto de dirección como el proyecto de centro.

Las prácticas directivas españolas son el resultado del devenir histórico que ha tenido como resultado el modelo actual. Entendemos necesario hacer un breve recorrido histórico desde su creación a nuestros

días, al objeto de poner en valor las mejoras en el marco de sus competencias y por otro lado encontrar espacios de mejora y propuesta de prácticas directivas.

4.2 La dirección escolar en España.

La escuela primaria en España del S.XIX se organizaba y desarrollaba en la mayoría de los casos a través de las “escuelas unitarias” donde había un único maestro que hacía todas las funciones, con un espacio para los alumnos independientemente del nivel educativo que tuvieran. Entrado el S.XX empieza a organizarse la educación en los centros educativos mediante *grupos escolares* en las llamadas *Anejas*¹² de las Escuelas Normales. En este marco “hay consenso en los especialistas al establecer el inicio¹³ de la dirección escolar en Educación Primaria en el cambio del siglo XIX al XX. Efectivamente, a partir de 1896 se comienza a extender en España el modelo de escuela graduada en Educación Primaria, y con ella surge la necesidad de crear una figura institucional que se encargue de coordinar a los maestros y distribuir responsabilidades; una figura, por tanto, con competencias diferentes a la de los docentes” (Murillo y Gómez, 2006).

El Reglamento de Escuelas, de 23 de septiembre de 1898, hizo referencia por primera vez a la escuela graduada y los directores, encomendándoles algunas funciones; entre ellas las de *cuidar que existiese armonía entre los maestros* y de la *disciplina general de la escuela*. Según Álvarez (2007:89) “Hasta 1944 el director del grupo escolar podía considerarse más como un intendente que como un director escolar tal como lo conocemos ahora”. Representaba al Ministerio, y accedía mediante el modelo¹⁴ de concurso-oposición, con

¹² Colegios colindantes a las escuelas normales donde se enseñaba la profesión docente; los estudiantes podían practicar e innovar con el alumnado del colegio.

¹³ En España la primera norma que hace una regulación desarrollada de la función directiva es la Real Orden de 9 de marzo de 1918, por la que se establece el Reglamento de Escuelas Graduadas. De ahí surgen los llamados maestros-directores que, sin necesidad de una formación específica, alternaban su labor docente con los trabajos propios de la dirección. Murillo y Gómez (2006).

¹⁴ Este perfil de dirección se mantuvo hasta la ley de Villar Palasí en 1970 que unificó en un único modelo de acceso solo para el sistema público los dos modelos de elección que hasta el momento existían: el gremial o político para bachillerato y el profesional o de oposición para primaria” Álvarez (2007:89)

una preparación que abarcaba distintas áreas; pedagogía, administración y didácticas. A partir de 1967, se publica el Reglamento de Centros Estatales de Enseñanza Primaria (Orden de 10 de febrero de 1967) y el Reglamento del Cuerpo de Directores Escolares (Decreto 985/1967, de 20 de Abril); lo que supuso un nuevo modelo de dirección, más jerárquica, distanciada de la docencia, independiente del claustro.

“estas dos disposiciones plantearon un modelo de dirección autoritario y burocrático, en el que el Director ha accedido al cargo mediante una oposición y mantiene su puesto de forma vitalicia. La existencia de un cuerpo diferente de Directores escolares refleja la jerarquía en la que se mueve este modelo en cada centro. No tiene carga docente y asume todo el poder, es el único cargo decisorio. Existe un órgano, denominado Consejo Escolar, que no tiene nada que ver con el actual Consejo Escolar, ya que es solamente consultivo. Es usual que todo sistema autoritario disponga de algún órgano para matizar el modelo. Es un modo de justificar una falsa participación, acorde con el modelo político de nula participación que existía en nuestro país”. (Bernal, 2000:6)

El modelo directivo en los centros en los que se impartía la enseñanza secundaria, era distinto; según Viñao (2004, cit. por Álvarez, 2000), desde 1850 a 1903 los rectores de la Universidad nombraban a los directores¹⁵ de los institutos entre los profesores universitarios, en 1903 se produjo un cambio tendente a la participación del profesorado del centro; de tal manera que proponía una terna¹⁶ de profesores y el Rector era el que finalmente seleccionaba¹⁷.

La publicación de la conocida como Ley de Villar Palasí¹⁸; (1970) supuso un avance en la racionalización y modernización de nuestro sistema educativo. Respecto a la dirección escolar se produce un gran cambio; desaparece el Cuerpo de Directores, estableciendo nuevas

¹⁵ Llegaron a tener tanto estatus como los Decanos de las facultades. Funciones administrativas, organizativas y de relación análogas a las actuales; y perfil básicamente ejecutivo subordinado a otros cuerpos colegiados.

¹⁶ Esta terna de profesores, se fue extendiendo como práctica habitual en los modelos de elección de directores hasta la (LOGSE); Ley Orgánica General del Sistema Educativo 1/90

¹⁷ El Director suele contar con la confianza de la Administración educativa, y, por tanto, suelen representar una línea de actuación muy conservadora en sintonía con el poder político.

¹⁸ Ministro de Educación que gestionó su elaboración y puesta en marcha Ley General de Educación....Idem

funciones entre las que se encuentran las pedagógicas; supuso el inicio de un nuevo modelo; no obstante hubo que esperar hasta 1984 para la extinción total de los directores de acceso por esa vía.

El art. 60.1 de la LGE, establecía que:

"todo centro de Educación General Básica tendrá un Director, que estará asistido por el Claustro de profesores y por el Consejo Asesor, en el que estarán representados los padres de los alumnos. El Director será nombrado, de entre los profesores titulares del centro, por el Ministerio de Educación y Ciencia, de acuerdo con las normas reglamentarias y oído el Claustro y el Consejo Asesor".

La selección del Director por parte de la Administración, establece un modelo más horizontal en el sentido en el que ya no se trata de un *cuerpo distinguido de la Administración*, al ser ocupado por funcionarios que acceden al puesto de forma transitoria por un periodo de tiempo. Bernal (2006). Tras la promulgación de la Constitución de 1978, la Ley Orgánica 8/1985, del derecho a la educación (LODE) apuesta por un modelo de gobierno mixto, con la existencia de órganos colegiados de gobierno (Consejo Escolar y Claustro) y otros unipersonales (director, jefe de estudios y secretario). Se opta por un modelo de gobierno participativo y democrático ya que todos los sectores de la comunidad educativa se encuentran representados en el Consejo Escolar¹⁹. La Ley Orgánica 9/1995, de participación, evaluación y gobierno de los centros docentes (LOPEGCE) mantenía este modelo aunque con una diferencia; el candidato a la dirección debía estar *acreditado* para el ejercicio de la misma.

Ley Orgánica 10/2002, de calidad en la educación (LOCE), supuso un giro importante en el modelo español. Se potencia la figura del director, optando por un perfil más profesional, y el Consejo Escolar y el Claustro de profesores pasan a ser considerados como órganos de participación, no de gobierno. La selección del director se realiza mediante un *concurso de méritos* a través de una *comisión* que se

¹⁹ La elección del director era una de las competencias de este órgano, que lo elegía entre el profesorado del centro que debía reunir unos requisitos y presentaba un proyecto de dirección.

constituye en el centro y en la que participan todos los sectores de la comunidad.

Un nuevo modelo de dirección es el que viene establecido en la Ley Orgánica 2/2006, de educación (LOE); en el capítulo IV del título V, que recupera el modelo mixto anterior, devolviendo el carácter de órganos de gobierno al Consejo Escolar y al Claustro. Se potencian las competencias del director y se impulsa un modelo de dirección basado en el trabajo en equipo, manteniendo el sistema de selección de la LOCE aunque con algunas diferencias.

No obstante, recientemente el modelo ha variado nuevamente con la publicación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), potenciando su perfil, traspasando competencias del Consejo Escolar como órgano colegiado al director. Igualmente le requiere un perfil más profesional, para ello incluye entre sus requisitos de participación en los concursos de méritos “estar en posesión de la certificación acreditativa de haber superado un curso de formación²⁰ sobre el desarrollo de la función directiva, impartido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o por las Administraciones educativas de las comunidades autónomas”.

El modelo de formación de los directores ha sido modificado por Real Decreto 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas; estableciendo dos tipos de competencias a alcanzar; por un lado las genéricas; que deben permitir el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo, motivación, gestión de la información y la toma de decisiones, comunicación, gestión de conflictos y la convivencia, organización, gestión y coordinación de un centro

²⁰ La disposición transitoria única establece que «durante los cinco años siguientes a la fecha de la entrada en vigor de esta ley orgánica, no será requisito imprescindible para participar en concursos de méritos para selección de directores de centros públicos la posesión de la certificación acreditativa de haber superado el curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva, indicada en el apartado 1, párrafo c), del artículo 134 de esta ley orgánica, si bien deberá ser tenida en cuenta como mérito del candidato que la posea».

docente, dirección estratégica en la planificación, implementación y evaluación de planes y proyectos, control y supervisión y por último para la gestión del cambio y la innovación.

Por otro la normativa establece la necesidad igualmente de que los directores adquieran competencias “específicas” que permitan el desarrollo de las siguientes habilidades y sus conocimientos teóricos sobre la normativa aplicable a los centros docentes : uso de TIC, gestión administrativa y económica, dirección y gestión de los recursos humanos, gestión de documentos institucionales y organización de tiempos y espacios.

4.3 Competencias de la función directiva.

Álvarez (2007) estructura las competencias de los directores, citando a Adizes (1992) en cinco ámbitos; ejecutivo, burocrático, innovación, integración e institucional. La LOE (art.132) establece las competencias de los directores para los centros públicos:

1. Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa.
2. Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar.
3. Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
4. Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes.
5. Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro.
6. Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos e imponer las medidas disciplinarias que correspondan a los alumnos y alumnas, en cumplimiento de la normativa vigente, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Consejo Escolar en el artículo 127 de esta Ley orgánica. A tal fin, se promoverá la agilización de los procedimientos para la resolución de los conflictos en los centros.
7. Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos y alumnas.

8. Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
9. Convocar y presidir los actos académicos y las sesiones del Consejo Escolar y del Claustro del profesorado del centro y ejecutar los acuerdos adoptados, en el ámbito de sus competencias.
10. Realizar las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autorizar los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro, ordenar los pagos y visar las certificaciones y documentos oficiales del centro, todo ello de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.
11. Proponer a la Administración educativa el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo, previa información al Claustro del profesorado y al Consejo Escolar del centro.
12. Aprobar los proyectos y las normas a los que se refiere el capítulo II del título V de la presente Ley Orgánica.
13. Aprobar la programación general anual del centro, sin perjuicio de las competencias del Claustro del profesorado, en relación con la planificación y organización docente.
14. Decidir sobre la admisión de alumnos y alumnas, con sujeción a lo establecido en esta Ley Orgánica y disposiciones que la desarrollen.
15. Aprobar la obtención de recursos complementarios de acuerdo con lo establecido en el artículo 122.321.
16. Fijar las directrices para la colaboración, con fines educativos y culturales, con las Administraciones locales, con otros centros, entidades y organismos.
17. Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

4.4 La gestión escolar.

La gestión se considera como el conjunto de acciones necesarias para lograr un determinado objetivo. En los centros educativos podemos determinar tres grandes ámbitos: gestión pedagógica, organizativa y económica. (Morales et. al. 2004:65 cit. a García Requena, 1977).

«La gestión es actualmente una de las palabras más utilizadas cuando se trata de describir o de analizar el funcionamiento de las instituciones educativas. Así es frecuente oír hablar de que los profesores y profesoras

²¹ *Los centros docentes públicos podrán obtener recursos complementarios, previa aprobación del director, en los términos que establezcan las Administraciones educativas, dentro de los límites que la normativa vigente establece. Estos recursos no podrán provenir de las actividades llevadas a cabo por las asociaciones de padres, madres y de alumnos y alumnas en cumplimiento de sus fines y deberán ser aplicados a sus gastos, de acuerdo con lo que las Administraciones educativas establezcan.*

y las familias nos tendríamos que implicar de forma comprometida en la gestión del centro....”, o que “...una gestión eficaz requiere de formación específica en las personas que ocupan cargos directivos...” Antúnez (1997:59)

El término sugiere un fuerte dinamismo por parte de los responsables de los centros; no obstante este dinamismo debe ser eficaz; es decir siempre debe tener como referente los objetivos del Plan de Centro²²; este documento como es sabido; contiene al mismo tiempo otro tipo de documentos que dan respuesta conjunta a los objetivos y fines que se pretenden; por un lado el Proyecto Educativo; que dará respuesta al qué, cómo y cuándo enseñar; por otro el Reglamento de Organización y Funcionamiento; en el que se recogerá las normas organizativas y funcionales que faciliten la consecución del clima adecuado para alcanzar los objetivos; y por último un Proyecto de Gestión que recogerá la ordenación y utilización de los recursos del centro, tanto materiales como humanos.

En este sentido; una buena gestión del centro tendrá un ámbito referido a los recursos (humanos y materiales), la gestión del curriculum y la económica principalmente. Antúnez (1997) se refiere a la misma como: a) acción y efecto de la administración material del centro, b) como un conjunto de actuaciones propias de la función directiva y c) como tarea que se realiza por encargo. El mismo autor hace mención a la importancia del término; ya que “sobrepasa el ámbito de la simple administración material del centro, no solo debe realizar la gestión los órganos directivos, sino todos los miembros de la comunidad educativa; de ahí la separación poco acertada entre el binomio “equipo directivo-equipo de gestión”.

En algunas comunidades autónomas, en el marco de las competencias²³ educativas que posee, se está procediendo a regular la

²² “El proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento y el proyecto de gestión constituyen el Plan de Centro. Art.22. Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.(BOJA 16/07/2010)

²³ El artículo 52.2 del Estatuto de Autonomía para Andalucía reconoce la competencia compartida de la Comunidad Autónoma sobre la ordenación del sector y de la actividad docente, así como sobre los requisitos de los centros, sin perjuicio de lo recogido en el artículo 149.1.30.ª de la Constitución, a tenor

gestión de los centros; en este caso, en la comunidad autónoma andaluza, el Proyecto de Gestión de un centro educativo donde se imparta la educación secundaria debe contemplar al menos los siguientes aspectos (art.27). Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOJA 16/07/2010):

1. Criterios para la elaboración del presupuesto anual del instituto y para la distribución de los ingresos entre las distintas partidas de gasto.
2. Criterios para la gestión de las sustituciones de las ausencias del profesorado.
3. Medidas para la conservación y renovación de las instalaciones y del equipamiento escolar.
4. Criterios para la obtención de ingresos derivados de la prestación de servicios distintos de los gravados por tasas, así como otros fondos procedentes de entes públicos, privados o particulares. Todo ello sin perjuicio de que reciban de la Administración los recursos económicos para el cumplimiento de sus objetivos.
5. Procedimientos para la elaboración del inventario anual general del centro.
6. Criterios para una gestión sostenible de los recursos del instituto y de los residuos que genere, que, en todo caso, será eficiente y compatible con la conservación del medio ambiente.
7. Cualesquiera otros aspectos relativos a la gestión económica del instituto no contemplados en la normativa vigente, a la que, en todo caso, deberá supeditarse.

5. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

Las Administraciones públicas están desarrollando protocolos de evaluación de la dirección de los centros educativos a través de la publicación de distintos indicadores al objeto de ser contrastados por los evaluadores externos o internos. A continuación se presentan los que se utilizan en la Comunidad Autónoma de Andalucía y los que se utilizan en otros países como es el caso del Ministerio de Educación de Perú; que utiliza terminología específica basada en BBPP.

del cual corresponde al Estado dictar las normas básicas para el desarrollo del artículo 27 del texto constitucional, a fin de garantizar el cumplimiento de las obligaciones de los poderes públicos en esta materia.

La Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Junta de Andalucía establece un protocolo de evaluación de la función directiva basado en las prácticas realizadas durante un periodo de tiempo ejerciendo el cargo. Este tipo de prácticas, consideradas como BBPP en su desempeño, se evalúan a través de los siguientes indicadores. (ORDEN de 8 de noviembre de 2007, por la que se establece el procedimiento para la Evaluación de los Directores y Directoras en los centros docentes públicos de Andalucía, a excepción de los universitarios. BOJA núm. 241).

1. Dirección y coordinación de la actividad del centro, en especial, en lo relativo a la planificación del centro, elaboración de la programación general y de la memoria anual del centro, gestión de los recursos humanos, materiales y económicos; seguimiento, control y evaluación de la actividad del centro.
 - a. Buena práctica: Promueve la planificación, la elaboración y revisión de los documentos del Centro.
 - i. Ha establecido estrategias para la planificación, elaboración y revisión de los documentos planificadores, realizando propuestas de mejora recogidas en las memorias finales a partir del análisis y evaluación de los elementos organizativos y funcionales del centro.
 - ii. Se han establecido líneas de actuación para optimizar el funcionamiento del centro en función de las características internas y externas del centro recogándose en los documentos institucionales.
 - iii. Ha promovido la elaboración de los documentos planificadores y memoria final con la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa, impulsando la toma de decisiones de manera democrática.
 - iv. Fomenta el trabajo en equipo entre los docentes para planificar y contextualizar las diferentes actuaciones con el alumnado.
 - v. La elaboración de los proyectos institucionales del centro se ha efectuado tras el análisis de las características socio-culturales y económicas de las familias, del clima escolar y de las posibilidades del centro.
 - vi. Se establecen indicadores y se prevén revisiones en los mismos para actualizar y mejorar la planificación y la estrategia.
 - b. Buena práctica Coordina y dirige el seguimiento de la aplicación y puesta en práctica de dichos documentos e impulsa su evaluación estableciendo criterios para, en su caso, revisar las decisiones
 - i. Se han establecido claramente directrices e indicadores para la evaluación interna y el seguimiento de la aplicación del Proyecto de

- Centro y el Plan Anual de Centro (en adelante PC y PAC respectivamente).
- ii. Ha fomentado estrategias a fin de que Claustro, ETCP, Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (en adelante ETCP) Departamentos/Ciclos, y Consejo escolar en el marco de sus respectivas competencias evalúen sus actuaciones en relación a la planificación definida en el PC y PAC.
 - iii. Ha desarrollado un plan de seguimiento de todas las actuaciones de evaluación que se desarrollan en el centro.
 - iv. El PAC establece de forma adecuada estrategias y procedimientos para realizar su seguimiento y evaluación.
 - v. En las memorias finales se analiza y valora de manera realista el grado de consecución de los objetivos y las causas de su no consecución.
 - vi. Se ha establecido un plan de evaluación del Proyecto de Centro coherente con los objetivos planteados y concretados en criterios, estrategias e instrumentos para su aplicación.
- c. Buena práctica: Impulsa la aplicación de dichos documentos de planificación como instrumentos a utilizar en la vida diaria del Centro
- i. Ha propiciado que los documentos planificadores respondan a las necesidades detectadas y recogidas en las memorias finales a fin de alcanzar los objetivos establecidos a medio y a corto plazo.
 - ii. El PAC contempla actividades estableciéndose las personas responsables, los recursos disponibles, temporalización, y mecanismos para su seguimiento.
 - iii. El PAC es un instrumento válido y útil derivado de las necesidades del centro que sirve como referencia en el seguimiento de las diversas actuaciones del centro.
 - iv. Busca mecanismos y estrategias para que los miembros de la comunidad educativa se involucren en la implementación de las actuaciones establecidas en los documentos planificadores.
- d. Buena práctica: Coordina el seguimiento de la elaboración y cumplimiento de las programaciones y del Plan de Orientación y Acción Tutoría, (en adelante POAT) y promueve su aplicación.
- i. Se han puesto en marcha mecanismos para realizar el seguimiento de las programaciones y, en su caso, las modificaciones de las propuestas curriculares que se deriven.
 - ii. Las programaciones son instrumentos útiles y operativas que orientan y dirige la práctica docente.
 - iii. Las programaciones incluyen las propuestas de mejora derivadas de las pruebas de evaluación de diagnóstico.

- iv. Ha promovido procedimientos para que el alumnado y sus familias reciban la información necesaria relativa a la programación con especial referencia a objetivos, mínimos exigibles y criterios de evaluación.
 - v. Coordina junto con la jefatura de estudios la elaboración del POAT de acuerdo con las directrices fijadas por el ETCP.
 - vi. Realiza un seguimiento de la aplicación del POAT mediante procedimientos establecidos en el marco de la evaluación de las actividades del centro.
- e. Buena práctica :Impulsa y coordina la atención a la diversidad, velando para que la misma quede recogida en los documentos de planificación del Centro y sea asumida por todos los sectores de la Comunidad Educativa
- i. Desde la dirección del centro se ha fomentado estrategias de apoyo y refuerzo de las áreas o materias instrumentales de lengua castellana y literatura, lengua extranjera y matemáticas.
 - ii. Desde la dirección del centro se ha impulsado que se establezcan procedimientos y medidas de apoyos específicos para atender según sus necesidades educativas.
 - iii. Se constata que en la organización académica se contemplan las siguientes medidas: agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, etc.
 - iv. La dirección del centro ha promovido la organización de programas de refuerzo y recuperación.
- f. Buena práctica: Establece criterios bien definidos para organizar y coordinar la actividad del Centro
- i. La dirección del centro ha sabido delegar responsabilidades implicando al profesorado transfiriendo autoridad y poder de decisión.
 - ii. Ha promovido el trabajo en equipo, desarrollando mecanismos de detección de problemas y búsqueda de solución de los mismos.
 - iii. Fomenta la toma de decisiones en el seno del equipo directivo.
 - iv. La dirección del centro ha establecido procedimientos para que cada sector reciba puntual información sobre las directrices emanadas de los diferentes órganos del centro.
- g. Buena práctica: Recoge sugerencias de los miembros de la comunidad educativa sobre propuestas que repercutan en la mejora de las actividades del Centro
- i. Solicita alternativas de solución, analizando ventajas y desventajas en el seno de los órganos de gobierno y de coordinación docente.
 - ii. Estimula y reconoce los avances conseguidos en relación con los objetivos.

- iii. Ha impulsado líneas de colaboración con los padres y madres para la mejora del rendimiento del alumnado.
 - iv. Tiene establecidas estrategias que facilitan la información y la comunicación.
- h. Buena práctica :Promueve una dinámica que hace posible la reflexión y la evaluación de la actividad del Centro
- i. Se han establecido estrategias a fin de que el profesorado evalúe la práctica docente e introduzca las modificaciones que se consensuan.
 - ii. Establece mecanismos y controla su funcionamiento para llevar a cabo la evaluación interna del centro.
 - iii. Promueve la evaluación de las actividades mediante instrumentos elaborados por los propios órganos de gobierno y de coordinación docente.
 - iv. Impulsa el desarrollo de indicadores en la planificación de actividades para su posterior evaluación.
- i. Buena práctica : Favorece un clima de trabajo en el Centro que permita la participación de los distintos colectivos en la toma de decisiones
- i. Las relaciones entre los sectores de la comunidad educativa son satisfactorias y respetuosas.
 - ii. Desarrolla procedimientos a fin de que el profesorado se implique en el funcionamiento del centro realizando aportaciones que mejoran la atención del alumnado.
 - iii. Dentro de las competencias que tiene asignadas cada sector promueve que las decisiones se tomen democráticamente.
 - iv. Garantiza que la información llegue a todos los sectores de la comunidad educativa en tiempo y forma.
 - v. Promueve un clima de cooperación impulsando un modelo de toma de decisiones de carácter consultivo y participativo.
- j. Buena práctica: Ejerce la jefatura del personal, velando por el cumplimiento de las obligaciones profesionales y tomando las decisiones derivadas de esa responsabilidad.
- i. Vela por el cumplimiento de la normativa vigente en las distintas actividades del centro.
 - ii. Ejerce sus competencias en materia de personal informando puntualmente de las alteraciones en la prestación del servicio educativo.
 - iii. Adopta las medidas disciplinarias que le corresponde de acuerdo con la normativa.
 - iv. Planifica las sustituciones del profesorado ausente por causa imprevista.

- k. Buena práctica: Propone y coordina iniciativas sobre la forma de organizar y gestionar los recursos materiales y los espacios del Centro, en función de las necesidades de la Comunidad Educativa
 - i. Desarrolla procedimientos junto con el equipo directivo para optimizar los recursos.
 - ii. Gestiona eficientemente la adquisición, conservación y mantenimiento del mobiliario del centro.
 - iii. Analiza y consensúa en los órganos de gobierno las posibilidades de utilización de espacios.
- l. Buena práctica: Plantea iniciativas para generar recursos o apoyos que contribuyan a mejorar la capacidad de servicio del centro.
 - i. Desarrolla actuaciones de colaboración con diferentes organismos que repercute en apoyos para la realización de actividades en el centro.
 - ii. Fomenta la participación en proyectos que generan recursos humanos y materiales para una mejor atención al alumnado.
- m. Buena práctica : Administra adecuadamente la autonomía económica del Centro, respetando los criterios aportados por los órganos competentes de la Comunidad Educativa.
 - i. Realiza las contrataciones de obras, servicios y suministros, así como autoriza los gastos de acuerdo con el presupuesto del centro la normativa reguladora de la gestión económica.
 - ii. Supervisa y coordina la elaboración del presupuesto del centro de acuerdo con los recursos procedente de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (en adelante CEJA) como propios.
 - iii. Informa puntualmente a la Comisión económica sobre la ejecución del presupuesto y situaciones que afecten a la gestión económica con carácter general.
 - iv. Supervisa el registro de la actividad económica de acuerdo con la normativa contable al efecto.
- n. Buena práctica: Promueve estrategias para que el Plan de Actividades Extraescolares y Complementarias responda a las necesidades de la Comunidad Educativa, asegurando su planificación y su periódica actualización.
 - i. Consensúa con los diferentes sectores la planificación de las actividades complementarias y extraescolares.
 - ii. La planificación de las actividades complementarias y extraescolares responde a criterios establecidos en los diferentes órganos colegiados del centro.
 - iii. Impulsa la realización de actividades complementarias y extraescolares como factor que contribuye a la adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado.

- o. Buena práctica : Establece mecanismos para la evaluación conjunta de las actividades complementarias y extraescolares y promueve aquellas que aportan una visión de centro.
 - i. Se ha establecido procedimientos con indicadores bien definidos para evaluar la aportación de las actividades complementarias y extraescolares a la formación del alumnado.
 - ii. Impulsa actividades complementarias y extraescolares que abren el centro a su entorno socio-cultural del centro.
 - iii. Fomenta el análisis y la reflexión sobre las actividades complementarias y extraescolares de los distintos sectores de la comunidad educativa como mecanismo de retroalimentación para una mejor planificación y ejecución.
 - p. Buena práctica : Vela para que las acciones a realizar en relación a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) estén suficientemente reflejadas en las programaciones.
 - i. Propicia iniciativas junto con el Equipo de Orientación Educativa (en adelante EOE)/ Departamento de Orientación a fin de que el profesorado contemple en sus programaciones las medidas necesarias para atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales
 - ii. Organiza los recursos humanos adecuadamente para una óptima atención del alumnado con NEE. Respondan a las actuaciones recogidas en las programaciones.
 - iii. La dirección del centro ha promovido que en la planificación didáctica se contemplen los programas de adaptación curricular para la atención del alumnado NEE considerado necesario.
 - q. Buena práctica: Establece mecanismos para que la acción tutorial y, en su caso, la orientación académica y profesional responda a las necesidades del alumnado del Centro.
 - i. Coordina la planificación de actividades de orientación académica y profesional adecuadas a las diferentes etapas del centro.
 - ii. Fomenta la acción tutorial y la orientación como elemento esencial de la labor docente.
- 2.** Dinamización de la participación, en especial, en lo relativo al cumplimiento de las obligaciones derivadas de la presidencia de los órganos colegiados, información e impulso de los mecanismos de participación a los distintos sectores de la comunidad escolar.
- a. Buena práctica: Planifica, coordina y autoevalúa el trabajo del equipo directivo para el desarrollo del programa de dirección.-
 - i. Se acuerdan todas y cada una de las actuaciones que implican a los diferentes sectores del centro. Cuando no hay consenso sabe imponer el criterio que se adapte a la mayoría y se actúa de acuerdo con las decisiones adoptadas.

- ii. Todas las tareas del centro son coordinadas por el equipo directivo asumiendo cada cargo las funciones encomendadas.
 - iii. Hay planificado un calendario de reuniones a largo, medio y corto plazo, de manera que siempre están previstas las actuaciones que hay que ir haciendo.
 - iv. Se constata que se promueven procedimientos de evaluación de las distintas actividades del centro.
 - v. Se comprueba que la dirección del centro ha establecido mecanismos para estar informado por los cargos directivos en todo momento sobre las diversas situaciones que acontecen en la vida del centro.
 - vi. Se verifica que la dirección del centro coordina las actividades del resto del equipo directivo de acuerdo con el plan de trabajo establecido a medio y corto plazo.
 - vii. Se han establecido estrategias de evaluación interna en el funcionamiento del equipo directivo con una temporalización delimitada.
- b. Buena práctica: Planifica y convoca las reuniones de los órganos colegiados y de coordinación docente formulando con claridad sus contenidos.-
- i. Se realizan previa convocatoria en el plazo establecido por la normativa con el correspondiente orden del día y habiendo proporcionado oportunamente la documentación necesaria.
 - ii. Además de las reuniones preceptivas hay planificado un calendario de reuniones y tareas que se desarrollarán.
 - iii. Se tiene en cuenta que el cometido de las reuniones se atiene a la normativa vigente y las tareas y funciones se cumplen en su integridad.
 - iv. Asisten todos sus miembros con regularidad, teniendo en cuenta que el horario de reuniones es el más adecuado a todos ellos.
- c. Buena práctica: Establece mecanismos para garantizar el derecho de reunión de los distintos sectores y facilita los medios para su organización y participación.
- i. Facilita la utilización de las instalaciones por los distintos sectores del centro para que celebren las reuniones y encuentros que promuevan evitando en todo momento que interfieran en el funcionamiento ordinario del centro.
 - ii. Impulsa la participación de todos los sectores en las diversas actividades organizadas y establecidas en el PAC para una mayor identificación de la comunidad educativa con el proyecto educativo.
 - iii. Ha establecido canales fluidos entre la asociación de padres y madres y vela periódicamente por el buen funcionamiento de los mismos.

- d. Buena práctica: Vela para que la información llegue a todos los sectores de la comunidad educativa en tiempo y forma adecuados fomentando una dinámica de trabajo entre los distintos sectores y facilitando que hagan llegar sus propuestas.
 - i. Informa periódicamente en las reuniones de los órganos colegiados de gobierno y coordinación docente de los distintos aspectos relevantes en el funcionamiento del centro.
 - ii. Habilita los procedimientos adecuados para que cada sector reciba información cumplida de todos los aspectos que le atañe.
 - iii. Respeta y cumple los plazos establecidos en la normativa en la tramitación de los documentos administrativos que afectan al personal del centro.
 - iv. Ha establecido mecanismos de retroalimentación para que los distintos sectores de la comunidad educativa generen propuestas alternativas o que complementen las realizadas por el equipo directivo.
- e. Buena práctica: Ejecuta los acuerdos adoptados, dando cuenta de su cumplimiento en posteriores sesiones de los órganos de gobierno o de coordinación docente.
 - i. Respeta en todo momento las competencias asignadas a los órganos correspondientes y facilita una toma consensuada de las decisiones.
 - ii. Favorece la toma de decisiones de los órganos colegiados involucrando a los diferentes sectores en la responsabilidad de las actuaciones.
 - iii. Se verifica que la dirección da cuenta de las actuaciones llevadas a cabo establecidas en acuerdo del órgano colegiado correspondiente.
- f. Buena práctica: Dinamiza la participación del alumnado en el gobierno del Centro, a través de las tutorías, de la junta de delegados y de los representantes escolares.
 - i. Promueve la participación de la junta de delegados en la vida del centro.
 - ii. La dirección facilita a la junta de delegados un espacio adecuado para que pueda celebrar sus reuniones y los medios materiales necesarios para su correcto funcionamiento.
 - iii. Facilita consultar las actas de las sesiones del Consejo Escolar y cualquier otra documentación administrativa del Instituto, salvo aquella cuya difusión pudiera afectar al derecho a la intimidad de las personas.
 - iv. Promueve la participación del alumnado en la elección de los representantes en el Consejo Escolar.

- g. Buena práctica: Promueve la participación de los distintos sectores de la Comunidad Educativa en los procesos de renovación o constitución del Consejo Escolar, asegurando su correcto desarrollo.
 - i. Informa puntualmente de las convocatorias y plazos de los procesos electorales.
 - ii. Asesora en el conocimiento de la normativa reguladora.
 - iii. Facilita la publicidad de las candidaturas para su conocimiento por todos los sectores de la comunidad educativa.
 - iv. Impulsa mecanismos de acercamiento de los padres y madres a la participación en los órganos de gobierno.
 - v. Vela por el cumplimiento de la normativa en los procesos electorales.
 - vi. Promueve la participación del alumnado en la elección de los representantes en el Consejo Escolar.
- h. Buena práctica: Impulsa el análisis del rendimiento del alumnado y del clima de convivencia en el centro facilitando la reflexión y la adopción de medidas.
 - i. Ha promovido la reflexión y la elaboración de propuestas de mejora a raíz de las pruebas de evaluación de diagnóstico de manera relevante.
 - ii. Promueve iniciativas en el ámbito de la práctica docente con objeto de mejorar el rendimiento del alumnado.
 - iii. Establece estrategias de evaluación de la práctica docente a la vista de los resultados académicos del alumnado.
 - iv. Ha impulsado la elaboración del Plan de Convivencia y sus revisiones con la participación de todos los sectores de la Comunidad educativa.
 - v. Promueve estrategias y mecanismos a través de la acción tutorial de mejora de la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos.
 - vi. Dinamiza e impulsa la participación de la Comisión de Convivencia en el marco de sus competencias.
 - vii. Establece mecanismos para aplicar los procedimientos establecidos en la normativa sobre fomento de la convivencia en el centro y en la resolución de conflictos.
 - viii. Promueve actividades que involucren a los integrantes de la comunidad educativa para lograr su implicación en la prevención y tratamiento de los conflictos de convivencia.
 - ix. Atiende a las demandas puntuales de las familias y busca la colaboración entre éstas y el profesorado para buscar alternativas de respuesta a los problemas del alumnado.

- i. Buena práctica: Impulsa la difusión adecuada de las actividades extraescolares y complementarias.
 - i. Promueve, organiza y facilita este tipo de actividades en el marco de la planificación del centro.
 - ii. Establece mecanismos de información para todos los sectores en relación a las actividades complementarias y extraescolares.
 - iii. Coordina con el resto del equipo directivo y los tutores/as la organización de viajes de estudio, intercambios escolares, etc.
 - iv. Impulsa la utilización de la biblioteca como recurso de la lectura en el marco del Plan de fomento de la lectura.
 - v. Busca la colaboración de otras administraciones o instituciones.
 - vi. Promueve las actividades que facilitan la integración del centro en su entorno.
 - vii. Fomenta las actividades complementarias y extraescolares como recurso de apoyo al desarrollo del currículo.
- j. Buena práctica: Colabora y dinamiza las relaciones con instituciones del entorno en el desarrollo de programas con el alumnado.
 - i. Ha desarrollado mecanismos eficaces de relación con los Servicios Sociales del Ayuntamiento en el seguimiento del absentismo escolar y otros temas de su competencia.
 - ii. Ha impulsado programas conjuntos con las áreas de educación y cultura de la Corporación Local en el marco de colaboración del centro con otras instituciones.
 - iii. Ha promovido la formación en centros de trabajo en empresas de la localidad del alumnado de formación profesional.
- k. Buena práctica: Responde a las demandas y promueve la participación de las AMPAs y, en su caso, de las Asociaciones del Alumnado en la vida del Centro.
 - i. Impulsa que las asociaciones del centro eleven al Consejo Escolar propuestas para la elaboración del Proyecto de Centro.
 - ii. Facilita que las asociaciones del centro Informen al Consejo Escolar de aquellos aspectos de la marcha del Instituto que consideren oportuno.
 - iii. Establece los procedimientos adecuados para que reciban la información del Consejo Escolar sobre los temas tratados por el mismo, así como recibir el orden del día de las reuniones de dicho Consejo antes de su realización, con el objeto de poder elaborar propuestas.
 - iv. Fomenta que formulen propuestas para la realización de actividades complementarias y extraescolares y colaborar en el desarrollo de las mismas.

- v. Informa a las asociaciones de los resultados académicos globales y la valoración que de los mismos realice el Consejo Escolar.
 - vi. Facilita la utilización de las instalaciones del Centro en los términos que establezca el Consejo Escolar.
- 3.** Impulso del clima de convivencia en el Centro, en especial, en lo relativo a la atención a los miembros de la comunidad escolar, aplicación de la normativa reguladora de los derechos y deberes del alumnado, desarrollo de normas y procesos que enmarcan, las relaciones entre los miembros de la comunidad escolar y el tratamiento de conflictos.
- a. Buena práctica: Establece mecanismos para garantizar el cumplimiento del Reglamento de Organización y Funcionamiento y coordina y planifica su revisión de forma periódica.
 - i. Ha establecido cauces para su difusión y conocimiento por todos los sectores de la comunidad educativa.
 - ii. Ha promovido la adaptación de las normas de organización y funcionamiento a la nueva normativa reguladora de los derechos y deberes del alumnado.
 - b. Buena práctica: Promueve actividades que impliquen a los miembros de la comunidad educativa y que favorezcan un clima de colaboración y trabajo en el Centro.
 - i. Busca consensos en las alternativas de solución.
 - ii. Promueve una visión compartida de toda la comunidad educativa.
 - iii. Ha impulsado líneas de colaboración con los padres y madres a través de los compromisos de convivencia para la mejora del comportamiento del alumnado.
 - iv. Se interesa por mejorar continuamente comunicación que genere un clima institucional propicio para el logro de los objetivos educativos.
 - c. Buena práctica: Atiende a las demandas puntuales de las familias y busca la colaboración entre éstas y el profesorado para buscar alternativas de respuesta a los problemas del alumnado.
 - i. Muestra una actitud abierta a las sugerencias y demandas de los padres y madres sobre el proceso educativo de sus hijos/as.
 - ii. Ha establecido mecanismos a fin de que todos los acuerdos que se toman entre los tutores/as y las familias tiene una constante revisión hasta su consecución final.
 - iii. Los canales de comunicación con los padres y madres están claramente definidos y vela periódicamente por el buen funcionamiento de los mismos.
 - iv. Promueve el establecimiento de compromisos educativos entre las familias y el centro con objeto de implicar a las familias en el proceso instructivo de sus hijos/as.

- d. Buena práctica: Impulsa la participación de las familias en el Centro a través del desarrollo de las tutorías, del Consejo Escolar y de las AMPAs.
 - i. Ha promovido mecanismos de coordinación con las familias en todo lo que se refiere al proceso de evaluación del alumnado junto con el equipo educativo.
 - ii. Ha impulsado la orientación y asesoramiento al alumnado sobre sus posibilidades académicas y profesionales.
 - iii. Ha facilitado la integración de las familias y fomentado su participación en las actividades del centro.
 - iv. Ha fomentado mecanismos de información a los padres y madres en relación con el rendimiento académico a través de la acción tutorial.
 - v. Ha facilitado la cooperación educativa entre el profesorado y los padres y madres de los alumnos y alumnas.
- e. Buena práctica: Establece cauces de comunicación con el alumnado y le asesora en aquellos aspectos que le sean requeridos.
 - i. Habilita los procedimientos adecuados para que cada sector reciba información cumplida de todos los aspectos que le atañe.
 - ii. Ha establecido mecanismos de retroalimentación para que los distintos sectores de la comunidad educativa generen propuestas alternativas o que complementen las realizadas por el equipo directivo
- f. Buena práctica: Establece y difunde cauces de comunicación hacia las familias que permitan conocer sus iniciativas y propuestas
- g. Buena práctica: Muestra disponibilidad, talante negociador y busca consenso en la resolución de conflictos y en la toma de decisiones
 - i. Desarrolla mecanismos de escucha de problemas y búsqueda de solución.
 - ii. Promueve el respeto por la opinión e ideas de los demás.
 - iii. Pide alternativas de solución, analizando ventajas y desventajas.
 - iv. Busca consensos en las alternativas de solución.
- h. Buena práctica: Promueve las medidas necesarias para facilitar un buen clima en las relaciones personales en el Centro
 - i. Muestra una actitud que favorece un clima de relaciones constructivas, tendiendo a un equilibrio entre las relaciones personales y profesionales.
 - ii. Fomenta la cordialidad y apertura hacia los demás manteniendo la situación de liderazgo propia del cargo.
 - iii. Potencia la empatía junto con la responsabilidad en el trabajo.

- i. Buena práctica: Colabora y facilita el uso de los espacios y los recursos del Centro por la Comunidad Educativa, favoreciendo la apertura del mismo.
- 4. Impulso de proyectos de mejora, en especial, en lo relativo al desarrollo de programas de innovación, fomento de la participación del profesorado en planes y actividades de formación.
 - a. Buena práctica: Conoce, difunde y fomenta las convocatorias institucionales y privadas sobre proyectos y programas de innovación en los que el Centro puede participar.
 - i. Los diferentes órganos colegiados de gobierno y de coordinación docentes son informados puntualmente sobre las convocatorias de la CEJA para la implantación de planes y programas.
 - ii. Promueve la innovación educativa y la formación del profesorado en el marco de la evaluación de la práctica docente.
 - iii. Impulsa la participación en programas que pueden redundar en una mejor atención al alumnado y prestación del servicio educativo.
 - b. Buena práctica: Promueve la participación de todos los sectores en actividades, programas e iniciativas de innovación educativa, estableciendo procedimientos de organización para su desarrollo.
 - i. Impulsa la participación de todos los sectores en las diversas actividades organizadas y establecidas en el PAC para una mayor identificación de la comunidad educativa con el proyecto educativo.
 - ii. Ha establecido canales fluidos entre la asociación de padres y madres y vela periódicamente por el buen funcionamiento de los mismos.
 - iii. Fomenta mecanismos que permiten que los diferentes sectores generen iniciativas de innovación educativa, ya sea a través de medidas curriculares como a través de actividades complementarias y extraescolares.
 - c. Buena práctica: Establece los mecanismos adecuados para que las necesidades de formación del profesorado obtengan una respuesta satisfactoria.
 - i. Mantiene una reunión fluida con el centro de formación del profesorado con objeto de responder en todo momento a las demandas de formación del profesorado.
 - ii. Analiza en los órganos de coordinación docente las necesidades de formación en el marco del Plan Anual de Centro.
 - iii. Mantiene una actitud abierta y de colaboración ante las propuestas del profesorado sobre la formación de grupos de trabajo y organización de actividades de actualización didáctica en el centro.
 - d. Buena práctica: Fomenta la participación del profesorado en actividades de formación y perfeccionamiento, organizando las que se realicen en el Centro, facilitando el uso de locales y recursos:

- i. Impulsa actuaciones con objeto de implantar la cultura de la mejora continua teniendo como base la actualización profesional.
 - ii. Se propicia por la dirección del centro la formación en centros con la creación de grupos de trabajo.
 - iii. Promueve la innovación, la investigación, la experimentación y la aplicación de nuevos métodos en materia de formación del profesorado.
 - iv. Colabora con entidades e instituciones que promueven la formación del profesorado facilitando el uso de las instalaciones y recursos del centro.
 - v. Informa puntualmente sobre las convocatorias que realizan los diferentes organismos en materia de formación del profesorado.
 - vi. Apoya las iniciativas de formación del centro facilitando los recursos necesarios y prestando la colaboración oportuna.
 - vii. Establece espacios de encuentro del profesorado para facilitar el intercambio de experiencias y la difusión del conocimiento.
 - viii. Colabora con otras instituciones y entidades en el desarrollo de la formación del profesorado y realiza propuestas en este sentido.
- e. Buena práctica: Impulsa la difusión y el intercambio de información con otros Centros sobre las experiencias y actividades de innovación que el Centro realiza.
- i. Se contempla en los documentos planificadores la colaboración con otros centros en experiencias de innovación educativa y actividades complementarias y extraescolares conjuntas.
 - ii. Propicia iniciativas de intercambios de experiencias relacionadas con la práctica docente que redunde en la mejora de la atención del alumnado.
 - iii. Fomenta la apertura del centro facilitando la colaboración con otros centros bajo la supervisión de los órganos colegiados de gobierno y de coordinación docente.
- f. Buena práctica: Muestra una actitud positiva y favorecedora a la intervención de los responsables de estos programas:
- i. Estimula el desempeño de estas funciones reconociendo el compromiso personal de los responsables.
 - ii. Fomenta un ambiente de confianza mutua.
 - iii. Se reconoce y valora al personal por su actividad profesional.
 - iv. Se facilita los medios para el desempeño de las responsabilidades requeridas en el desarrollo de los programas.
- g. Buena práctica: Promueve la coordinación y seguimiento de los procesos pedagógicos para garantizar la aplicación adecuada de medidas de atención a la diversidad.

- i. Desde la dirección del centro se ha fomentado que se establezcan procedimientos y estrategias de apoyo específico para atender a los alumnos/as que así lo han requerido.
 - ii. Se han establecido mecanismos de seguimiento en la aplicación de las medidas de atención a la diversidad con indicadores bien definidos para su posterior evaluación.
 - iii. Impulsa en el seno del ETCP medidas de atención a la diversidad con objeto de atender las necesidades educativas del alumnado de nueva incorporación.
 - h. Buena práctica: Impulsa actuaciones destinadas a integrar y atender eficazmente al alumnado con necesidades educativas especiales.
 - i. Propicia iniciativas junto con el EOE/ Departamento de Orientación que favorezcan una atención adecuada del alumnado con NEE.
 - ii. Organiza los recursos humanos adecuadamente para una óptima atención del alumnado con NEE.
 - iii. La dirección del centro ha promovido programas de adaptación curricular para la atención del alumnado NEE.
 - i. Buena práctica: Impulsa la coordinación con otros niveles educativos para asegurar la continuidad del proceso de enseñanza y posterior orientación académica y profesional.
 - i. La dirección del centro ha promovido programas de transición entre las etapas a fin de una mejor integración del alumnado en el centro.
 - ii. Establece actuaciones junto con el departamento de orientación de actividades de orientación académica y profesional.
 - iii. Promueve visita a otros centros de formación para un mejor conocimiento por parte del alumnado de sus salidas académicas y profesionales.
 - j. Buena práctica: Promueve la colaboración para lograr el efectivo asesoramiento de los apoyos externos.
 - i. Facilita el trabajo en el centro de los servicios de apoyo externo.
 - ii. Impulsa actuaciones conjuntas de los servicios externos en el marco del Plan de Anual de Centro.
 - iii. Propicia iniciativas que favorecen unas adecuadas y fructíferas relaciones con los servicios externos de apoyo al centro.
 - iv. Mantiene informado al claustro de profesores/as de los recursos que suministran los servicios de apoyo externo.
- 5. Ejercicio de las competencias en materia administrativa y de personal, en especial, en lo relativo a la atención a los trámites y requerimientos administrativos, información puntual de las alteraciones en la prestación del servicio, control de asistencia del personal del centro.

- a. Buena práctica: Ejerce sus competencias en materia de personal, informando puntualmente de las alteraciones en la prestación del servicio y de las ausencias y demoras del personal del centro.
 - i. Tramita correcta y puntualmente la información requerida sobre la asistencia del personal del centro.
 - ii. Lleva a cabo correctamente las comunicaciones al personal adscrito al centro sobre la justificación de las ausencias al puesto de trabajo.
 - iii. Organiza adecuadamente las sustituciones del personal para una adecuada prestación del servicio educativo.
- b. Buena práctica: Da respuesta a los trámites y requerimientos administrativos que se le trasladan y cumplimenta todos los documentos institucionales del centro en tiempo y forma adecuada.
 - i. Cumplimenta en tiempo y forma los documentos requeridos por la administración educativa.
 - ii. Facilita la información requerida con la prontitud necesaria para una adecuada toma de decisiones.
 - iii. Supervisa y coordina el funcionamiento del régimen administrativo en función con unas directrices previamente establecidas en el seno del equipo directivo.
- c. Buena práctica: Colabora activa y eficazmente en la elaboración para la previsión de plantillas docentes y de grupos de alumnos y alumnas.
 - i. Se verifica que analiza y planifica correctamente la distribución de recursos humanos asignados para la organización del curso.
 - ii. Optimiza los recursos humanos para una mejor atención del alumnado.
 - iii. Elabora eficazmente junto la jefatura de estudios la confección de grupos en función de los recursos asignados y la oferta educativa del centro.

El Ministerio de Educación de Perú, publicó a través del “*Marco²⁴ de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela*”, una guía en la que se establecen indicadores de Buena práctica para los directivos:

1. Conduce de manera participativa la planificación institucional sobre la base del conocimiento de los procesos pedagógicos, el clima escolar, las características de los estudiantes y su entorno; y la orienta hacia el logro de metas de aprendizaje.

²⁴ (http://www.minedu.gob.pe/DeInteres/xtras/marco_buen_desempeno_directivo.pdf)

2. Diseña de manera participativa los instrumentos de gestión escolar teniendo en cuenta las características del entorno institucional, familiar y social; estableciendo metas de aprendizaje.
3. Promueve espacios y mecanismos de organización y participación del colectivo escolar en la toma de decisiones, y en el desarrollo de acciones previstas para el cumplimiento de las metas de aprendizaje.
4. Genera un clima escolar basado en el respeto a la diversidad, colaboración y comunicación permanente.
5. Maneja estrategias de prevención y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo, el consenso y la negociación.
6. Promueve la participación organizada de las familias, y otras instancias de la comunidad, para el logro de las metas de aprendizaje a partir del reconocimiento de su capital cultural.
7. Gestiona el uso óptimo de la infraestructura, equipamiento y material educativo disponible, en beneficio de una enseñanza de calidad y el logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes.
8. Gestiona el uso óptimo del tiempo en la institución educativa a favor de los aprendizajes, asegurando el cumplimiento de metas y resultados en beneficio de todos los estudiantes.
9. Gestiona el uso óptimo de los recursos financieros en beneficio de las metas de aprendizaje trazadas por la institución educativa, bajo un enfoque orientado a resultados.
10. Gestiona el desarrollo de estrategias de prevención y manejo de situaciones de riesgo que aseguren la seguridad e integridad de los miembros de la comunidad educativa.
11. Dirige el equipo administrativo y/o de soporte de la institución educativa orientando su desempeño hacia el logro de los objetivos institucionales.
12. Gestiona la información que produce la escuela y la emplea como insumo en la toma de decisiones institucionales en favor de la mejora de los aprendizajes.
13. Implementa estrategias y mecanismos de transparencia y rendición de cuentas sobre la gestión escolar ante la comunidad educativa.
14. Conduce de manera participativa los procesos de autoevaluación y mejora continua, orientándolos al logro de las metas de aprendizaje.
15. Gestiona oportunidades de formación continua para los docentes, orientada a mejorar su desempeño en función al logro de las metas de aprendizaje.
16. Genera espacios y mecanismos para el trabajo colaborativo entre los docentes, y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas que contribuyen a la mejora de la enseñanza y del clima escolar.
17. Estimula las iniciativas de los docentes relacionadas a innovaciones e investigaciones pedagógicas, e impulsa su sistematización.
18. Orienta y promueve la participación del equipo docente en los procesos de planificación curricular, a partir de los lineamientos del sistema curricular y en articulación con la propuesta curricular regional.

- 19.** Propicia una práctica docente basada en el aprendizaje colaborativo y por indagación; y el conocimiento de la diversidad existente en el aula y lo que es pertinente a ella.
- 20.** Monitorea y orienta el uso de estrategias y recursos metodológicos, así como el uso efectivo del tiempo y materiales educativos, en función del logro de las metas de aprendizaje de los estudiantes y considerando la atención de sus necesidades específicas.
- 21.** Monitorea y orienta el proceso de evaluación de los aprendizajes a partir de criterios claros y coherentes con los aprendizajes que se desean lograr, asegurando la comunicación oportuna de los resultados y la implementación de acciones de mejora.

CAPÍTULO IV:

BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORIENTACIÓN, TUTORÍA, CONVIVENCIA Y RELACIONES CON LAS FAMILIAS.

ÍNDICE:

1. ORIENTACIÓN Y TUTORIA ESCOLAR.	146
2. ORIENTACIÓN ESCOLAR.....	147
3. PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.	153
4. OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN	154
5. FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN.	156
6. LA ACCIÓN TUTORIAL COMO TAREA DOCENTE.	158
7. CONVIVENCIA Y RELACIONES.....	166
8. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORIENTACIÓN, TUTORÍA, RELACIONES Y CONVIVENCIA ESCOLAR.....	173

1. ORIENTACIÓN Y TUTORIA ESCOLAR.

Para Álvarez y Bisquerra (2012), la idea que se tiene de estos conceptos depende de múltiples factores; entre otros destacamos la formación previa en estas temática, no obstante también influye la experiencia personal, formación continua, lecturas sobre el tema, etc. Para Domínguez (1996:275) desde la orientación y tutoría se puede cambiar “tanto para mejorar como para dificultar” el rumbo del aprendizaje. En este sentido cobra importancia y se justifica el realizar investigaciones sobre el desarrollo de BBPP tanto en la orientación educativa como en la tutoría con los alumnos; puesto que son pocos los ámbitos educativos donde la orientación y tutoría no puedan desarrollar su influencia.

El modelo de educación actual es fruto del modelo social influido por variables sociales, económicas y culturales; Expósito (2014:34) justifica la relación entre los nuevos roles y acciones tendentes al cambio social de la acción tutorial, (en adelante AT) “en la actualidad la orientación y la AT no son una actividad marginal, sino que suponen un proceso estable, continuo y estructurado, que permite ya la aparición de estándares de actuación y su aplicación a todos los niveles educativos, en los que el orientador y tutor deben asumir el rol de agente de cambio social”.

Entendemos que la tutoría y orientación no puede ni debe ser algo complementario al proceso de enseñanza-aprendizaje; sino el resultado de una mejora de la enseñanza, actuando como elementos del sistema que hacen que se le dé respuesta a las demandas planteadas por los alumnos, profesores, padres, equipo directivo, Administración; etc. La acción tutorial vincula al docente como función intrínseca subordinada a conseguir los fines y objetivos de nuestro sistema educativo (art.2 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, LOMCE)

La evidencia demuestra que tutoría y orientación no son términos con un significado unívoco para todos los profesionales, no obstante están estrechamente unidas por las distintas funciones a desarrollar con los alumnos; en este sentido Domínguez (1996), establece dos posibilidades; bien la actuación como programas planificados en función de unas características determinadas de un centro educativo; o bien mediante el modelo de servicio que focaliza en atender las necesidades inmediatas de los centros. Entendemos necesario profundizar en la orientación y tutoría que se desarrollan en los centros educativos con objeto de delimitar el conjunto de prácticas y potencialidades que pueden ayudar a mejorar el funcionamiento de los centros educativos.

2. ORIENTACIÓN ESCOLAR.

La orientación en el marco escolar, desarrolla actuaciones que giran en torno a tres direcciones; por un lado actúa en los aspectos puramente escolares, pero igualmente incide en la orientación profesional y la personal; así el conjunto de funciones y actuaciones que desarrollan los orientadores en los centros educativos cubren los tres ámbitos. Desde el enfoque de atender a los aspectos personales, Rodríguez Espinar (1993:161), señalaba que la función básica del orientador era asegurar una atención personalizada a todos los sujetos, y de manera especial a aquellos que lo necesitan. Repetto (1983:54), definía la orientación escolar como la ayuda que se presta al orientado para que su proceso de aprendizaje intelectual sea individualizado y eficiente, finalizando como último objetivo en la necesidad de alcanzar un rendimiento satisfactorio. En este sentido, pues, el campo del orientador no podrá focalizarse solo y exclusivamente en el alumno; ya que si lo que se pretende es una máxima eficacia de los procesos de enseñanza-aprendizaje, será necesario actuar con el profesorado.

Bisquerra (2005), enmarca la orientación psicopedagógica en cuatro áreas; orientación profesional; orientación en los procesos de enseñanza-aprendizaje; atención a la diversidad y orientación para la prevención y el

desarrollo, matizando que el área de la atención a la diversidad es transversal al resto.

Para Martínez, Quintanal y Téllez (2002:187), el “campo de actuación del orientador será tanto el profesorado, como el propio alumnado, e incluso el currículo, pues todos ellos tienen una participación importante en el proceso escolar”. Al mismo tiempo hacen referencia a la orientación profesional y vocacional en la que confluyen tres actuaciones principales; por un lado el análisis de la persona, para conocer sus potencialidades respecto a las capacidades, intereses, personalidad, etc; por otro el análisis de las tareas, en el sentido de campos profesionales, al objeto de que el alumno conozca el mundo del trabajo; y por último la comparación entre ambas, al objeto de que el sujeto valore y racionalice sus posibilidades. Por lo tanto cobra fuerza el conocimiento que el alumno tenga de sí mismo. En este sentido Lázaro alude a la importancia del conocimiento de la persona para poder ser orientada y orientarse:

“Cuanto más conoce uno de sí, más puede ahondar en el conocimiento del sí mismo, un conocimiento que será tanto más objetivo cuanto más indiscutible sea lo que se conoce y la forma con la que se ha accedido a dicho conocimiento. Cuanto más objetivo sea la forma de conocer y lo conocido, tanto más valioso será la forma de decidir sobre qué y cómo formarse. Estas acciones exigen madurez y experiencia; por ello se requiere habilidades para indagar y conocer (diagnóstico), informar, elegir (orientar) e incorporar (intervenir) los nuevos esquemas a las estructuras establecidas para modificar los comportamientos. Orientar es un conocimiento que facilita el saber qué se es y para qué se ha de decidir, hacia qué y para qué se han de enfocar las tendencias del desarrollo de la personalidad” Lázaro (2001:59).

Al mismo tiempo, reflexiona sobre el concepto, anticipando la complejidad de la definición:

“ya que el propio contexto en el que están insertas, la Educación, es un Sistema con la peculiaridad dinámica. Educar es un proceso de análisis difícil, si se tienen en cuenta las variables que inciden en su propio acontecer y se superan las elementales reflexiones etimológicas, a partir de los clásicos y manidos términos educare y educere. Educar es un concepto sencillo porque es nítido su quehacer, pero, por otra parte, es

complejo ya que el entramado de variables y circunstancias que lo compone es multivariado y heterogéneo” Lázaro (2001:57).

En el ámbito escolar la definición de orientación ha sufrido cambios desde sus inicios; en sus orígenes se entendía desde una perspectiva “clínica”, — ayuda que se prestaba al alumnado que presentaba problemas, o bien de tipo académico o emocional—. Son numerosos los autores que han realizado definiciones sobre el concepto; en este sentido, Rodríguez Espinar (1993), hace mención al “carácter tecnológico de la intervención orientadora” al objeto de producir cambios necesarios en los alumnos. Echevarría (1993), cit. por Repetto (2002), se refería a la orientación como un proceso continuo, sistemático e intencional con tendencia a desarrollar la capacidad de autodeterminación de la persona; Bisguerra (1996) matiza su objeto en el sentido de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Vélaz de Medrano la define como:

“Conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseños, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continuada que se dirige a las personas, instituciones y al contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos (orientadores, tutores, profesores, familias) y sociales” Vélaz de Medrano (1998:37-38).

La profesora Repetto, después de realizar un análisis de las distintas definiciones publicadas por autores de relevancia en el campo de la orientación, la define como:

“conjunto de conocimientos, técnicas y principios de los procesos psicopedagógicos que fundamentan la planificación, el diseño, la aplicación y la evaluación de las intervenciones dirigidas al desarrollo y al cambio optimizante del cliente/s, a lo largo de su vida en los ámbitos cognitivos, profesionales, emocionales, sociales y morales, así como la potenciación de sus contextos educativos, comunitarios y organizacionales” Repetto (2002:145).

Igualmente otra función de la orientación era la de atender a los alumnos mediante consejo o asesoramiento respecto a los estudios y profesiones en función de sus rasgos personales, esta orientación se ha definido como *orientación profesional*. Con el paso del tiempo el concepto de orientación se desplaza a una idea de generalidad, donde el orientador no se centra sólo en aquellos alumnos que tienen necesidad; sino en una idea global de ayuda a todos los alumnos, al objeto de conseguir una mayor rentabilidad en la consecución de sus objetivos educativos. La prevención y el asesoramiento constituirán dos funciones básicas de la orientación. Bisquerra hace una llamada a la revisión del concepto, precisamente por las nuevas demandas que necesita la escuela; en este sentido el rol del orientador debe evolucionar hacia enfoques que en otros momentos no era necesario.

“De vez en cuando conviene revisar el concepto que se tiene de Orientación, ya que se trata de un marco teórico en evolución que está creciendo continuamente. Actualmente se tiene una concepción mucho más amplia que el concepto clásico de Orientación escolar y profesional. Nos encontramos ante un nuevo concepto para el cual necesitamos un término nuevo. Dado el contexto social, político y científico que caracteriza la llegada del siglo XXI, hay argumentos para considerar que Orientación Psicopedagógica puede ser un término apropiado, para incluir lo que en otras épocas se ha denominado Orientación escolar y profesional, Orientación educativa, Orientación profesional, Orientación vocacional, guidance, counseling, asesoramiento, etcétera” Bisquerra (2005:1).

En este sentido, Guillamón (2002:424) hacía alusión en el marco de la reforma educativa (1990) — donde se institucionaliza la orientación y tutoría en España —, a tres principios que sustentan el concepto de orientación; a) la orientación educativa debe contribuir a mejorar la

educación mediante la funcionalidad de los aprendizajes — utilidad de los aprendizajes para conectar con las demandas del entorno—; b) en conexión con el anterior la orientación educativa es asesoramiento para la elección del itinerario educativo más adecuado; c) supone una educación sobre el propio proceso educativo, en la medida en que se implica en la capacitación de los alumnos para sus procesos de aprendizaje.

La publicación del (MEC, 1992:15) sobre orientación y tutoría, clarificaba y lo unía como pieza inseparable de la propia educación “la orientación es la propia educación bajo el aspecto de maduración de la personalidad de cada alumno concreto y de la concreción de su camino en la vida.” Desde un aspecto prescriptivo en España, la primera regulación jurídica la encontramos en la Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (B.O.E., 6.8.1970), ordena, de manera sistemática, la orientación y la tutoría. Considera la orientación educativa y profesional como “un servicio continuado a lo largo de todo el sistema educativo que atenderá a la capacidad, aptitud y vocación de los alumnos y facilitará su elección consciente y responsable” (art. 9.4).

Posteriormente se desarrolló mediante la Orden de 2 de diciembre de 1970, por la que se aprueban las orientaciones pedagógicas para la Educación General Básica (B.O.E., 8.12.1970) y, más tarde, la Orden de 6 de agosto de 1971, por la que se prorrogan y completan las orientaciones pedagógicas para la E.G.B. (B.O.E., 24.8.1971).

El resto de normativa estatal española ha ido concretando y adaptando el modelo de orientación a los momentos históricos por los que se ha pasado; así La Ley 1/1990 de 3 de octubre (B.O.E. de 4 de octubre de 1990), establecía, siguiendo el modelo inicial de la LGE, una serie de disposiciones favorecedoras tanto de la orientación educativa como de la orientación profesional, entre ellas la incorporación como principio el que la actividad educativa se desarrolle conforme a la atención psicopedagógica y de la orientación educativa y profesional, dar

prioridad por parte de los poderes públicos a la orientación educativa, creación de servicios especializados de orientación educativa, psicopedagógica, etc.

La actual ley, que ha sido modificada recientemente (LOMCE, 2013) igualmente hace una apuesta por la orientación, reflejada en los fines establecidos en el (art.2), imponiendo el mandato para que los poderes públicos presten una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza, entre ellos; la orientación educativa y profesional. Por otro lado y dentro de los principios pedagógicos corresponde a las Administraciones educativas “promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación”. Y como novedad, entre las funciones del profesorado (art.91) se encuentra la tutoría de los alumnos, la dirección y “la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias, la orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados y los de información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo”.

Para Álvarez (2010) la orientación educativa es un proceso de ayuda y mediación que ejerce su influencia no solo a los estudiantes sino al profesorado e incluso la familia en una serie de aspectos del desarrollo (personal, académico, profesional y social). Como definición más actualizada optamos por la establecida a modo de borrador¹ en los proyectos de orden por la que se regula la planificación y el desarrollo de la orientación educativa y la acción tutorial en las escuelas infantiles de segundo ciclo, colegios de educación primaria, colegios de educación infantil y primaria, y en los centros públicos específicos de educación especial; así como el desarrollo de la orientación educativa y la acción tutorial en los institutos de educación secundaria de Andalucía.

¹ Normativa en proceso de publicación, borrador en www.adideandalucia.es

“La orientación educativa se concibe como un proceso inherente a la propia acción docente que compete a todo el profesorado y tiene como fin último el desarrollo integral del alumnado. Se desarrolla a través de distintos niveles de intervención; desde la acción tutorial como tarea colegiada ejercida por el equipo docente y coordinada por el tutor o tutora con el asesoramiento del Departamento de Orientación, hasta la intervención más especializada desarrollada por los diferentes profesionales de la orientación. Se considera un elemento de calidad del sistema educativo y debe ser entendida como un proceso de ayuda planificado y continuado en el tiempo que, a través de la intervención colaborativa con la comunidad educativa, persigue el desarrollo personal, social, académico y profesional del alumnado”. Proyecto de orden por la que se regula la planificación y el desarrollo de la orientación educativa y la acción tutorial en las escuelas infantiles de segundo ciclo, colegios de educación primaria, colegios de educación infantil y primaria, y en los centros públicos específicos de educación especial, (Junta de Andalucía).

3. PRINCIPIOS DE LA ORIENTACIÓN EDUCATIVA.

Sampascual, Navas y Castejón (1999) establecieron los principios — que tomamos, entre otros, como referencia para las BBPP — en los que debe basarse la orientación:

1. Debe dirigirse a todos los alumnos y no solo a los que tienen necesidades educativas especiales.
2. Debe ser continua y sistemática a lo largo de todo el proceso educativo.
3. Es una tarea interdisciplinar que implica a todos los miembros de la comunidad educativa. Comprende una serie de tareas que deben ser asumidas por todo el equipo docente, profesores, tutores profesores de departamento de orientación y profesionales de los equipos psicopedagógicos.
4. Debe atender a todas las necesidades del alumno -de personalidad, afectivas, intelectuales, etc.- y abarcar todos los aspectos del desarrollo. La educación es un proceso que tiene como objeto la formación integral del individuo.
5. Ha de ser comprensiva con las diferencias individuales.

Rodríguez Espinar (1.993) señalaba tres principios básicos de la orientación:

1. **Prevención.** Supone actuaciones de tipo proactivo. Es necesario que el orientador actúe antes de que se inicien los problemas, enfatiza la orientación, no como un problema del individuo, sino como problema de toda la comunidad; por ello pone su énfasis en el grupo para reducir riesgos del conjunto de miembros que componen el sistema.
2. **Desarrollo.** El sujeto, en este caso el alumno, se encuentra en un proceso de crecimiento y desarrollo constante; la orientación desde su enfoque integral debe cubrir esta demanda ayudando en los momentos críticos por los que pasa el alumno en su desarrollo.
3. **Intervención social.** La actividad orientadora está dirigida a la modificación de aspectos concretos del contexto, tratando de ayudar a los alumnos a tomar conciencia de los obstáculos que se le ofrecen en su contexto y le dificultan el logro de sus objetivos personales, para que pueda afrontar el cambio necesario de dichos obstáculos. La orientación como labor de ayuda y acompañamiento del ser humano, tiene varios aspectos; uno de ellos es la intervención, pretendiendo atender, como técnica de acompañamiento el proceso de "hominización y personalización del ser humano", por tanto, sus procedimientos y técnicas de desarrollo estarán en función del contexto que permitan tutelar a la persona. En este sentido orientar implica no solo conocer como es el sujeto, sino todos los componentes de sus contexto, de la intervención y del itinerario formativo que va a realizar. (Lázaro, 2001)

4. OBJETIVOS DE LA ORIENTACIÓN

Martínez, Quintanal y Téllez (2002:56), citando a Morrill, Oeting y Hurst (1974) especifican como objetivos de la orientación:

1. Potenciar el desarrollo personal en todas las dimensiones y las relaciones interpersonales.
2. Atender a los sujetos en las etapas de transición o de crisis como puedan ser la entrada en la escuela, el paso de nivel, la transición de la escuela a la universidad o al mundo del trabajo.
3. Mejorar los ambientes de aprendizaje introduciendo contenidos curriculares que faciliten el desarrollo personal y de los grupos.
4. Preparar a los individuos para que sean capaces de afrontar las etapas de crisis.
5. Fomentar hábitos de colaboración, trabajo cooperativo y habilidades de trabajo en grupo.
6. Potenciar el desarrollo de habilidades vitales, sociales, de respeto, colaboración y tolerancia.
7. Optimizar el trabajo de los profesionales a través del trabajo en equipo y de la intervención desde áreas científicas diversas.

Sampascual (2002:347-348) hace una descripción de objetivos justificando la complejidad y multiplicidad de las tareas de los orientadores. Cita como objetivos el de la colaboración, mediante el asesoramiento o consejo; ayudar a los alumnos a que tomen conciencia de sus características y posibilidades intelectuales; tener un conocimiento completo de los alumnos para poder predecir sus posibilidades educativas y profesionales; identificar a los alumnos excepcionales, para facilitar sus aprendizajes y desarrollar programas de intervención apartados; planificar, organizar y desarrollar programas de información y de orientación vocacional y profesional que ayuden a los alumnos a decidir; y por último, establecer y mantener relaciones e intercambios con otros centros educativos y de orientación con distintos fines (apoyo mutuo, desarrollo de programas de investigación , etc).

El MEC (1990a), justificaba la orientación por su carácter educativo, matizando que la intervención orientadora se desplegaba en distintas modalidades de actuación; anticipadora y preventiva de los distintos tipos de problemas; compensadora de posibles déficit, carencias y desigualdades y favorecedora de la diversidad y del desarrollo individual de los alumnos, así como de la capacidad y cualificación de los profesores. Posteriormente en los documentos publicados con la reforma (1990a y 1992a), definía los objetivos generales del sistema institucional de orientación e intervención psicopedagógica:

Objetivos generales de orientación e intervención psicopedagógica.	
1	Contribuir a la personalización de la educación, es decir, a su carácter integral, favoreciendo el desarrollo de todos los aspectos de la persona, y contribuyendo también a una educación individualizada, referidas a personas concretas, con sus actitudes e intereses diferenciados.
2	Ajustar la respuesta educativa a las necesidades particulares de los alumnos, mediante las oportunas adaptaciones curriculares y metodológicas, adecuando la escuela a los alumnos y no los alumnos a la escuela.
3	Cooperar en los aspectos orientadores de la educación, atendiendo al contexto real en que viven los alumnos, al futuro que les espera y al que pueden contribuir a formar para sí mismos, y, para ello, favorecer la adquisición de aprendizajes más funcionales, mejor conectados con el entorno, de forma que la educación aporte realmente «educación para la vida».
4	Favorecer los procesos de madurez personal, de desarrollo de la propia identidad y sistema de valores, así como de la progresiva toma de decisiones a medida que los alumnos han de ir adoptando opciones en su vida, tanto escolares como profesionales.
5	Garantizar aquellos elementos educativos más diferenciados y especializados que difícilmente, en ocasiones, puede proporcionar el profesor y las estructuras escolares ordinarias.
6	Prevenir las dificultades de aprendizaje y no sólo asistirles cuando han llegado a producirse, anticipándose a ellas y evitando, en lo posible, fenómenos indeseables como el abandono, el fracaso y la inadaptación escolar.
7	Asegurar la continuidad educativa a través de las distintas áreas, ciclos, etapas y, en su caso, transiciones de un centro educativo a otro.
8	Contribuir a la adecuada relación e interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres, así como entre la comunidad educativa y el entorno social, asumiendo un papel de mediación y, si hace falta, de negociación ante los conflictos o problemas que puedan plantearse entre sus integrantes.
9	Contribuir a toda clase de factores de innovación y de calidad que redunden en una mejor educación, en una educación orientadora y en el apoyo técnico a la oferta educativa.

Tabla_2_4_1. Objetivos generales de orientación e intervención psicopedagógica.
Fuente: Elaboración propia a partir de MEC, (1990a y 1992a)

5. FUNCIONES DE LA ORIENTACIÓN.

Las funciones de la orientación, como no puede ser de otra forma, están relacionadas con los objetivos principales de la misma — desarrollados en el apartado anterior—. Durante el siglo pasado se han establecido distintas clasificaciones por los autores más destacados en el campo de la orientación e intervención psicopedagógica atendiendo a diversos criterios.

En este sentido Bisguerra (1992) consideró las siguientes: organización y planificación. Diagnóstico psicopedagógico, diseño y elaboración de programas, consulta, investigación y diagnóstico; Álvarez Rojo (1994) identifica como funciones: la diagnóstico-evaluativa,

preventiva, informativa, apoyo, terapéutica y la formativa; Álvarez y Bisguerra (2012), clasificaron las funciones de la orientación en tres grupos: invasivas, específicas y procesuales. Martínez, Quintanal y Téllez (2002), consideran que la mayoría de las clasificaciones realizadas coinciden en las siguientes: diagnóstico, consulta, consejo, información e investigación, organización y planificación de la intervención y evaluación.

Sampascual (2002:350-351) las agrupa en tres grandes apartados; por un lado las relacionadas con los alumnos, cuyas principales funciones son el diagnóstico y el asesoramiento; por otro lado las relacionadas con los padres de alumnos centradas en la información y asesoramiento sobre la educación de sus hijos, así como la recogida de información sobre opiniones o problemas que advierten en sus hijos para evaluarlas y diseñar planes de intervención, y por último las funciones relacionadas con los profesores y la institución escolar, centradas en conseguir con la mayor eficacia posible los objetivos educativos del centro. En este sentido establece una serie de funciones o prácticas más particulares que deben seguir los orientadores de los centros, que podemos situarlas como criterios en la visibilización de BBPP en este marco:

1. Asesorar y colaborar en la elaboración del proyecto educativo del centro.
2. Sugerir o aconsejar a los profesores estrategias y técnicas para obtener una mayor eficacia en el desarrollo de los programas de sus propias materias y en el logro de los objetivos educativos.
3. Participar en las reuniones del profesorado, especialmente en las sesiones de evaluación, aportando información, estudiando conjuntamente los problemas que se presentan en el aula y las posibles soluciones, conocer la opinión que los profesores tienen de sus alumnos para establecer atenciones particulares.
4. Estudiar los casos y problemas que le soliciten los profesores o la dirección de centro.
5. Proponer y colaborar en el diseño y desarrollo de adaptaciones (de acceso o curriculares).

Este conjunto de funciones son desarrolladas por las administraciones educativas de las distintas comunidades autónomas,

plasmadas en sus correspondientes Reglamentos orgánicos de los centros o en documentos similares, no obstante son muy similares y recogemos aquellas que son más características:

Funciones de la orientación e intervención psicopedagógica.	
1	Realizar la evaluación psicopedagógica del alumnado.
2	Asistir a aquellas sesiones de evaluación que se establezcan de acuerdo con el equipo directivo del instituto.
3	Asesorar al profesorado en el desarrollo del currículo sobre el ajuste del proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado.
4	Asesorar a la comunidad educativa en la aplicación de medidas relacionadas con la mediación, resolución y regulación de conflictos en el ámbito escolar.
5	Asesorar al equipo directivo y al profesorado en la aplicación de las diferentes actuaciones y medidas de atención a la diversidad, especialmente las orientadas al alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo.
6	Colaborar en el desarrollo del plan de orientación y acción tutorial, asesorando en sus funciones al profesorado que tenga asignadas las tutorías, facilitándoles los recursos didácticos o educativos necesarios e interviniendo directamente con el alumnado, ya sea en grupos o de forma individual, todo ello de acuerdo con lo que se recoja en dicho plan.
7	Asesorar a las familias o a los representantes legales del alumnado en los aspectos que afecten a la orientación psicopedagógica del mismo.
8	En su caso, impartir docencia de aquellas materias para las que tenga competencia docente, de acuerdo con los criterios fijados en el proyecto educativo y sin perjuicio de la preferencia del profesorado titular de las mismas.

Tabla_2_4_2. Funciones de la orientación e intervención psicopedagógica.
Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto 327/2010.

6. LA ACCIÓN TUTORIAL COMO TAREA DOCENTE.

Los sistemas educativos de hoy afrontan entre una de sus metas el conseguir que los alumnos reciban una formación integral; hoy no se concibe solo que en las escuelas se desarrollen planes de estudios centrados en áreas y materias curriculares determinadas; se necesitan ciudadanos formados en los desempeños del mañana, con valores y competencias que les hagan ser capaces de dar respuesta a los problemas de una sociedad cada vez más compleja como plantea Morín (2000); para ello la formación y educación debe estar centrada en la resolución de problemas y en el fomento de sus capacidades, es aquí donde cobra su verdadero valor el nuevo profesor capaz de ayudar al alumnado a mejorar las estrategias de estudio y aprendizaje, mediante el

desarrollo de las competencias de “aprender a aprender”, potenciando el estímulo, facilitando su integración en el centro, contribuyendo a que se personalice la educación, coordinar el proceso de evaluación de los alumnos en las sesiones de evaluación, haciendo un seguimiento de los procesos de aprendizaje y aplicando las respuestas educativas pertinente, mediando en los conflictos, y por último fomentando actitudes de colaboración, solidaridad y respeto.

Nos encontramos como dice Expósito (2014), ante una situación en la que los profesionales de la docencia han valorado más la preparación científica del ámbito curricular específico o didáctico que la formación en el desarrollo de la tutoría de los alumnos, al objeto de fomentar una serie de actitudes, relaciones, posibilidades de convivencia y participación en el contexto social que harán que los estudiantes sean capaces de afrontar los nuevos retos desde una concepción novedosa. Es aquí donde cobra fuerza la tutoría o la acción tutorial (AT), en la necesidad como expresa el autor citado de ajuste terminológico. Álvarez, justifica la necesidad que tiene la educación de acudir a la orientación:

“La orientación y la acción tutorial se concibe integrada en el proceso educativo, porque ha de colaborar en el nuevo concepto de la educación, que pretende favorecer el máximo desarrollo personal del alumnado y adaptarse a sus peculiaridades e intereses individuales; responder a las exigencias de una sociedad democrática, compleja y tecnificada; compensar las desigualdades sociales y culturales, favoreciendo el desarrollo de todos, de acuerdo con su capacidad y preparar para la inserción en la vida activa, para el desempeño de las responsabilidades sociales y profesionales propias de la existencia adulta”, Álvarez (2010:5).

Según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua, tutor es “la persona que ejerce la tutela, o también como la persona protectora, defensora o directora en cualquier línea”. Para el diccionario María Moliner, el tutor es la “persona a quien está encomendado el cuidado de otra no capaz o incapacitada por la ley para administrarse a sí misma”. También se hacen otras acepciones como guía, protector, defensor de alguien en cualquier aspecto. Artigot (1973:18) definía el

tutor como el “experto cuya principal misión es ocuparse de la integración del alumnado, en lo que se refiere a la escolaridad, vocación y personalidad”. Benavent (1977) definía el tutor como el profesor que debiera de tener ciertas características, destacamos las siguientes; personalidad afectiva y armónicamente integrada con los factores intelectivos, conocimientos técnicos especiales (orientación, dinámica de grupos, programación, evaluación, etc.). Lázaro y Asensi (1989:49-50), después de un análisis de las diferentes acepciones sobre tutoría escolar, llegan a una definición de la misma: “actividad inherente a la función del profesor que se realiza individual y colectivamente con los alumnos de un grupo de clase con el fin de facilitar la integración personal de los procesos de aprendizaje”. Añaden que en la concepción hay que matizar algunos aspectos:

1. Todo profesor es tutor.
2. El profesor encargado de curso es el tutor principal del grupo.
3. La tutoría se realiza con la misma intensidad y en paralelo con la actividad docente.
4. La tutoría es un proceso de la orientación escolar.
5. El interés tutorial se centra en los procesos instructivos como punto de partida, pero analiza todo el contexto del sujeto.
6. La tutoría interviene en aquellos sectores que inciden en el ambiente escolar (como causa o terapia); en las demás dimensiones del sujeto, sólo informa y sugiere.
7. Dada la vinculación de la tutoría con la orientación, se procura la integración de la personalidad.
8. El tutor cataliza las aportaciones de otros profesionales (profesores, psicólogos, pedagogos, asistentes sociales) y las emanadas del nivel de responsabilidad en la orientación (padres, alumnos, contexto ambiental).
9. El tutor es un experto en orientación escolar desde la perspectiva docente que la propia orientación posee.
10. Es la concreción de la orientación educativa (fundamentalmente en el aula, aunque también en el centro).
11. Es el proceso de ayuda a los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa, y está abierta a:
12. La planificación de actuaciones con las que responder a las necesidades de los destinatarios en todas las dimensiones.
13. Atender a la diversidad de centros, de personas y de escolares.
14. Prevenir dificultades y a solucionar problemas.

15. Ayudar a los alumnos a optimizar el rendimiento.

Para Guillamón (2002: 424) la AT “constituye para el alumno tanto una guía de su proceso de enseñanza-aprendizaje como un apoyo a su desarrollo y maduración personal”. Repetto (1983,2003) incluye un matiz en la definición de tutor, indicando que es el profesor que, sin resolver los problemas y dificultades de un estudiante, le coloca en situación tal que sea capaz de solucionarlos por su cuenta. No obstante, matiza que podrá orientar a sus tutorandos, analizar los problemas de manera abierta con ellos, ofreciendo diversas posibilidades de solución o tratamiento, pero en ningún momento podrá decidir por algo que no le incumbe de forma personal. La decisión final no es suya sino de otros (Repetto, 1983:186).

Expósito (2014:36), cit. a Álvarez y Bisguerra (2012) en congruencia con los planteamientos de Hesse define la AT como “el conjunto de acciones educativas que contribuyen al desarrollo y a potenciar las capacidades básicas de los alumnos. Orientándolos para conseguir maduración, autonomía y ayudarlos a tomar decisiones y hacerse conscientes de sus necesidades y sus competencias para el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Igualmente cita las características que debe tener la AT, que resumimos: continuidad desde las primeras edades, atención a las peculiaridades del alumno, capacitación para la autoorientación, atención a todos los alumnos y en todos los niveles, progresividad en la atención, coordinación entre todas las personas que intervienen y adaptación a las necesidades y contextos concretos.

Decálogo de la Acción Tutorial.	
1	Generalizada e individualizada.
2	Planificada y flexible
3	Preventiva y pos activa
4	Procesual
5	Sistemática
6	Específica e integrada
7	Personalizadora
8	Global
9	Especializada
10	Compartida y abierta

Tabla_2_4_3. Decálogo de la Acción Tutorial.
Fuente: Elaboración propia a partir de Expósito (2014:37)

En este sentido Martínez y Del Río (2002); establecen una serie de características que pasamos a resumir; entre ellas: ser un proceso continuo, realizarse prioritariamente en el nivel de aula, implicar a todos los agentes educativos, personalización de los objetivos educativos, adaptarse a las características, peculiaridades y necesidades de cada etapa evolutiva y por último ajuste de objetivos contenidos, orientaciones didácticas y evaluación; igualmente añaden en su concepción que es “personalizante, integradora, articuladora y equilibradora de desigualdades”.

Como definición más actualizada optamos — al igual que hemos hecho con la definición de orientación escolar en apartados anteriores — a citar el borrador² de los proyectos de orden por la que se regula la planificación y el desarrollo de la orientación educativa y la acción tutorial en las escuelas infantiles de segundo ciclo, colegios de educación primaria, colegios de educación infantil y primaria, y en los centros públicos específicos de educación especial; así como el desarrollo de la

² Normativa en proceso de publicación, borrador en www.adideandalucia.es

orientación educativa y la acción tutorial en los institutos de educación secundaria de Andalucía. (CECDJA)

“La acción tutorial es una tarea colegiada ejercida por el equipo docente de un grupo de alumnos y alumnas. El maestro tutor o la maestra tutora coordinará las enseñanzas y la acción tutorial del equipo docente correspondiente. El equipo de orientación del centro apoyará y asesorará al profesorado que ejerza la tutoría, en el desarrollo de las funciones que le corresponden.”

Respecto a las funciones, podríamos decir que al igual que la orientación, la AT, tiene distintas áreas en las que debe ejercer su influencia; prevención, solución de problemas, coordinación de los equipos docentes y colaboración con los mismos, evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, desarrollo y mejora de la interacción entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, asesoramiento y mediación. Igualmente su intervención debe ser realizada con los alumnos, con los profesores y con las familias.

Para Domínguez, Amador y Sánchez (1995:104) la calidad educativa es “la respuesta del sistema educativo y del centro a las necesidades de educación que demanda la sociedad y el entorno concreto que le rodea (comunidad), en todas sus dimensiones (desarrollo de valores y actitudes que a través de conocimientos intelectuales y procedimentales le posibiliten al sujeto el equilibrio personal y afectivo para relacionarse con los demás y la inserción y participación crítica y creativa en su vida personal-familiar, social y en el mundo de trabajo para mejorar también la calidad de vida: acceso a bienes de consumo, educación, sanidad e higiene, cultura y de ocio o disfrute)”

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), en su texto consolidado de 10 de diciembre de 2013, tras la modificación introducida por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), hace la siguiente regulación respecto a la tutoría:

1. Entre los principios pedagógicos para la etapa secundaria, se establece como mandato a las Administraciones educativas el promover las medidas necesarias para que la tutoría personal de los alumnos y la orientación educativa, psicopedagógica y profesional, constituyan un elemento fundamental en la ordenación de esta etapa.
2. Respecto a las enseñanzas de Formación Profesional, se remarca en la ley que la tutoría y la orientación educativa y profesional tendrán una especial consideración.
3. Dentro de las funciones del profesorado, se encuentra la tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.

En desarrollo de la ley orgánica de educación; las funciones tutoriales³ son desarrolladas por cada una de las comunidades autónomas en sus respectivos reglamentos de organización; analizados los mismos, observamos como las funciones son prácticamente las mismas; tomamos como referencia las establecidas en el (art.91) del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria.

³ El artículo 90 del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, regula la tutoría y designación de tutores y tutoras, estableciéndose en el mismo que cada unidad o grupo de alumnos y alumnas tendrá un tutor o tutora que será nombrado por la dirección del centro, a propuesta de la jefatura de estudios, de entre el profesorado que imparta docencia en el mismo.

*La tutoría del alumnado con necesidades educativas especiales será ejercida en las aulas específicas de educación especial por el profesorado especializado para la atención de este alumnado. En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en un grupo ordinario, la tutoría será ejercida de manera **compartida** entre el profesor o profesora que ejerza la tutoría del grupo donde esté integrado y el profesorado especialista. Los tutores y tutoras ejercerán la dirección y la orientación del aprendizaje del alumnado y el apoyo en su proceso educativo en colaboración con las familias. El nombramiento del profesorado que ejerza la tutoría se efectuará para un curso académico.*

Funciones de la Acción Tutorial	
1	Desarrollar las actividades previstas en el plan de orientación y acción tutorial.
2	Conocer las aptitudes e intereses de cada alumno o alumna, con objeto de orientarle en su proceso de aprendizaje y toma de decisiones personales, académicas y profesionales.
3	Coordinar la intervención educativa del profesorado que compone el equipo docente del grupo de alumnos y alumnas a su cargo.
4	Coordinar las adaptaciones curriculares no significativas propuestas y elaboradas por el equipo docente.
5	Garantizar la coordinación de las actividades de enseñanza y aprendizaje que se propongan al alumnado a su cargo.
6	Organizar y presidir las reuniones del equipo docente y las sesiones de evaluación de su grupo de alumnos.
7	Coordinar el proceso de evaluación continua del alumnado y adoptar, junto con el equipo docente, las decisiones que procedan acerca de la evaluación, promoción y titulación del alumnado.
8	Cumplimentar la documentación personal y académica del alumnado.
9	Recoger la opinión del alumnado a su cargo sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado en las distintas materias, ámbitos o módulos que conforman el currículo.
10	Informar al alumnado sobre el desarrollo de su aprendizaje, así como a sus padres, madres o representantes legales.
11	Facilitar la comunicación y la cooperación educativa entre el profesorado del equipo docente y los padres y madres o representantes legales del alumnado. Dicha cooperación incluirá la atención a la tutoría electrónica a través de la cual los padres, madres o representantes legales del alumnado menor de edad podrán intercambiar información relativa a la evolución escolar de sus hijos e hijas con el profesorado que tenga asignada la tutoría de los mismos de conformidad con lo que a tales efectos se establezca por Orden de la persona titular de la Consejería competente en materia de educación.
12	Mantener una relación permanente con los padres, madres o representantes legales del alumnado. A tales efectos, el horario dedicado a las entrevistas con los padres, madres o representantes legales del alumnado se fijará de forma que se posibilite la asistencia de los mismos y, en todo caso, en sesión de tarde.
13	Facilitar la integración del alumnado en el grupo y fomentar su participación en las actividades del instituto.
14	Colaborar, en la forma que se determine en el reglamento de organización y funcionamiento, en la gestión del programa de gratuidad de libros de texto.

Tabla_2_4_4. Funciones de la Acción Tutorial.
Fuente: Elaboración propia a partir de (art.91) Dto.327/2010

Al igual que cualquier otra área o materia del currículo, podemos distinguir en el ámbito de la AT dos niveles (Bodas, 1997); uno a nivel de planificación, y otro de intervención. La planificación se plasma en un documento “Plan de orientación y acción tutorial”. Contendrá, al menos, los siguientes elementos:

Elementos del Plan de orientación y acción tutorial	
1	El análisis y delimitación de las necesidades con respecto a la orientación educativa y acción tutorial.
2	Los objetivos generales del centro en relación con la orientación educativa y acción tutorial
3	La programación de las actuaciones a realizar en relación con el desarrollo personal y social, el apoyo a los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un modelo inclusivo y el desarrollo de habilidades para la gestión de la carrera.
4	Las líneas generales para la acogida y la transición entre etapas educativas, incluyendo actuaciones dirigidas al alumnado y a las familias y las medidas de acogida e integración para el alumnado con necesidades educativas especiales.
5	La colaboración con las familias para favorecer la orientación del aprendizaje del alumnado y el apoyo en su proceso educativo, así como la organización de la tutoría electrónica para facilitar el intercambio de información.
6	La coordinación interna entre todos los agentes implicados en la orientación educativa y en la acción tutorial, incluyendo la planificación de las actuaciones dirigidas a las familias, así como de aquellas tareas administrativas relacionadas con el ejercicio de la tutoría.
7	La cooperación con los servicios de apoyo a la educación, así como con otros agentes externos.
8	La organización de los recursos educativos de los que disponga el centro en relación con la orientación y la acción tutorial.
9	Los procedimientos para realizar el seguimiento y la evaluación de la orientación y la acción tutorial.

Tabla_2_4_5. Elementos del Plan de orientación y acción tutorial.
Fuente: Elaboración propia a partir del Dto.327/2010.

7. CONVIVENCIA Y RELACIONES.

El estudio de las relaciones en el contexto social más próximo a los estudiantes y las variables que afectan a la convivencia en los centros educativos son considerados de vital importancia en el funcionamiento de los mismos. En las edades tempranas las relaciones se circunscriben o bien al ámbito familiar o al académico; desvinculándose poco a poco del familiar conforme se aproxima y desarrolla la etapa de la adolescencia, desarrollando el alumnado pautas de mayor autonomía y participación en las distintas actividades que ambos contextos —familiar y escolar— brindan en su quehacer diario. Ahora bien, los escenarios de desarrollo deben ofrecer garantías de desarrollo convivencial apropiado; y es ahí donde la “conflictividad” de las relaciones en el interior de la escuela produce el primer rechazo del alumno por el escenario educativo.

Nuestro objeto en este trabajo escapa de un análisis de la convivencia y las relaciones en los centros educativos — objeto de investigaciones recientes, (Casamayor, 1999; Ramos, 2008; Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010). Nuestra intención es la de establecer el marco teórico sobre la regulación y características de las relaciones y convivencia en los centros educativos para establecer bases conceptuales al objeto de visibilizar y caracterizar BBPP en estos ámbitos.

En este sentido Ramos (2013) analiza las BBPP en las relaciones entre familia-escuela. Desde las escuelas debe existir una actitud abierta hacia las familias que posibilite su participación mediante actividades variadas. Siguiendo a Estévez, Jiménez y Musitu (2007; 55-73), la comunicación⁴ entre padres y profesores, es a menudo, una de las asignaturas más olvidadas entre los educadores. Entre las formas de participación-colaboración— que consideramos como base para la visibilización de BBPP —, destacan las siguientes:

1. Trabajar con las familias individualmente: hacer llegar folletos, llamadas telefónicas o notas personales, información del progreso de los hijos, prepararlos para reuniones y conferencias, limitar el número de personas para reuniones, proporcionar un consejero o persona de apoyo, proporcionar resúmenes de conferencias sobre procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Trabajar con un grupo de padres-madres: formando a los profesores en habilidades de comunicación con los padres y en estrategias para responsabilizarlos de la educación de sus hijos, elaboración y análisis de encuestas sobre necesidades de los padres y escuela, organización de programas para colaboración de los padres con sus especialidades, organización y facilitar la programación conjunta entre padres y educadores, etc.

Una de las variables⁵ más importantes tenidas en cuenta por los profesionales de la educación es sin duda el tratamiento de los conflictos que se dan en el seno del aula y del centro; más aún si se trata de la etapa secundaria donde los factores que inciden en la adolescencia influyen en las relaciones entre los propios alumnos y con el profesorado en general. Los centros docentes han diseñado distintas estrategias para

⁴ *Que es de suma relevancia para la educación y óptimo desarrollo de los hijos-estudiantes*

⁵ *Aluden a causas que explican el desencanto del profesorado y, por tanto, la necesidad de un cambio en la praxis y gestión educativa, Ramos (2013).*

el tratamiento de los conflictos; por un lado incorporando *estrategias preventivas*, relacionadas con aquellas estrategias diseñadas para evitar que ocurra el problema antes de que se adviertan los síntomas del desorden (Meyers y Nastasi, 1999).

Para Ramos (2013), el objetivo principal de estas intervenciones es modificar el ambiente escolar, mejorando las relaciones entre iguales y promoviendo comportamientos prosociales. Desde el marco prevencionista en el que nos movemos, el autor citado destaca distintas estrategias que pueden considerarse como prácticas en la prevención conflictos; entre ellas las de “adoptar un estilo no violento para expresar las tensiones y resolver los conflictos escolares, y desarrollar una cultura de la no violencia a través del rechazo explícito de cualquier comportamiento que provoque victimización, así como romper la conspiración del silencio” que suele establecerse en torno a este problema”. Otras, incluyen formación para los profesores y procedimientos para motivar la implicación de los padres. Asimismo, la implementación de estrategias de prevención primaria tiene como finalidad crear un clima de centro adecuado en el que se puedan tratar los problemas de convivencia que surjan, logrando al mismo tiempo una disminución sustancial de los mismos.

Conjuntamente con las propuestas mencionadas, existen otras medidas concretas que pueden aplicarse en el contexto específico del aula para prevenir el desarrollo de problemas de conducta entre alumnos. Una forma eficaz de favorecer la convivencia y que se presenta, a su vez, como un importante instrumento didáctico en el aula, es el denominado aprendizaje cooperativo. Ramos (2013).

Los alumnos necesitan aprender a cooperar, puesto que la cooperación constituye una destreza básica, un requisito necesario y fundamental para conseguir una sociedad sin violencia. En una situación cooperativa, las personas procuran obtener resultados que sean beneficiosos tanto para ellos mismos como para todos los demás miembros del grupo, lo que contrasta con el aprendizaje competitivo, en

el que cada persona trabaja en contra de los demás para alcanzar objetivos individualistas (Johnson, Johnson, y Holubec, 1998).

En este sentido Sampascual (2002), establece la relación entre clima positivo en el aula y rendimientos escolares satisfactorios, y la contraria. La importancia del control del aula está cobrando importancia en los momentos actuales de forma que el clima sea el óptimo para que se produzca el proceso de enseñanza-aprendizaje, previniendo comportamientos que perturben el desarrollo de los mismos. En este sentido, se han realizado distintas investigaciones, Hernández (1991), citado por Sampascual (2002:374) tras un estudio realizado en nuestro país con profesores de las distintas etapas educativas, llegó a distintas conclusiones, entre ellas; las conductas que más les preocupaban a los profesores eran la falta de silencio y molestar a los compañeros, igualmente llegó a a la conclusión que para un 25 % de profesores los problemas de disciplina encerraban muchas dificultades, siendo en algunos casos el mayor problema.

En ocasiones, también se presenta como necesario adoptar otras medidas cuando se detectan indicios del problema o cuando este ya se ha establecido, paralelamente a las estrategias de prevención primaria que se acaban de exponer. En estos casos, las medidas se integran en los niveles de prevención secundaria y terciaria respectivamente. Más concretamente, la prevención secundaria implica estrategias diseñadas para individuos que muestran primeras señales del desorden, para prevenir el desarrollo de problemas más severos (Meyers y Nastasi, 1999 cit. por Ramos 2013).

Las estrategias de prevención terciaria son aquellas centradas en individuos con un problema establecido y diseñadas para remediar ese problema, disminuir la duración y minimizar los efectos negativos (Meyers y Nastasi, 1999 cit. por Ramos 2013). En este sentido Casamayor (1999), establece los principios básicos para una pedagogía pacífica en el aula; entre ellos la utilización del diálogo, el aprendizaje de estrategias constructivas para resolver los conflictos, el desarrollo de la

autoconfianza y la autorregulación, el establecimiento de normas y fronteras en un marco de democracia participativa, el fomento de la empatía, la comprensión del comportamiento violento.

Desde un enfoque práctico los centros educativos están diseñando acciones contextualizadas que den respuesta a cada uno de los escenarios conflictivos; dando a conocer a través de plataformas⁶ la respuesta a los conflictos del centro, mediante la elaboración de las BBPP educativas para la mejora de la convivencia escolar. En el marco de la prevención establecen las siguientes medidas:

BBPP para la mejora de la convivencia escolar	
Formación de profesorado	Intervención docente para la prevención del acoso escolar en el CEIP Jacinto Benavente, prevención del acoso escolar y desarrollo de la conducta prosocial entre los alumnos de educación primaria, prevención de conflictos a través de la gestión de aula, prevención de conductas agresivas en educación infantil, programa de entrenamiento en habilidades de vida, prevención y abordaje del maltrato entre iguales en el ámbito escolar, participación en las jornadas europeas sobre convivencia escolar, el estudio sobre la participación familiar en los planes de convivencia.
Escuela de padres	Con el fin de coordinar trabajos en materia de convivencia con las familias se han realizado varias escuelas de padres así como fomento de la participación a nivel de familias en el Plan Director (programa institucional del Ministerio del Interior). Los temas tratados han sido; evolución de los hijos, educar desde el cariño y el afecto, potenciar la autonomía e independencia, normas y límites, resolución de conflictos, prevenimos problemas, peligros de internet (Plan Director. Ministerio del Interior)
Elaboración de un documento normativo.	Tipificando las distintas conductas disruptivas
Creación de una comisión de convivencia	Con distintas funciones, atribuciones y responsabilidades.
Gestión de aula	Trabajo con el alumnado; se potencia la gestión de aula utilizando la realización de asambleas de aula, para reflexionar sobre conductas y acordar normas y sanciones, trabajando además la educación emocional; se aplica la técnica del sociograma una vez que el grupo está; se establecen normas claras de funcionamiento del aula con un planteamiento positivo; se fomentan la participación en tareas y responsabilidades del centro; se crea un clima de confianza aceptando las sugerencias de los niños/as; se rechazan las actividades grupales discriminatorias, fomentando el compañerismo; hay reparto equilibrado de responsabilidades y tareas entre el alumnado; se favorece el desarrollo de la autoestima cuando se detectan situaciones de infravaloración (sociogramas); creación de la figura del alumno ayudante para los niños nuevos en el centro.(plan de acogida); se establece la figura de un alumno mediador dentro del aula que colabore con el tutor/a en la resolución de incidencias o conflictos; hacer uso de la asamblea de aula; reuniones del equipo docente cuando se detecta un problema de comportamiento de gravedad para tomar medidas comunes de actuación.

⁶ <http://convivenciajacintobenavente.blogspot.com/>(Trinidad Martínez Aráez)

Elaboración del Plan de acogida	Existe la figura del alumno tutor para aquellos que se incorporan al centro por primera vez y que hacen las veces de guía.
---------------------------------	--

Tabla_2_4_6. BBPP para la mejora de la convivencia escolar.
Fuente: Elaboración propia a partir de <http://convivenciajacintobenavente.blogspot.com/> (Trinidad Martínez Aráez).

Desde un aspecto normativo cada comunidad autónoma ha ido configurando una serie de medidas tendentes a prevenir y solucionar los conflictos escolares. En Andalucía a raíz de la publicación del Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia, mediante Orden de 25 de julio de 2002, (BOJA nº 117, de 5 de octubre de 2002) la Consejería de Educación y Ciencia, con la contribución de todos los integrantes de la comunidad educativa, se sumó a la iniciativa de las Naciones Unidas, aprobando y poniendo en marcha este plan como propuesta abierta y contextualizada a la realidad de Andalucía

“La educación constituye, como factor de progreso, de cohesión social y de desarrollo, la base esencial de la Cultura de Paz y uno de los pilares sobre los que se fundamenta cualquier proyecto de futuro para afrontar con éxito los procesos constantes de cambio de nuestra sociedad. Los principios en que se basa el Plan Andaluz de Educación para la Cultura de Paz y No violencia se concretan en cuatro ámbitos pedagógicos de actuación: 1. El aprendizaje de una ciudadanía democrática. 2. La educación para la paz, los derechos humanos, la democracia y la tolerancia. 3. La mejora de la convivencia escolar. 4. La prevención de la violencia”. (Preámbulo de la Orden de 25 de julio de 2002 BOJA nº 117, de 5 de octubre de 2002).

La Administración educativa considera la convivencia escolar un requisito indispensable, así lo hizo constar en el Decreto⁷ 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la

⁷ El presente Decreto tiene por objeto establecer un conjunto de medidas y actuaciones dirigidas a la promoción de la cultura de paz y a la mejora de la convivencia en el ámbito de los centros educativos andaluces sostenidos con fondos públicos, a excepción de los universitarios. Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación. Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos. Los Títulos II y III del Decreto 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la cultura de paz y la mejora de la convivencia en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, y la Orden de la Consejería de Educación de 18 de julio de 2007, por la que se regula el procedimiento para la elaboración y aprobación del plan de convivencia de los centros educativos sostenidos con fondos públicos, han sido derogados mediante la Disposición derogatoria única. Derogación normativa del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamentos de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA nº 139 de 16 de julio de 2010).

Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos “puesto que la convivencia armónica y el adecuado clima escolar no es sólo un requisito, sino también un fin de la educación, es necesario, asimismo, impulsar intervenciones positivas en este ámbito. En este sentido, el profesorado, a través del contenido del currículo, del análisis de los conflictos y del ejercicio de prácticas metodológicas adecuadas, puede contribuir a construir la convivencia a base de afianzar los rasgos del alumnado que son necesarios para mantenerla”.

La publicación de los Reglamentos de los Institutos de Educación Secundaria mediante Decreto 327/2010, de 13 de julio (BOJA nº 139 de 16 de julio de 2010), establecen los medios con los que el centro puede hacer frente a los problemas de convivencia en estos centros; los principales son a través del Plan de Convivencia y del aula de convivencia:

Medios con los que el centro puede hacer frente a los problemas de convivencia	
Plan de convivencia ⁸	Incluye el diagnóstico del estado de la convivencia en el centro y, en su caso, conflictividad detectada en el mismo, así como los objetivos a conseguir; las normas de convivencia, tanto generales del centro que favorezcan las relaciones de los distintos sectores de la comunidad educativa, como particulares del aula, y un sistema que detecte el incumplimiento de las normas y las correcciones que, en su caso, se aplicarían; la composición, plan de reuniones y plan de actuación de la comisión de convivencia; normas específicas para el funcionamiento del aula de convivencia del centro; medidas a aplicar en el centro para prevenir, detectar, mediar y resolver los conflictos que pudieran plantearse; las unciones de los delegados y de las delegadas del alumnado en la mediación para la resolución pacífica de los conflictos que pudieran presentarse entre el alumnado, promoviendo su colaboración con el tutor o la tutora del grupo; el procedimiento de elección y funciones del delegado o de la delegada ⁹ de los padres y madres del alumnado, entre las que se incluirá la de mediación en la resolución pacífica de conflictos entre el propio alumnado o entre éste y cualquier miembro de la comunidad educativa. Establecerá los criterios y condiciones para que el alumnado a que se refiere el apartado anterior sea atendido, en su caso, en el aula de convivencia. Corresponde al director o directora del centro la verificación del cumplimiento de dichas condiciones y la resolución a adoptar, garantizando, en todo caso, el trámite de audiencia a los padres, madres o representantes legales del alumno o alumna.

⁸ Art. 24 del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamentos de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA nº 139 de 16 de julio de 2010).

⁹ Una de las novedades de este plan es la incorporación de la figura del delegado o delegada de los padres y madres del alumnado en cada uno de los grupos. Será elegido para cada curso escolar por los propios padres, madres o representantes legales del alumnado.

Aula de convivencia ¹⁰	Los centros educativos podrán crear aulas de convivencia para el tratamiento individualizado del alumnado que, como consecuencia de la imposición de una corrección o medida disciplinaria por alguna de las conductas tipificadas en la normativa vigente, se vea privado de su derecho a participar en el normal desarrollo de las actividades lectivas. En estas aulas de convivencia se favorecerá un proceso de reflexión por parte de cada alumno o alumna que sea atendido en las mismas acerca de las circunstancias que han motivado su presencia en ellas, de acuerdo con los criterios del correspondiente departamento de orientación, y se garantizará la realización de las actividades formativas que determine el equipo docente que atiende al alumno o alumna.
-----------------------------------	--

Tabla_2_4_7. Medios con los que el centro puede hacer frente a los problemas de convivencia.
Fuente: Elaboración propia a partir de Decreto 327/2010, de 13 de julio (BOJA nº 139 de 16 de julio de 2010)

8. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORIENTACIÓN, TUTORÍA, RELACIONES Y CONVIVENCIA ESCOLAR.

Domínguez (1996:301-302) presenta un estudio sobre las disfunciones y patologías más comunes detectadas en la orientación y posibles alternativas. Este tipo de alternativas son consideradas como BBPP en la orientación educativa; a continuación se presenta una tabla que recoge una síntesis de las mismas:

BBPP en la orientación educativa	
1	Estudio sistemático y objetivo del alumno, basado en la evaluación formativa, que influya en una mejora de los procesos y productos.
2	Elaborar programas de intervención analizando la realidad, aplicarlos y reformularlos.
3	Estudiar el centro y el contexto escolar antes de plantear proyectos de orientación.
4	No realizar pruebas excesivamente exhaustivas; realizarlas de forma simples y selectivas.
5	Las pruebas y los estudios realizados en el centro deben de estar en coherencia entre los proyectado y lo que de verdad se realice.
6	No magnificar deficiencias y tratar sobre ellas con los afectados con naturalidad.
7	Plantear la orientación para todos los alumnos
8	Implicar a los profesores en el aprendizaje de técnicas de trabajo y estudio

¹⁰ Art. 25 del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamentos de los Institutos de Educación Secundaria (BOJA nº 139 de 16 de julio de 2010). En el plan de convivencia se determinará el profesorado que atenderá el aula de convivencia, implicando en ella al tutor o tutora del grupo al que pertenece el alumno o alumna que sea atendido en ella y al correspondiente departamento de orientación, y se concretarán las actuaciones que se realizarán en la misma, de acuerdo con los criterios pedagógicos que, a tales efectos, sean establecidos por el equipo técnico de coordinación pedagógica.

9	La orientación debe formar parte del equipo docente y no un añadido.
10	Según los resultados obtenidos, reformular las intervenciones de orientación.
11	Situar la orientación a nivel del resto de áreas y materias
12	La orientación debe ser en el centro un servicio para mejorar el aprendizaje y la enseñanza, y por tanto en apoyo de alumnos y profesores.

Tabla_2_4_8. BBPP en la orientación educativa.
Fuente: Elaboración propia a partir de Domínguez (1996: 301-302)

A continuación, se presenta una relación de BBPP para la mejora de la convivencia en los centros educativos, que se han implementado en diferentes centros.

BBPP para la mejora de la convivencia en los centros educativos	
1	Jornadas de acogida para el alumnado, profesorado y familias de alumnos que se incorporan al centro.
2	Actividades para la sensibilización, frente a los casos de acoso e intimidación entre iguales, dirigidas a la comunidad educativa.
3	Actividades dirigidas a la sensibilización de la comunidad educativa en la igualdad entre hombres y mujeres.
4	Distribución del alumnado conformando grupos heterogéneos.
5	Adopción de un modelo integrado de mejora de la convivencia.
6	Formación de la Comunidad Educativa.
7	Potenciación de la comisión de convivencia.
8	Interacción familia-escuela
9	Análisis de la convivencia durante las sesiones de evaluación, en sesión de Claustro y en sesión de Consejo Escolar
10	Comunidades de aprendizaje.
11	Escucha activa.
12	Cultura de mediación.
13	Profundización en el conocimiento del alumnado.
14	Método de preocupación compartida. Método Pikas.
15	Utilización de la técnica sociométrica ¹¹ . Generalización de la técnica como recurso clave en la detección de alumnos en situación de riesgo.)
16	Creación de Aula de Convivencia.
17	Programas de Cualificación Profesional Inicial.
18	Programa de Acompañamiento Escolar.
19	Apoyo externo.
20	Incorporación de otros profesionales a los centros educativos.

Tabla_2_4_9. BBPP para la mejora de la convivencia en los centros educativos.
Fuente: Elaboración propia a partir de (Ramos, 2013)

En el estudio realizado por Martínez (<http://convivenciajacintobenavente.blogspot.com>) se desarrollan las siguientes BBPP en relación a la prevención de conflictos:

¹¹ Una de las razones por las que la técnica sociométrica resulta de gran utilidad es porque los alumnos rechazados y con dificultades de integración social en el aula, identificados mediante técnicas sociométricas, muestran una mayor vulnerabilidad al acoso escolar (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010)

BBPP para la mejora de la convivencia en los centros educativos.

1	Organización de espacios en el patio para el periodo de recreo reservando y potenciando zonas de juegos populares y deportivos.
2	Organización del juego en las pistas polideportivas.
3	Biblioteca a disposición del alumnado en horario de recreo.
4	Bajo la supervisión directa del profesorado de guardia, se ha organizado lo que "patrulla verde" (3er ciclo) y "azul" (pitufa, 1er ciclo) que dan protagonismo al alumnado, ayudando a que no haya conflictos en el patio y que se mantenga limpio, propiciando que no se tiren ni papeles ni bolsas al suelo. Colaboran también en la resolución de los conflictos entre alumnos. Cuando surge un conflicto en el patio, intentan mediar entre los participantes. Si no lo pueden solucionar ellos acuden al profesor y éste, según casos, manda a los implicados a un lugar que llamamos banco de la paz para que dialoguen como método de resolución de conflictos.
5	En relación a las buenas costumbres y conducta prosocial en todas las puertas del centro hay colocados carteles con la invitación a la práctica de la cortesía.
6	El profesorado presta especial atención al alumnado cuando se encuentra en espacios comunes (las subidas y bajadas de escaleras, patios...), ya que el cuidado del profesorado evita posibles conflictos.
7	Buzón de sugerencias. En él el alumnado puede hacer sus propuestas de forma anónima o no. Estas sugerencias pasan a ser estudiadas por los órganos del centro con competencia en el asunto que se trate.
8	Decoración con paneles con motivos de conducta prosocial.
9	Fórmulas de cortesía. En cada puerta del centro hay carteles con las fórmulas de saludo y despedida y agradecimiento, requiriendo al alumnado a utilizarlas.
10	Banco de la paz. En él se sientan los dos alumnos que han tenido un conflicto en el recreo y dialogan sobre dicho conflicto hasta la solución y el perdón por ambas partes, bajo la supervisión cercana del profesorado de guardia.
11	Asambleas de delegados con la dirección. En estas asambleas se tratan temas como el reciclaje en el aula, es decir, la colocación de papeleras de recogida selectiva, consumo responsable de luz y agua, cerrando y apagando lo que no se necesita.

Tabla_2_4_10. BBPP para la mejora de la convivencia en los centros educativos.
Fuente: Elaboración propia a partir de <http://convivenciajacintobenavente.blogspot.com>.

CAPÍTULO V:
BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES.

ÍNDICE:

1. LA EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD PRÁCTICA.....	180
2. FUNCIONES DEL PROFESOR.	188
3. QUÉ DEBERÍA CONOCER UN PROFESOR.....	190
4. TAREAS QUE DEFINEN LA PRÁCTICA DOCENTE.	193
5. CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE.....	196
6. INDICADORES DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES.....	197

1. LA EDUCACIÓN COMO ACTIVIDAD PRÁCTICA.

La educación principalmente, es una actividad humana en la que interactúan personas; por un lado los educadores y por el otro los educandos mediante una relación dinámica. Afirmar que la educación es una actividad no es otra cosa que destacar su carácter eminentemente práctico ya que no consiste en un saber que conduce al “qué sucede”; sino al “que hacer”, lo que implica un *saber hacer*. (Medina, Rodríguez y García, 1997).

Para los griegos la *praxis* era la acción de llevar a cabo algo, o que se encaminaba a la realización de una meta. Aristóteles se refería a la *praxis* como la actividad que tiene en la persona su principio y su fin, ya que precisa para su acabamiento realizar acciones que reviertan en ella.

Desde este enfoque Medina (1997:164) define la *praxis* educativa como “una dimensión de la actuación humana, que emana de la dimensión ontológica de la persona, en virtud de la cual esta tiene capacidad de realizar operaciones inmanentes que redundan en su propia perfección”.

La identificación de la enseñanza como práctica, no se traduce en una simple aplicación de *recetas* o postulados científicos cuya mera aplicación de los modelos teóricos tecnológicos den su fruto; en este sentido podríamos decir siguiendo a Megía (2008), que no existe un método bueno o malo de enseñanza en términos absolutos, dependerá de la respuesta que tenga a las necesidades de los alumnos. Hay que tener en cuenta que se dan dos tipos de condicionantes; unas relacionadas con las estrategias y el estilo del profesor y otras referidas a las estrategias y estilos cognitivos de los alumnos (De Miguel, 1996; Ainscow, 1993; Bolívar, 2008; Flecha y Ortega, 2012; Bernardo, 2009 Mayorga y Madrid, 2010; Morales, 2013); no obstante no se renuncia a que la educación como saber práctico disponga de un método.

De la Herrán (2009), mantiene que uno de los factores para el buen desarrollo de la práctica docente es la «seguridad profesional» del profesor apoyada por el dominio de los contenidos y el método. Siguiendo a Tallaferro (2006:276), será necesario una teoría que apoye a la práctica docente, que la oriente y que muestre la concepción de la educación por la que se apuesta; “Reconocer esto nos lleva a preguntarnos por qué en el ámbito educativo práctica y teoría han sido percibidas por separado; se cree que la práctica es para los educadores, la teoría para las universidades y los libros; se espera que unos hagan teoría y otros la apliquen”.

Para Torrego (2008), el método cumple distintas funciones; la principal es la de facilitar aprendizajes a los alumnos, no obstante también, su misión es que puedan asimilarse los contenidos y alcanzarse los objetivos. Para la práctica diaria de un profesor, el método se concreta en una variedad de técnicas y estrategias. La última publicación normativa sobre desarrollo del curriculum define la metodología didáctica como el “conjunto de estrategias, procedimientos y acciones organizadas y planificadas por el profesorado, de manera consciente y reflexiva, con la finalidad de posibilitar el aprendizaje del alumnado y el logro de los objetivos planteados”. RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 3/01/2015)

Dilthey (1965, cit. por Medina, Rodríguez y García, 1997:149) lo relacionaba con la profesión de artista “la educación no es una obra automática, sino que descansa en gran parte en la capacidad, gracia y destreza del educador. El educador debe poseer ciertas condiciones de artista, ser capaz de improvisar, de responder a situaciones nuevas, de interpretar la realidad”. En este sentido cobra vida la opción de la educación como arte (Eisner, 1998; Avendaño, 2005).

Elliot Eisner relaciona la educación con las artes en oposición al modelo tecnológico de la escuela tradicional; define a la educación como “arte y al docente como artista”.

“el estudiante está usando su imaginación para imaginar nuevas posibilidades para su trabajo, y que se guía por el carácter expresivo de las formas con las que trabaja, con el fin de tomar decisiones durante el proceso. Dicho de otro modo, el estudiante está implicado en un pensamiento artístico cuando usa el «pensamiento sentido» para llevar adelante su trabajo. La psique y el soma están conectados, unidos; el conocimiento somático —que asegura, en palabras de Nelson Goodman, una sensación de «encaje correcto» — es parte fundamental del proceso de la actividad artística”. Eisner (2002:50)

Aceptando las teorías anteriores, no cabe duda que no existen fórmulas *mecanicistas* cuya aplicación a cualquier escenario obtengan un éxito incuestionable— modelo tecnológico —. La enseñanza ni es solo práctica, ni filosofía, ni arte; es un cúmulo de destrezas donde se mezclan una serie de conocimientos, técnicas, aptitudes y actitudes que enmarcan la actividad docente, y que, como actividad práctica se necesita saber enseñar y saber aprender de lo que se enseña.

Para el profesor González (2008:20), los modelos y paradigmas suponen un “aherrojamiento innecesario y limitante”; la presencia de normas es “incontingente [...], a toda norma la hace caduca el proceso al que se aplica, cambiarla oportunamente además de respetarla durante su vigencia, son principios en todo hacer y formas de vida”.

Mayorga y Madrid indican que un modelo es:

“Una reflexión anticipadora, que emerge de la capacidad de simbolización y representación de la tarea de enseñanza-aprendizaje, que los educadores hemos de realizar para justificar y entender la amplitud de la práctica educadora, el poder del conocimiento formalizado y las decisiones transformadoras que estamos dispuestos a asumir. Su doble vertiente: anticipador y previo a la práctica educativa, le da un carácter de preacción interpretativa y estimadora de la pertinencia de las acciones formativas; a la vez que su visión de postacción nos facilita, una vez realizada la práctica, adoptar la representación mental más valiosa y apropiada para mejorar tanto el conocimiento práctico como la teorización de la tarea didáctica”. (Mayorga y Madrid, 2010:93)

Medina (2002) cit. por García (2014) indica que los modelos didácticos propician la mejora de la práctica, al seleccionar los elementos más pertinentes y descubrir la relación de interdependencia entre ellos. A lo largo de la historia se han ido configurando cuatro modelos —didáctico tradicional, tecnológico, espontaneísta-activista y el de investigación en la escuela—; en la actualidad no se opta institucionalmente por ninguna de estas modalidades, sino por modelos flexibles que recogen y recontextualizan diversos elementos y aportaciones de algunos de ellos. Cada uno de estos modelos enmarcan la práctica docente de una determinada forma que pasamos a resumir:

Características de la práctica docente correspondiente a cada uno de los modelos didácticos.	
1. Modelo didáctico tradicional.	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología basada en la transmisión del profesor de los temas y el mantenimiento del orden en clase. - Actividades centradas en la exposición del profesor. - Papel del alumno: Pasivo; escucha del profesor y estudio
2. Modelo didáctico tecnológico.	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología vinculada a los métodos de cada disciplina. - Las actividades combinan la exposición y las prácticas. - El papel del alumno consiste en realizar las actividades. - El profesor diseña las actividades y mantiene el orden en clase. -
3. Modelo didáctico espontaneísta-activista.	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología basada en el descubrimiento espontáneo. - Actividades desarrolladas por los alumnos en grupos. - El alumno adquiere máximo protagonismo. - El papel del profesor no es directivo, asume el rol de coordinar.
4. Modelo didáctico de investigación en la escuela	<ul style="list-style-type: none"> - Metodología basada en la investigación por parte de los alumnos. - Trabajo en torno a problemas, que dan lugar a la realización de actividades. - Papel activo del alumno como constructor de su propio aprendizaje. - El profesor coordina e investiga al mismo tiempo.

Tabla _2_5_1. Características de la práctica docente correspondiente a cada uno de los modelos didácticos. Fuente: Elaboración propia a partir de García (2014:41)

En realidad se trata de un sistema en bucle cerrado (Colom, 1970; Bourdieu y Passeron, 1977; Bertalanffy, 1976; Medina, Rodríguez y García, 1997) en el que mutuamente se alimentan educadores y educandos, hasta conseguir el producto final; que no es otro que el resultado de alcanzar los objetivos educativos. El dilema se encuentra en el enfoque o paradigma ¿hasta qué punto si no se aprende se enseña?

Peters (1969), afirmaba en sentido estricto, que al igual que la educación necesita de educador y educando, *necesita ante todo el aprender del educando*; ya que si no existe aprendizaje no existe educación. ¿Pero cómo se mide si no se ha aprendido? Freire (2004) establece uno de los grandes principios de la enseñanza, en el sentido de que si no se genera aprendizaje en el alumno no hay enseñanza.

Medina, Rodríguez y García (1997:75), al establecer la relación entre aprendizaje y práctica educativa matizan que “la naturaleza de la educación es la que marca el sentido y la necesidad del aprendizaje; no es aprendizaje el que marca el sentido de la educación”. Por tanto consideramos aprendizaje y enseñanza dos variables complementarias y necesarias en la definición de cada uno de los términos, necesarias la una de la otra. Al respecto, Zabalza (2000) señala que el aprendizaje tiene dos características principales; *complejo y mediado*. En esta mediación interviene por un lado el alumno que será quien tiene que procesar la información, pero por otro el profesor que deberá hacer frente a las características individuales de los alumnos para que puedan crecer como personas. Para Dewey (1995) el aprendizaje implicaba al menos tres factores; conocimiento, habilidad y disposición.

De Lella (1999) define la práctica docente como la acción que el profesor desarrolla en el aula; desde este enfoque la acción docente cobra un sentido muy restringido — reducida al ámbito del aula—; García et. al. (2008), plantean la necesidad de romper los límites del aula; distinguiendo entre práctica educativa y práctica docente.

En esta línea García, Loredó y Carranza (2008:4) definen la práctica docente como “el conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos”. Coll y Solé (2002) dirigen la mirada al definir el concepto de práctica docente a la relación entre aprendizaje y ayuda del profesor. En este sentido el acto de enseñar; no se circunscribe solo al momento o acto que tiene lugar en la

relación alumno-profesor; sino que la práctica debe abarcar momentos previos en la fase de planificación; por ello Schoenfeld (1998) matiza que los procesos que se desarrollan por parte de los profesores previo al acto didáctico, como ejemplo la planificación docente, se actualizan durante la interacción con los propios contenidos y con las intervenciones y reacciones de los alumnos.

No cabe duda, que la práctica de enseñanza no se reduce sólo a realizar la enseñanza en clase, sino que incluye mínimamente, una fase preactiva, una fase interactiva (Jackson,1991) y una fase postactiva (Clark y Peterson, 1990). Según Marqués (2002:1-2) las fases del acto didáctico hay que considerarlas en tres momentos; *preactivo*, antes de la intervención docente; *intervención docente* y el momento *postactivo*. Respecto al diseño — la fase preactiva— el profesor debe:

“ plasmar su competencia profesional fundamentalmente en la elección y modelado de tareas académicas. Es el campo de sus decisiones por autonomía [...].La planificación como fase previa, explícitamente planeada, como momento en el que se piensa y se decide, no siempre es un hábito profesional que se actualiza en cada periodo o momento de enseñanza”. (Gimeno Sacristán, 1988:298)

Para Bolívar (2008:80), los momentos de la práctica curricular por parte del docente se reducen igualmente a tres: a) fase de preparación; la práctica docente no puede improvisarse, debe existir una planificación o programación previa en función de las variables de aula; b) fase de interacción en el aula; definida como conjunto de “transacciones que tienen lugar entre profesorado y alumnado sobre determinados contenidos”, y por último, c) fase de reflexión sobre la práctica desarrollada, que posibilite aprender de la experiencia y dar sentido a lo que se hace. En relación con esta fase, Zeichner (1993) reconoce al profesor como protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje y en la generación del «saber pedagógico». Este saber implica un proceso para investigar su práctica y producir saber teórico, no reduciendo su práctica a la mera aplicación de ideas creadas por otros.

En este sentido, Schön (1992:130) manifestaba que las situaciones prácticas —como la enseñanza— se realizan en condiciones de incertidumbre, inseguridad y conflicto, de ahí la necesidad de utilizar la reflexión, el descubrimiento y acudir al arte de la práctica profesional. Define una serie de elementos denominados de «mutua reflexión en la acción», en los que hay que actuar para propiciar el aprendizaje profesional:

1. Concentrar la atención en la interacción didáctica (docente-discente, docente-docente) como un objeto de reflexión en sí misma.
2. Descubrir e interesarse por el propio conocimiento en la acción, que se posee de modo tácito.
3. Reflexionar sobre cómo el otro comprende aquellas cuestiones fundamentales que el docente desea comunicar y el estudiante desea aprender.
4. Comprobar lo que se ha comprendido acerca del conocimiento en la acción y de la interacción vivida por el estudiante, constatando lo que el estudiante ha aprovechado de nuestro esfuerzo interactivo.
5. Reflexionar acerca de las teorías interpersonales implícitas instaladas en el proceso comunicativo.
6. Reflexionar acerca de la naturaleza y presencialidad de la interacción, así como su comportamiento, y las teorías implícitas que lo fundamentan.

En este marco de reflexión, para Cardona (2008:161), la práctica de enseñanza requiere vivirse y mejorarse desde el horizonte de las «BBPP» e intentar desarrollar un conjunto de acciones, de significados y decisiones que nos faciliten el conocimiento de aquellas situaciones que mejoren los procesos de enseñanza-aprendizaje; en este sentido el diseño de la práctica de enseñanza debe ser anticipadora a la realidad y complejidad formal, institucional y comunitaria. Así, la práctica docente se convertirá en reflexiva si se plantea desde el diálogo entre la acción y la transformación continua y mejorada de ella, como un escenario de búsqueda continua de nuevos significados. Las tareas o actividades a destacar en cada uno de los momentos podríamos resumirlas en las siguientes:

Actividades a desarrollar por parte de los profesores en las distintas fases del acto didáctico.	
1. Momentos Preáctivo	Tener en cuenta: <ul style="list-style-type: none"> - Características grupales e individuales de los alumnos. - Definición previa de los objetivos que se pretenden alcanzar. - Secuenciación de contenidos. - Recursos didácticos aplicables a la unidad. - Diseño de la estrategia didáctica adecuada y actividades de desarrollo. - Diseño de la evaluación (inicial, procesual y sumativa).
2. Intervención docente.	Desarrollo flexible de la intervención educativa: <ul style="list-style-type: none"> - Interacciones lineales: exposición del profesor, tutoría o asesoramiento personalizado. - Interacciones poligonales o en red.
3. Momento Postactivo	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexión del proceso realizado. - Análisis de resultados. - Posibles cambios a realizar.

Tabla_2_5_2. Actividades a desarrollar por parte de los profesores en las distintas fases del acto didáctico. Fuente: Elaboración propia a partir Marqués (2002:1-2)

Clanet (1998, 1999a, 1999b) diferencia la “práctica de enseñanza” de la “práctica docente” refiriéndolas a “prácticas declaradas”, es decir, lo que se dice que se hace y a “prácticas observadas” a partir de descripciones de las prácticas contextualizadas, efectuadas con la ayuda de un protocolo de observación.

La práctica educativa es un proceso de transformación; paso de un estadio a otro; en este sentido (Barbier, 2000) la define como el conjunto de procesos de transformación de una realidad en otra realidad. Este proceso integra dimensiones funcionales, al igual que intelectuales, afectivas, teleológicas y axiológicas. Consideramos que las prácticas son el fruto de una interactividad entre dimensiones resaltando situaciones, sujetos y procesos.

Para Bolívar (2008:73), la práctica curricular “es todo aquello que el profesorado y los centros educativos hacen con el currículum como proyecto de acción educativa, desde el diseño oficial a su vigencia en el aula”. Estamos con el autor que existe una distancia considerable desde el diseño oficial establecido en los decretos oficiales a la verdadera práctica de aula, siendo esta una de las tareas más importantes que todo

profesor debe acometer, la adaptación del curriculum al contexto específico donde lo vaya a implementar. Así dependiendo del enfoque del profesor — técnico-burocrático; práctico o crítico— su papel en el desarrollo de la práctica docente se centrará en ejecutar la directrices desde arriba, construir o adaptar el currículo o en investigar el currículo para redefinir y traducir los elementos curriculares en función de su pensamiento y su cultura.

2. FUNCIONES DEL PROFESOR.

Las funciones de los profesores vienen establecidas en las leyes orgánicas que hacen de la práctica una actividad prescriptiva; en este sentido la vigente Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la ley para la mejora de la calidad educativa (BOE 10-12-2013) establece, en su (art.91), las funciones del profesorado señalando como tales:

Funciones del profesorado.	
1	La programación y la enseñanza de las áreas, materias y módulos que tengan encomendados.
2	La evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado, así como la evaluación de los procesos de enseñanza.
3	La tutoría de los alumnos, la dirección y la orientación de su aprendizaje y el apoyo en su proceso educativo, en colaboración con las familias.
4	La orientación educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los servicios o departamentos especializados.
5	La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado.
6	La promoción, organización y participación en las actividades complementarias, dentro o fuera del recinto educativo, programadas por los centros.
7	La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática.
8	La información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo.
9	La coordinación de las actividades docentes, de gestión y de dirección que les sean encomendadas.
10	La participación en la actividad general del centro.
11	La participación en los planes de evaluación que determinen las Administraciones educativas o los propios centros.
12	La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente.

Tabla_2_5_3. Funciones del profesorado.
Fuente: Elaboración propia a partir del (art.91) de la LOE

No obstante, una vez definidas las funciones en un marco prescriptivo; su actividad es desbordada por otro conjunto de acciones que superan con creces los mandatos normativos; a continuación hacemos una síntesis de las más importantes siguiendo a (Tébar, cit. por Cardona 2008:115); debe dominar los contenidos, establecer metas, regular los aprendizajes, favorecer y evaluar los progresos facilitando la interacción con los materiales y el trabajo colaborativo, fomentar el logro de aprendizajes significativos y transferibles, potenciar la búsqueda de la novedad, la curiosidad intelectual y el pensamiento convergente, desarrollar el sentimiento de capacidad, autoimagen e interés, enseñar qué hacer, cómo, cuándo y por qué, compartir experiencias de aprendizaje con alumnos, atender a las diferencias individuales, desarrollar actitudes positivas y valores.

Por otro lado la actividad del profesor ha cambiado con el discurrir de los tiempos, desde una práctica docente basada principalmente en la transmisión de conocimientos «clase magistral» (Bernardo, 2009; Medina y Sevillano, 2007; De la Herrán y Paredes, 2008; Basurto, 2015;) se ha pasado a una actividad caracterizada por una serie de parámetros; entre ellos la multiplicidad de tareas que supone el rol docente, la variedad de contextos referidos al tipo de escuela, ubicación geográfica, organización, la complejidad del acto pedagógico¹, la indeterminación de las situaciones que se suscitan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, la implicación personal y el posicionamiento ético que supone la tarea docente. (Diker y Terigi 1977:96 y ss.) cit. por Cardona (2008).

Para Freire (2004:2), los principios básicos de toda enseñanza giran en torno al aprendizaje; ya que sin él no hay enseñanza; a la

¹ Para Mialaret (1986), hay que pensar la educación como una función de múltiples variables: la sociedad, el sistema escolar, los programas de enseñanza, los métodos y técnicas, la formación de los docentes, la comunidad educativa, la coordinación de los equipos docentes, etc.

transferencia de conocimientos², que no hay que confundirla con el aprendizaje y a la necesidad de la intervención del hombre en el acto didáctico “la enseñanza solo es una empresa humana”.

3. QUÉ DEBERÍA CONOCER UN PROFESOR.

Antes de la práctica docente, todo profesor debe de tener una serie de conocimientos que le faculten o habiliten para el ejercicio de una «práctica de calidad».

“La enseñanza está organizada de manera que los docentes interpreten y pongan en práctica las normas educativas, el currículo y la instrucción. Son el punto de contacto humano con los alumnos. Todas las influencias sobre la calidad de la educación están mediadas por él y por su acción. Tienen la posibilidad de aumentar la calidad de la educación dando vida al currículo e infundiendo en los alumnos la curiosidad y el aprendizaje autodirigido. Y también pueden degradar la calidad de la educación merced al error, la pereza, la crueldad o la incompetencia. Para bien o para mal, los profesores determinan la calidad de la educación”. (Clark, 1995:3)

Esta preocupación por alcanzar el calificativo "de calidad", se inicia a partir de los años setenta; no obstante no será hasta los años 90 cuando la preocupación por esta empieza a recibir atención. Se publica la ley orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (B.O.E. nº 307 de 24/12/2002), y en su preámbulo se establece que “el logro de una educación de calidad para todos, que es el objetivo esencial de la presente Ley, es un fin cuyas raíces se encuentran en los valores humanistas propios de nuestra tradición cultural europea. Y además, constituye, en el momento presente, un instrumento imprescindible para un mejor ejercicio de la libertad individual, para la realización personal, para el logro de cotas más elevadas de progreso social y económico y para conciliar, en fin, el bienestar individual y el bienestar social”.

² El enseñar no es una simple tarea de entregar conocimiento, más bien es una construcción de posibilidades.

“El salto de los enfoques centrados en la calidad en términos absolutos a otros basado en la identificación y visibilización de buenas prácticas ha supuesto un importante cambio de orientación en la aproximación a las estrategias de mejora de la docencia” (Zabalza, 2012).

En el marco de esta calidad «pretendida»; el conocimiento del profesor en el modelo didáctico emergente ha variado respecto a los modelos de la década anterior; por un lado el nuevo alumno en la sociedad actual con unos patrones de comportamiento muy distintos a los de antaño, por otro la irrupción de un mundo tecnológico que ha invadido la sociedad – llamada del conocimiento-- , hace que pensemos en nuevos roles y competencias de los docentes dirigidas a dar respuesta a los grandes desafíos de la sociedad actual. En este sentido para ser «un buen profesor/a en todas las escuelas» Darling-Hammond y Baratz-Snowden (2005) planteaban las siguientes cuestiones a modo de condicionamientos:

1. ¿Cuáles son los desafíos educativos de hoy?
2. ¿Cómo estos desafíos determinan las características de los docentes en la actualidad?
3. ¿Qué clase de conocimiento necesita el profesorado para ser efectivo en diversos contextos educativos? ¿Qué clase de habilidades necesitan los profesores para proporcionar experiencias de aprendizaje poderosas a una diversidad de estudiantes?
4. ¿Cómo se adquieren las habilidades y conocimientos necesarios para aprender a enseñar?
5. ¿Cómo se construye la identidad de docentes responsables y comprometidos con su profesión?

En el marco de los aspectos a conocer por parte del profesorado; Shulman, (1986:140) indica los siguientes; un docente debe tener en primer lugar conocimiento de los contenidos³ de las asignaturas a enseñar, dependiendo del mismo condicionará el planteamiento de

³ El término conocimiento del contenido designa el conocimiento teórico-práctico que un profesor tiene de una materia o disciplina, mientras el conocimiento pedagógico general, se refiere al conocimiento y a las creencias que tiene el profesor sobre la enseñanza y el aprendizaje, sin referirse específicamente a un dominio específico

elección de los libros de texto, la organización de las clases y el sistema metodológico. El dominio de este tipo de contenido comprende la concepción global de la docencia de una asignatura; la metodología⁴; el conocimiento de las interpretaciones, el pensamiento y el aprendizaje de los estudiantes de una asignatura; y el conocimiento del currículo y los materiales curriculares. Estos cuatro tipos de conocimiento, así como las creencias del profesor acerca de la enseñanza, se ponen en operación en distintos niveles o dimensiones de la práctica educativa y le imprimen un sello particular (García, Loredó y Carranza, 2008)

Igualmente debe tener conocimientos generales de pedagogía, como síntesis de todo lo que se conoce acerca del aprendizaje humano en general. Por otro lado debe conocer los objetivos, contenidos y demás elementos, integrados en el plan de estudios, la didáctica de la materia que se adentrará en el cómo enseñar⁵, conocimiento de los alumnos desde un planteamiento cognitivo-mediacional que exige al profesorado partir de los conocimientos de los alumnos para realizar una labor motivadora, y por último el conocimiento de la acción en el sentido de reflexionar sobre su práctica. Está demostrado que los conocimientos del profesor guardan relación con la mejora del aprendizaje del alumno y nunca son absolutos ni completos, sino que irán creciendo y cambiando a la par que el entorno y las investigaciones sobre la enseñanza.

Zabalza (2003) señala que el análisis de la práctica educativa debe realizarse a través de los acontecimientos que resultan de la interacción maestro-alumnos y alumnos-alumnos. Este tipo de acontecimientos serán los aprendizajes de los alumnos, por tanto para que este se produzca, la práctica deberá revestirse de una serie de características; dinámica, reflexiva, que debe incluir la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula. Por tanto la práctica no se limita al solo espacio temporal del aula; sino al anterior en la fase proactiva y a la posterior que engloba la reflexión y evaluación de los resultados, por ser parte inseparable de la actuación docente.

⁴ El conocimiento de las estrategias y representaciones sobre la instrucción

⁵ Analogías, ilustraciones, ejemplos, demostraciones, etc. Al enseñar, el profesor debe transformar los conocimientos que posee acerca de una materia en un conocimiento para enseñarla.

En el mismo sentido Tejada (2008:120), considera como saberes más relevantes en la función docente el conocimiento del entorno, la tolerancia a la incertidumbre, al riesgo y la inseguridad, capacidad de iniciativa y toma de decisiones, el trabajo en equipo, la voluntad de autoperfeccionamiento y por último el compromiso ético profesional. De esta manera será capaz de implicarse en procesos de cambio y afrontarlos con garantías de éxito.

4. TAREAS QUE DEFINEN LA PRÁCTICA DOCENTE.

Marqués (2002) se refiere a las “tareas nucleares de un docente”, resumidas en una serie de dimensiones; *planificadora*⁶, *metodológica*, *asesora y tutorial*, *evaluadora*, *modélica*, *investigadora y de desarrollo profesional*, y por último, la *gestora*.

La *dimensión planificadora* integra actividades para diagnosticar necesidades, conocer las características individuales y grupales de los estudiantes, diagnosticar necesidades de formación del colectivo, teniendo en cuenta el contexto del que proceden, sus estilos de aprendizaje, las exigencias legales y sociales, preparar las clases referida a la organización y gestión de las situaciones mediadas de aprendizaje, diseñar entornos TIC de aprendizaje en el que se potenciando su valor educativo-formativo, informativo, comunicativo, motivador, elaborar en equipo la web del centro docente, etc.

La *dimensión metodológica*, engloba actividades como orientar hacia el aprendizaje autónomo⁷, motivar⁸ al alumnado en el desarrollo de

⁶ Planificar la enseñanza significa tomar en consideración las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de nuestra disciplina (las common places, aquello que suelen incluir los manuales de la disciplina), el marco curricular en que se ubica la disciplina (en qué plan de estudios, en relación a qué perfil profesional, en qué curso, con qué duración), nuestra propia visión de la disciplina y de su didáctica (nuestra experiencia docente y nuestro estilo personal), las características de nuestros alumnos (su número, su preparación anterior, sus posibles intereses) y requiere, también, tomar en consideración los recursos disponibles. cit. por Cid-Sabucedo, Alfonso., Pérez-Abellás, Adolfo y Zabalza (2009:5)

⁷ Y promover la utilización autónoma del conocimiento.

⁸ Deseo de aprender, estableciendo relaciones con sus experiencias vitales, con la utilidad. Mantener el interés estableciendo un buen clima relacional y afectivo.

actividades. Desarrollar una docencia centrada en el estudiante considerando la diversidad⁹, constituirse en una fuente¹⁰ de información para los alumnos, fomentar el autoaprendizaje, así como desarrollar estrategias para el autoaprendizaje permanente, establecer relaciones constantes entre los conocimientos previos de los estudiantes y la información objeto de aprendizaje, velando porque sea significativo, proponer actividades¹¹ de aprendizaje y orientar su adecuada realización, etc.

Respecto a la *dimensión asesora y tutorial*, las principales actividades comprenden la de asesorar en el uso de recursos¹², asesorar en el uso de las TICs como medio de comunicación y ejercer la tutoría, haciendo un seguimiento de los aprendizajes individuales; ayudándoles a seleccionar las actividades de formación más adecuadas y orientando una utilización educativa de las TIC.

La *dimensión evaluadora* comprende la de evaluar los aprendizajes y las estrategias didácticas utilizadas, fomentar la autoevaluación y la coevaluación, y por último evaluar las propias intervenciones docentes. El profesor por otro lado ejerce una *dimensión modélica*, en el sentido de actuar como ejemplo tanto en su ser y estar como en la selección, uso y organización de los recursos tecnológicos.

No se olvida el autor referenciado de la *dimensión investigadora y de desarrollo profesional*, en el sentido de experimentar en el aula,

⁹ Ajustar el currículo a partir de la evaluación inicial; informar al alumnado de objetivos, contenidos, evaluación; negociar posibles actividades; adaptar las actividades de aprendizaje a las circunstancias del momento; mantener la disciplina fijando normas que puedan ser tan abiertas como se considere oportuno, pero que deben cumplirse.

¹⁰ Pero no la única, indicando otras fuentes de información, materiales didácticos y recursos complementarios.

¹¹ Actuando en calidad de dinamizador, asesor y consultor, aprovechando errores para promover nuevos aprendizajes, guiando los procesos de aprendizaje mediante orientaciones y actuando en función de la diversidad de los estudiantes, ofreciendo múltiples actividades adecuadas para el logro de los objetivos y competencias básicas.

¹² Los medios coadyuvan a conformar los esquemas mentales y actúan como mediadores entre la realidad y la estructura mental

buscando estrategias didácticas y materiales, realizar trabajos con los alumnos, implicándose en la realización de trabajos en colaboración con los estudiantes; predisposición a la innovación, valorar los resultados obtenidos y por último dentro de esta dimensión la formación continua¹³.

Por último una de las dimensiones más criticadas por los propios profesores, pero que la normativa vigente les obliga es la *dimensión gestora*, para dar cumplimiento a la misma el docente deberá realizar los trámites burocráticos, y colaborar en la gestión del centro utilizando las ayudas tecnológicas.

Bernardo indica que la principal tarea del profesor es la de:

“guiar, dirigir, orientar, en suma, gobernar a un grupo de alumnos que se esfuerzan por aprender en la clase, es la tarea primaria y principal de un profesor. Es tal la trascendencia educativa de las clases, que cualquier centro docente que se precie de calidad cuida con especial esmero que se desarrollen en las mejores condiciones de orden y eficacia, pues una clase no sólo es un lugar donde se imparten enseñanzas y se llevan a cabo determinados aprendizajes, sino también, y muy principalmente, es el momento oportuno de promover y desarrollar todo tipo de valores en los escolares” Bernardo (2009:357).

Uno de los aspectos más importantes en las prácticas docentes es saber «liderar el aula». La experiencia ha demostrado, que el éxito de los profesores en la dirección de sus aulas se asientan en dos principios básicos; por un lado la «autoridad», como principal fuente de recursos del profesor; no obstante ésta habrá de conseguirla mereciéndola; para ello será necesario cumplir tres condiciones; competencia profesional, amor a los alumnos y coherencia de vida.

Perrenoud, (2004), muestra la necesidad de que el profesorado adquiera nuevas competencias a la hora de afrontar la práctica docentes:

1. Organizar y animar situaciones de aprendizaje;
2. Gestionar la

¹³ Conocimiento disciplinar y habilidades didácticas; mantener contactos con otros colegas; actitud positiva hacia las TIC desde una perspectiva crítica; valoración positiva del pensamiento divergente; trabajo autónomo; trabajo cooperativo; adaptación al cambio, saber desaprender; curiosidad por el saber.

progresión de los aprendizajes; 3. Elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; 4. Implicar a los alumnos en su aprendizaje y en su trabajo; 5. Trabajar en equipo; 6. Participar en la gestión de la escuela; 7. Informar e implicar a los padres; 8. Utilizar las nuevas tecnologías; 9. Afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y 10. Organizar la propia formación continua.

5. CARACTERÍSTICAS DE LA PROFESIÓN DOCENTE.

La «profesión docente», ha sido tratada por numerosos autores (Fernández Enguita, 1990; Marcelo, 1994; Hoyle, 1995; Añorga, 1999; Montero, 1999; Díaz e Inclán, 2001; Cardona, 2008). Hoyle, la relaciona con la necesidad de tener conocimiento y habilidad; Díaz e Inclán indican que la función docente es una profesión porque requiere realizar un trabajo con énfasis intelectual, se acoge a una serie de reglas y posee un cuerpo de conocimientos. Para Añorga, la profesión requiere una elevada preparación y experiencia. “ocupación para cuyo ejercicio es necesario tener en cuenta en el enfoque de las BBPP, conocer las características de los maestros integradores exitosos.

En este sentido, Ainscow (1993) determina una serie de características, entre ellas: tienen claros los objetivos, conocen de manera suficiente los contenidos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza, comunican a los alumnos lo que esperan de ellos, conocen a sus alumnos lo suficiente como para adaptar la enseñanza a sus necesidades, enseñan estrategias de "aprender a aprender", y dan oportunidades de que se practiquen, plantean objetivos cognoscitivos altos, medios y bajos, utilizan la retroalimentación para monitorear la comprensión, brindan un ambiente positivo, reconocen el esfuerzo y el aprovechamiento de sus alumnos, promueven el trabajo cooperativo y participativo, reflexionan sobre su propia práctica para reajustarla cuando es necesario.

Moral (2010, cit. a García Garrido 1999, Shulman, 2004 y Elbaz, 1983) identifica las siguientes características básicas que deben estar presentes en todo profesor:

1. Personalidad definida. Dotada de gran capacidad de afecto, comprometida con la enseñanza, que sepa construir relaciones humanas auténticas, y crear un ambiente de clase socialmente justo y democrático para todos los niños y adolescentes (Arends, 2007, pp. 20 y 28).
2. Poseedor de conocimiento. Este, entronca con el saber docente.
3. Constructor de conocimiento práctico. Referido al conocimiento de uno mismo, del ambiente de la enseñanza y de la materia que enseña.
4. Promotor de aprendizaje. Una de las deficiencias más apreciadas en algunos profesores es precisamente el disponer de un fuerte conocimiento sobre la materia o área que imparte, y sin embargo no son capaces de transmitir de una forma entendible aquello que pretenden; el cómo transmitir es una de las características principales que debe poseer el profesor, para ello deberá partir de los conocimientos que poseen sus alumnos y hacer entendible aquellos contenidos —concepto de transposición didáctica—
5. Conducta ejemplar. Decía Giner de los Ríos (1887:19): “El maestro como el sacerdocio – con el que tantos puntos de contacto tiene, sobre todo en los pueblos modernos, donde a veces comparte con él, a veces casi por completo ha absorbido el ministerio de la enseñanza pública– exige en primer término hombres bien equilibrados, de temperamento ideal, de amor a todas las cosas grandes, de inteligencia desarrollada, de gustos sencillos y nobles, de costumbres puras, sanos de espíritu y de cuerpo, y dignos en pensamiento, palabra, obra y hasta maneras, de servir a la sagrada causa cuya prosecución se les confía”. Larrosa (2010:46)
6. Miembro de una profesión. Para Shulman (2004), el trabajo de los profesores en las escuelas era algo más que la suma de las partes individuales —constructivismo— las escuelas que proporcionan ambientes adecuados para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y requieren el esfuerzo común de todos sus miembros.

6. INDICADORES DE BUENAS PRÁCTICAS DOCENTES.

La Administración educativa establece para cada una de las comunidades autónomas que han asumido las competencias educativas

una serie de indicadores al objeto de evaluar el proceso “práctico” por el cual deben pasar todos los funcionarios que han superado la fase de concurso-oposición¹⁴ para el acceso al cuerpo de maestros o profesores de educación. (Junta de Andalucía, CECD, 2013).

Durante el proceso se deben de elaborar distintos informes, uno de ellos relacionado con la práctica docente, en el que el profesor en prácticas debe de dar respuesta a una serie de estándares que se han considerado como válidos para el ejercicio de la docencia; este tipo de prácticas se detectan a través de técnicas tipo encuesta como la observación por parte de evaluadores externos en el que contrastan las prácticas desarrolladas por el profesor con una serie de indicadores que reflejan cómo deberían desarrollarse las prácticas. A continuación se desarrollan estos indicadores referidos a distintos ámbitos en los que la práctica docente debe estructurarse.

Indicadores referidos a distintos ámbitos en la práctica docente	
Aspecto externo y decoración de la clase	Orden material (sillas, mesas, material didáctico), limpieza (paredes, suelo, tabloneros de anuncios), existencia de elementos decorativos motivadores relacionados con las materias que imparte.
Aspectos comunicativos	El profesor/a se expresa de forma clara y utiliza un vocabulario adecuado a la edad del alumnado del grupo; uso adecuado de otros elementos comunicativos: gestuales, tono de voz, ubicación física, etc.).
Programación Didáctica	Incluye los aspectos previstos en la normativa; está contextualizada a las características del centro y prevé la atención adecuada a las características del alumnado del grupo; han sido incluidos los ajustes necesarios en función de la evaluación inicial y el desarrollo del curso; es coherente con el Plan de Centro y la Programación del Ciclo; está programado el desarrollo de las competencias básicas; utilidad y aplicación de la Programación Didáctica; la labor docente se desarrolla, durante la visita, según lo previsto en la programación; la autoevaluación del profesor/a (dentro de la evaluación del proceso de enseñanza) es un elemento más de la Programación; existe, además, una planificación de actividades diarias.
Metodología ¹⁵ :	Recursos que se utilizan para la motivación del alumnado y conexión con sus intereses. Variedad de métodos. Búsqueda de información por el propio alumno/a; adecuación de espacios y agrupamientos a las actividades desarrolladas. Uso de distintos agrupamientos en función de los requerimientos de las situaciones de enseñanza- aprendizaje (trabajo individual, en equipo...); recursos materiales y

¹⁴ Resolución de 14 de octubre de 2013, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se regula la organización de la fase de prácticas del personal seleccionado en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por Orden de 1 de abril de 2013.

¹⁵ La técnica por antonomasia en los centros educativos, y sobre todo en los de enseñanzas postobligatorias se centran en la técnica tipo examen escrito.

	didácticos: orden y disposición de los mismos, adecuación, variedad, adaptación a la materia, elaboración propia de materiales según las necesidades del alumnado del grupo; adecuación de los tiempos de aprendizaje, equilibrio y alternancia entre distintos tipos de actividades, respeto de los diferentes ritmos de aprendizaje; análisis de las realizaciones del alumnado; cuaderno de trabajo: orden y limpieza, corrección por el profesor/a; otros trabajos individuales o grupales; tareas en casa: tipo, frecuencia, tiempo dedicado a ellas, corrección por el profesor/a.
Evaluación	Hoja Registro para el seguimiento del alumnado: Tipo (individual, grupal). Aspectos recogidos en la misma (personales, familiares, historial, cuaderno y realizaciones en clase, participación, asistencia, convivencia, pruebas escritas, etc.). Periodicidad de los registros; evaluación inicial: procedimiento utilizado, aspectos registrados, resultados obtenidos y consecuencias posteriores en la programación y labor docente; estrategias y técnicas utilizadas para la evaluación continua: elaboración, aplicación, corrección; en su caso, cambios introducidos en la programación en función de los resultados de la evaluación continua del aprendizaje del alumnado; información a alumnado y familias; información al alumnado sobre su proceso de aprendizaje; sistemas utilizados de información a las familias acerca del proceso de aprendizaje del alumnado.

Tabla 2_5_4. Indicadores referidos a distintos ámbitos en la práctica docente.
Fuente: Elaboración propia a partir de Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2013

La Junta de Andalucía a través de la Guía de BBPP (2012,24-26), publicó unos indicadores de buenas prácticas referidos al ámbito proactivo en su fase de diseño y planificación, activo, referido al propio desarrollo práctico y postactivo referido a la evaluación.

Indicadores de buenas prácticas

1.Diseño y planificación	Se han explicitado los principios didácticos de la práctica; la práctica responde a las demandas de los interesados (profesorado, alumnado, familias); el claustro de profesorado, las familias y demás personal implicado apoyan la realización de la práctica; se puede considerar que los objetivos son congruentes con el contexto y el alumnado; se incluyen en la planificación de la práctica objetivos, competencias, contenidos, actividades, metodología (entre ellos, los medios) y sistema de evaluación; la formulación de los elementos anteriores es adecuada para orientar tanto la enseñanza como el aprendizaje; en el diseño y planificación de la práctica se ha tenido en cuenta el análisis de los resultados de la evaluación del centro reflejado en los cursos anteriores; se da coherencia interna entre los diversos elementos de la planificación de la práctica y de ellos en relación con los objetivos; se han concretado las competencias y sus dimensiones adecuándolas a los fines perseguidos por la práctica; están previstos los espacios, momentos en el horario, medios, recursos y personal necesarios para su desarrollo. Incluye la secuenciación y temporalización de las actuaciones; los contenidos se encuentran actualizados; se explicitan estrategias didácticas concretas y adecuadas para atender a la diversidad del alumnado; la información contenida en el programa de cara a su posterior evaluación se considera suficiente, relevante y adecuada; está prevista la evaluación del grado de adquisición de competencias además de la evaluación de la consecución de objetivos; se cuenta con sistemas de detección de necesidades y carencias, tales como pruebas de carácter diagnóstico, entrevistas, etc.; están establecidos criterios, estrategias e instrumentos para la evaluación de la práctica docente; el profesorado responsable de la práctica funciona como equipo, desarrollando un trabajo colaborativo; se prevé la cooperación con las familias cuando sea necesaria para el desarrollo de la práctica
--------------------------	--

2.Desarrollo de la práctica	La metodología utilizada resulta adecuada para la consecución de las competencias y objetivos programados; el alumnado muestra interés y motivación hacia las actividades propuestas; no se detectan desfases significativos en la temporalización prevista; se respeta la planificación en lo referente a espacios, tiempos, apoyos y recursos; los niveles parciales de logro se consideran acomodados a los propuestos; no se aprecian conflictos y tensiones entre el personal del centro o entre este y el alumnado que puedan repercutir en el desarrollo de la práctica; se da un clima de confianza en el éxito por parte de alumnado y profesorado.
3.Valoración	Se han tomado precauciones para asegurar la calidad técnica de las pruebas con las que se apreciarán los niveles de logro de la práctica; las pruebas y demás instrumentos elaborados para la recogida de datos son coherentes con los objetivos; los resultados obtenidos responden al sistema de indicadores de competencias elaborado por el centro para la práctica; se recurre a técnicas variadas de recogida de datos, acordes con la diversidad de objetivos; se aplican los criterios y las referencias de conformidad con las previsiones y con las exigencias técnicas; en las conclusiones, se valora la implicación del trabajo por competencias en los resultados de la práctica.

Tabla_2_5_5. Indicadores de buenas prácticas.
Fuente: Elaboración propia a partir de Guía de BBPP (2012,24-26). Junta de Andalucía, Consejería de Educación, Cultura y Deportes, 2012

La Consejería de Educación de la Generalitat Valenciana publicó unos indicadores a través de las Instrucciones para la evaluación de la actividad docente de los aspirantes que participan en el procedimiento de acceso a los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de escuelas oficiales de idiomas. (Orden de 22 de diciembre de 2009, DOCV núm. 6175/30.12.2009).

En la misma línea anterior, la práctica docente se vertebra en una serie de dimensiones o categorías correspondientes a la respuesta que el profesor debe dar a los alumnos tanto en fase previa, como en el desarrollo, como una vez realizada. A continuación se explicitan los distintos indicadores correspondientes a cada una de estas fases:

Indicadores valoración procedimiento de acceso a los cuerpos de catedráticos	
1.Planificación de la actividad docente	La adecuación de los objetivos a las competencias básicas de los currículos vigentes; la selección de contenidos coherentes con la propuesta de objetivos; la relevancia de los contenidos seleccionados; la adecuación de los contenidos al curso o nivel correspondiente; la atención a las características individuales del alumnado y su diversidad.
2.Desarrollo de la actividad docente	La previsión de actividades de enseñanza y aprendizaje que contribuyan a la consecución de objetivos; la intervención didáctica con recursos y materiales curriculares para facilitar la consecución de los objetivos; la intervención didáctica atendiendo a las características del grupo, proporcionando una atención correcta a las necesidades individuales del alumnado.

3. Seguimiento de los aprendizajes de los alumnos y decisiones adoptadas para favorecer la mejora de estos	La previsión de los criterios de evaluación adaptados a la diversidad de los alumnos; la aplicación de los criterios de evaluación y calificación previstos en la programación didáctica; el seguimiento adecuado de los aprendizajes del alumnado y su relación con los resultados obtenidos en la evaluación; la orientación y la información a alumnado y familias; la toma de decisiones de mejora a partir del análisis de los resultados de evaluación.
4. Gestión del aula	La presentación inicial de objetivos y contenidos, orientación y seguimiento del trabajo a realizar por el alumnado y síntesis final; la organización de los tiempos para desarrollar las actividades previstas; la coherencia entre la planificación y la práctica.
5. Participación en las actividades del centro	Relación y comunicación con la comunidad educativa de acuerdo con los criterios adoptados por el centro; trabajo en equipo, coordinación, participación en los distintos órganos colegiados y en los proyectos académicos del centro y en actividades del departamento; el segundo aspecto busca valorar la participación y el grado de implicación del profesor o profesora en la orientación educativa, académica y profesional del alumnado; el tercer aspecto considera la atención a alumnos, alumnas y familiares en general y el desempeño de la tutoría en el caso de que el profesor o profesora realice esta función. Así, el profesorado que durante el curso no desempeña la tutoría de ningún grupo, será valorado por la calidad de la atención que prestan a sus alumnos y alumnas y a sus familias, es decir, por la información que les facilitan, la accesibilidad, etc.

Tabla_2_5_6. Indicadores valoración procedimiento de acceso a los cuerpos de catedráticos.
Fuente: Elaboración propia a partir de Orden de 22 de diciembre de 2009, DOCV núm. 6175/30.12.2009).

Compartimos con Bernardo (2009), que la destreza u oficio de conducir a los alumnos se adquiere con la práctica y la experiencia, y por esa misma razón, es un arte siempre perfeccionable; no obstante debe tener en cuenta una serie de reglas «elementales» de trato con los alumnos para tener éxito en su cometido. A modo de BBPP, integramos el repertorio de reglas que el autor establece para dirigir una aula de manera eficaz.

BBPP PARA EL GOBIERNO DE LA CLASE

1	Desarrollar la clase con seguridad y firmeza, y enfrentar las situaciones del curso con la mejor disposición.
2	Procurar ver a los alumnos como personas humanas que necesitan ayuda y orientación, precisamente porque no están educados. En consecuencia, tratarlos con respeto, consideración y amistad.
3	Resolver las dudas que puedan surgir a los alumnos en el menor tiempo posible.
4	Mantener ocupados a los alumnos, pues nada provoca tanta indisciplina como el hecho de no tener nada que hacer.
5	Planear los trabajos de modo objetivo, adecuado y funcional, y no confiar demasiado en la improvisación. Para ello, implantar y mantener una pauta de funcionamiento normal, dando instrucciones precisas y explícitas sobre lo que se desea que el alumno ejecute en clase: material necesario para el trabajo, sistema de controlar la asistencia, atrasos y permisos de salida, plazos para entregar las tareas, normas para recoger y devolver los trabajos, pre- visión de los coloquios, trabajos en equipos, debates, sistema de evaluación ... En resumen, programar bien.

6	Aceptar indicaciones de los alumnos, en lo que se refiere al desarrollo de las clases, siempre que sean razonables, o discutirlos con franqueza en caso de ser improcedentes, inviables o difíciles de llevar a cabo.
7	Establecer un criterio de trabajo en clase: recogida de deberes, corrección de los mismos, orden a seguir en las actividades a realizar...
8	Aclarar y repetir varias veces lo que se desea de los alumnos: no limitarse a decirlo una sola vez.
9	Utilizar en las clases todas las situaciones de aprendizaje en la debida proporción (exposiciones, coloquios, trabajos en equipo, trabajo independiente).
10	Atribuir responsabilidades diversas a los distintos alumnos: nombrar encargados o responsables de los múltiples aspectos que exige el buen funcionamiento del curso.
11	Evitar privilegios de clase. Estos desautorizan al profesor frente al resto de los alumnos.
12	Vigilar la clase en las pruebas o exámenes sin hacer alarde de una excesiva rigurosidad. Cuando se haya de actuar correctivamente, hacerlo con naturalidad, seguridad y serenidad.
13	Estar al tanto de los problemas particulares de los alumnos, a fin de poder orientarlos cuando sea necesario.
14	Aproximarse a los escolares en forma amigable, tanto dentro como fuera de la clase.
15	Respetar la manera de ser de cada alumno, encaminándolo, cuando se dé el caso, hacia formas de aceptación social y valores morales.
16	Ser firmes en las amonestaciones, cuando sea necesario hacerlas, pero que nunca trasciendan la línea del amor propio y sean, en lo posible, realizadas en privado.
17	Mantener y cumplir la sanción aplicada, a no ser que haya un grave error del profesor que justifique su cambio de actitud.
18	Utilizar el castigo como llamamiento a la reflexión, explicando clara y explícitamente el por qué de la corrección.
19	Evitar proferir amenazas que luego no puedan cumplirse, por el desprestigio magistral que ello conlleva.
20	No sancionar a todo el grupo de escolares por la conducta de algunos.
21	Ser sinceros y francos con los estudiantes, debatiendo con ellos las formas de comportamiento tenidas como indeseables. Ello implica darles la necesaria libertad para que se manifiesten con naturalidad y respeto mutuos, para que los esquivos desaparezcan y las actitudes impensadas sean sentidas y reflexionadas por todos.
22	Distribuir los trabajos de acuerdo con las preferencias, posibilidades y habilidades de los alumnos.
23	Mantener un ambiente amable y alegre en las clases.
24	Ser coherente y no intentar justificar alguna incoherencia, para lo cual lo mejor es reconocerla y, honestamente, explicarla.
25	Localizar a los líderes del grupo e intentar que colaboren en la disciplina de la clase.
26	Estimular más que echar en cara.
27	Reconocer lo bueno que hagan los alumnos, sin caer en la exageración o en formas que parezcan o sean poco sinceras.
28	Atender las diferencias individuales, tanto en los trabajos escolares como en las relaciones personales con los alumnos.
29	Dar algo a los alumnos, y no sólo pedirles o exigirles cosas, de modo que una palabra oportuna, un gesto de asentimiento, una charla orientadora, logren un mayor acercamiento del profesor a cada uno.
30	Evitar las ironías o las actitudes de burla o sarcasmo, ya que suponen una falta de respeto y alejan al profesor definitivamente de los alumnos.
31	El profesor debe evitar: demorar el comienzo o terminación de las clases, descontrolarse delante de los alumnos, atrasar la devolución de deberes o entrega de calificaciones, actuar con precipitación, abordar delante de todos asuntos privados con algún alumno. Criticar el trabajo de otros profesores

	públicamente.
32	No mandar nada que no sea estrictamente necesario.
33	Comprender que la autoridad no se posee con el título, sino que se conquista mereciéndola.

**Tabla_2_5_7. BBPP para el gobierno de la clase.
Fuente: Elaboración propia a partir de Bernardo (2009:378).**

CAPÍTULO VI:

ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD y BUENAS PRÁCTICAS.

ÍNDICE:

1. LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES.	207
2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	208
3. ¿PUEDE LA ESCUELA HACER FRENTE A LAS DESIGUALDADES?.....	211
3.1 Actuaciones tendentes a hacer frente a las desigualdades.	213
3.1.1 Organización del centro.	218
3.1.2 Organización del aula.	220
4. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.	222
4.1 BBPP en el diseño de espacios escolares.....	222
4.2 Las BBPP en la organización del aula.....	223
4.3 BBPP en la individualización de la enseñanza y en el diseño de actividades.	223
4.4 BBPP (TIC) para atender la diversidad.....	225
4.5 BBPP en la dirección y gestión de un centro desde la diversidad.	227
4.6 BBPP en la evaluación de alumnos desde la diversidad.	227
4.7 Otras Investigaciones sobre BBPP en la atención a la diversidad.....	228

1. LAS DIFERENCIAS INDIVIDUALES.

Las diferencias individuales han sido objeto de estudio a lo largo de la historia. Hipócrates (460-370 a.C.) y Galeno (129-199) desarrollaron la *teoría humoral* en la que el temperamento de cada persona dependía de una serie de variables; entre ellas la sangre o flema (Sampascual, 2002). Aristóteles, en sus *Tratados Morales* ya hacía referencia a las diferencias y reflexiones sobre sexo, raza, ámbitos sociales, etc. Desde el Renacimiento Vives (1571) y Huarte de San Juan (1575) ya aconsejaban¹ que el hombre en función de sus habilidades naturales se orientara por unos u otros oficios. (Jiménez, 2004)

Las diferencias individuales son entre otras, resultado de la personalidad; objeto de estudio de la psicología diferencial. Confluyen por un lado las *variables cognitivas* y por otro las *afectivas*, donde la herencia y el medio ambiente juegan un papel importante. Las diferencias de los estudiantes se refieren a aquellas que son, principalmente, de carácter individual y se conciben en términos de *aptitud* (Corno y Snow, 1986; García, 1997a; García, 2005b).

Este tipo de aptitudes del alumnado son las que constituyen el punto de apoyo para la prescripción de las acciones didácticas ajustadas a su perfil, con el fin de alcanzar los objetivos que se diseñen. En la medida que el diseño de este tipo de intervenciones mantenga el equilibrio entre el nivel cognitivo del alumno y la dificultad o complejidad de las propuestas, podrá determinarse la aptitud de las mismas. (Snow, 1997; García, 2005b).

En este sentido, las diferencias individuales llevadas al marco de *escuela* son objeto de estudio de la *pedagogía diferencial*; el profesor Pérez Juste (1983) sin hacer una definición explícita se refería a esta como la disciplina que se interesaba por dos grandes núcleos de contenidos; por un lado al estudio de las diferencias humanas y por el

¹ Primeros antecedentes del informe de los tutores de los alumnos al terminar la etapa obligatoria

otro al ajuste o la respuesta de la acción educativa hacia tales diferencias.

Hoy día los centros educativos son más diversos que en tiempos anteriores, las diferencias de los alumnos se han generalizado; por un lado la incorporación de alumnos inmigrantes con culturas y formas de relación distintas, por otro lado el nuevo concepto de *normalización* como principio básico de toda educación ha hecho que el alumnado con NEE se escolarice en la gran mayoría de los casos en centros ordinarios; a diferencia de otras etapas en las que su escolarización se hacía en centros específicos de educación especial “la escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización” (LOE, 2006, art.74).

No siendo el interés de esta tesis el estudio de la génesis de la atención a la diversidad, sino de las medidas y prácticas que están dando resultados en los centros educativos pasamos al estudio de este tipo de medidas. Nos centramos en el *diseño organizativo* de los centros y en la atención en el *microsistema* aula, donde el profesor deberá dar respuesta a cada uno de sus alumnos al objeto de ejercer la verdadera educación.

2. LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

“No hay nada más injusto que tratar igual a quienes son desiguales”.
Lorenzo Milani (1967). *Carta a una Maestra*

El concepto *atención a la diversidad* es dinámico por naturaleza. Cuando nos referimos a lo *diverso* nos estamos refiriendo a todo aquello que no es similar con un modelo; siendo este cambiante a lo largo de un periodo. La diversidad aplicada a la educación parte desde los modelos de segregación y evoluciona hacia modelos más integradores. Es en el Informe Warnock² (1978) donde se acuña el concepto de necesidades

² Este informe supuso un importante hito en la programación dirigida a alumnos con necesidades especiales, ampliando los conceptos de Educación Especial y Necesidades Educativas Especiales

educativas especiales (NEE) centrado en la atención educativa que necesita el alumno. Trajo consigo que se pasara en un primer momento de un 2% a un 20% de alumnos con NEE (Álvarez y Soler; 1996).

Hoy habría que considerar como objetivo pasar de un 2% a un 100% de alumnos que necesitan la individualización de la enseñanza; en principio cualquier alumno es diferente al resto, y por tanto su posicionamiento ante el proceso de enseñanza-aprendizaje es distinto; por lo que diferentes deberían ser las metodologías y estrategias con los que el Sistema Educativo respondiera ante el reto de la diversidad total. Para Fernández Batanero (2003), cit. por Fernández (2005:34), atender la diversidad del alumnado supone “evitar que las diferencias se conviertan en desigualdades, adaptarse a las características del que aprende y construir un currículum para todos los alumnos”

Muchos son los problemas y dificultades con los que nos encontramos para el tratamiento de la diversidad del alumnado en nuestras escuelas; por una parte la concienciación de toda la comunidad educativa para que haya una mayor integración del alumnado con algún tipo de necesidad; por otra, el incremento de medios³ y recursos con los que hacer frente a este tipo de diferencias. Igualmente las metodologías deberían ser más dinámicas y adaptativas al contexto, el profesor debería disponer de mayor tiempo para la preparación de sus clases, lo que conlleva realizar cambios estructurales en la organización de los centros, y por último dado que una de las variables fundamentales para hacer frente a la diversidad es la aptitud del profesorado y su formación, se necesitan modificar los planes de estudios de las Universidades incorporando materias relacionadas con este ámbito tanto en las Facultades de Pedagogía, en el actual Grado de Magisterio, como en el Master de Educación Secundaria.

Hasta principios de siglo pasado, la enseñanza tradicional estaba configurada por unos patrones donde prácticamente a todo los alumnos

³ Si todos los alumnos son diferentes, las ratios alumnos/profesores deberían reducirse.

de un aula en un mismo nivel deberían alcanzar los mismos objetivos a través de los contenidos que se desarrollaban en el aula (escuelas unitarias). Fue a finales del S.XIX, cuando aparecen las llamadas *escuelas graduadas*, cuando se institucionaliza la escuela pública. En nuestro país aparecen con la publicación del Reglamento General de Instrucción Pública⁴ de 1821, democratizándose la enseñanza primaria con una masificación de las escuelas.

El estudio de las diferencias individuales, (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), nos lleva a planteamientos de resolución de problemas por parte del alumnado de diferente modo, en función de una serie de variables tanto internas como externas; estructuras previas de conocimiento, inteligencia, procesos cognitivos, relación entre los distintos estímulos, etc. Gardner (1995).

Igualmente es de destacar los diferentes *motivos* (McClelland, 1989; Machargo, 1991; Sampascual, 2002) de los alumnos para hacer frente a distintos procesos de enseñanza. No todos los alumnos están motivados por sus familias de igual manera; las expectativas de clase media-alta son distintas a las familias de clase baja. Algunos autores (Minton y Schneeder, 1980) señalan que sería más preciso hablar de estratificación social y no de clase social. El aprendizaje de este tipo de alumnos depende en gran medida de la motivación y de las creencias personales “para explicar adecuadamente en qué consiste y como se produce el aprendizaje de nuestros alumnos es indispensable que la investigación dirija su atención tanto a variables cognitivas como también motivacionales” (Luzón et. al 2002: 300).

Para Jiménez (2004), la familia como *microsistema social* modula la conducta independientemente del medio físico y social donde se desarrolle. En esta línea la teoría piagetiana (1975) en relación a la

⁴ Primer hito junto con el Informe Quintana (1813), de la constitución del sistema educativo español. Se clasificó la enseñanza por niveles; la primera enseñanza tenía como objetivo la educación del ciudadano para que pudiera vivir en sociedad, saber leer, escribir y conocer las reglas elementales de la aritmética, junto con los dogmas de la religión. El sistema se estructuraba en una segunda y tercera enseñanza que tenían como objetivos básicos el acceso a estudios superiores y profesionales.

interacción entorno-desarrollo cognitivo (Lautrey,1985) intenta establecer las características del medio susceptibles de ser *críticos* para el desarrollo cognitivo llegando a las siguientes conclusiones “un ambiente está débilmente estructurado cuando la relación entre los elementos es casi aleatoria, posee una estructuración rígida cuando las relaciones entre sucesos son independientes entre sí y está flexiblemente estructurado cuando la relación entre dos sucesos está modelada por otros más periféricos. (Jiménez, 2004:136).

El principio de la individualización de la enseñanza como respuesta singular a cada alumno concreto, requiere un nuevo planteamiento del proceso de enseñanza, por tanto a través de los distintos niveles de concreción curricular, se va adaptando la enseñanza hasta llegar al cuarto nivel mediante *adaptaciones curriculares significativas* donde los objetivos y contenidos establecidos por las administraciones educativas en los llamados “decretos de mínimos” son reducidos a los niveles diagnosticados por profesionales. En este sentido, Gardner (1995,988) establecía la necesidad de adaptar la enseñanza a las diferencias individuales en vez de centrarlo en un currículo básico de corte generalista.

3. ¿PUEDE LA ESCUELA HACER FRENTE A LAS DESIGUALDADES?

La escuela puede y deber hacer frente a las desigualdades de los alumnos por distintos motivos. El primero y básico porque es la institución dedicada a la educación para todos, así se hace constar en el mandato de nuestra carta magna; la Constitución Española (1975); en su art. 27 propugna el derecho de la educación para todos los españoles. Sin duda a diferencia de otras constituciones españolas⁵, se presenta el derecho a la educación con una naturaleza prestacional, reforzada con la proclamación de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica. Igualmente señala en su punto nueve que “los poderes públicos

⁵ A Excepción de la Constitución republicana de 1931.

ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca”.

Por otro lado, se dan otras circunstancias; el incremento de recursos que la escuela de hoy dispone; la cualificación profesional de los maestros con nuevas especialidades en relación a la atención diversificada, la creación de equipos de orientación zonales y a nivel de IES, así como el conjunto de investigaciones realizadas en este tipo de temas hacen que la escuela se constituya, junto con otras instituciones, la encargada de hacer frente a la educación diferenciada.

El informe Coleman (1966), y el informe Plowden⁶ (1967) dieron origen a multitud de programas de educación compensatoria. La idea de que la escuela, por sí sola no era capaz de hacer frente a la educación diversificada, contribuyendo a equilibrar o compensar las desigualdades de ambientes no favorecidos, trajo como consecuencia el inicio de programas de investigación con la creación de diversos programas educativos (Jiménez, Navarro, De Miguel, 1984, cit. por Jiménez, 2005).

En España la (LOE, 2006) dedica el capítulo II a la compensación de las desigualdades en educación; se establecen una serie de principios (art.80), mediante los cuales las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole “con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello”.

⁶ Informe redactado por Lady B.Plowden, encargado por el Departamento de Educación inglesa, sobre el estudio de la educación primaria y la igualdad de oportunidades.

El desarrollo normativo, junto con el conjunto de medidas tendentes a la compensación educativa forma parte de la autonomía legislativa con que cuentan las comunidades autónomas con transferencias competenciales en materia educativa. En este aspecto las distintas comunidades han desarrollado sus propias leyes; en el caso andaluz se publicó la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2-12-1999).

3.1 Actuaciones tendentes a hacer frente a las desigualdades.

En principio es necesario decir que no existen metodologías o estrategias que llevadas a cabo con cualquier tipo de alumno obtengan eficacia probada. Marqués (2013:2), en su repertorio de actividades de enseñanza y aprendizaje hace mención a este principio “ no existe ninguna práctica docente que sea la mejor” .Una de las bases se encuentra en la *educación adaptativa*. Wang y Lindvall (1984) la definieron como “intervención educativa que pretende adaptarse a las diferencias individuales de los estudiantes para que desarrollen el conocimiento y destrezas necesarias para dominar las tareas de aprendizaje” (García, 2005:5).

Para Corno y Snow (1986), la adaptación implica alcanzar los objetivos; por tanto todo proceso educativo que se adapte y no cumpla con los objetivos prefijados de antemano, no podría considerarse educación.

La Educación Adaptativa es una *intervención educativa sistemática, de carácter procesual, temporal y, sobre todo, debe ser funcional*. (García, 2005b:6); por tanto la funcionalidad le implica que el conjunto de tratamientos y procesos deben ser eficaces; ajustados a las características y necesidades de los estudiantes. Cuando hacemos referencia a los procesos, hay que aludir a su forma de llevarlos a cabo; se trata del método; debe incluir el cómo diseñar y dirigir el aprendizaje de los alumnos en función de esas características previas diagnosticadas que medirán el grado de aptitud que un alumno tiene. Dependiendo de

estas habría que ajustar el tipo de intervención utilizando el conjunto de tratamientos.

Una BP en el marco de la educación adaptativa es la recomendada por Dijkstra (1997, cit. por García, 2005); que consiste en analizar los objetivos que se plantean, y en función de estos diseñar estrategias de enseñanza que vayan de lo simple a lo complejo y que supongan aprendizaje exploratorio y experimentación.

Los sistemas educativos han ido reconfigurando las medidas de atención a la diversidad hacia un planteamiento integrador; así en España desde la publicación de la LOGSE hasta la actual LOE se han venido incorporando una serie de medidas que han contribuido a la inclusión educativa: “Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento difiere entre ellos. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo. El reconocimiento de esta diversidad entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple diferentes trayectorias” (Preámbulo de la LOE, 2006).

En cada región se le ha dado respuestas similares pero diferentes, así en la Comunidad Autónoma Andaluza vienen reguladas por la Orden⁷ de 25 de Julio de 2008, de la Consejería de Educación Cultura y Deportes (BOJA nº 167,22-08-2008), en la Comunidad Valenciana las medidas de atención a la diversidad vienen reguladas por la Orden de 18 de junio de 1999, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia (D.O.G.V., nº 3.527, 29-06-99). Tomando como referencia la Comunidad Andaluza, las medidas de atención a la diversidad se clasifican en tres tipos; generales, específicas para la ESO y programas:

1. *De carácter general para la enseñanza obligatoria.* Los centros que imparten la enseñanza obligatoria adoptarán las medidas de atención a la diversidad de su alumnado

⁷ Regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía.

que consideren más adecuadas para mejorar su rendimiento académico y minimizar las situaciones de fracaso escolar. Con carácter general, los centros docentes harán una propuesta de organización académica para la atención a la diversidad que podrá comprender las siguientes medidas: agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico; esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo; desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza; apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula, preferentemente para reforzar los aprendizajes instrumentales básicos en los casos del alumnado que presente un importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de Lengua castellana y literatura y de Matemáticas; modelo flexible de horario lectivo semanal, que se seguirá para responder a las necesidades educativas concretas del alumnado (Art.6 de la Orden de 25 de Julio de 2008).

2. *Específicas para la educación secundaria obligatoria.* Los centros docentes que impartan educación secundaria obligatoria podrán incluir en su propuesta de organización académica para la atención a la diversidad, además de las medidas recogidas en el artículo anterior, las siguientes: agrupación de diferentes materias en ámbitos; esta medida es especialmente relevante en el primer y segundo curso de la educación secundaria obligatoria para garantizar la transición entre la educación primaria y esta etapa educativa. Dicha integración puede hacerse en diferente grado, desde el mantenimiento de programaciones diferenciadas por materias impartidas por el mismo profesor o profesora, a la integración parcial o plena de las respectivas programaciones. Esta agrupación tendrá efectos en la organización de las enseñanzas, pero no en las decisiones asociadas a la evaluación y promoción del alumnado (Art.6 de la Orden de 25 de Julio de 2008).

Otro tipo de medidas son los denominados “programas de atención a la diversidad”, en la misma línea las distintas comunidades autónomas han desarrollado distintos para hacer frente a la diversidad de cada una de sus regiones; así la Comunidad Autónoma Andaluza ha establecido por un lado los programas de refuerzo; entre ellos:

1. *Programas de refuerzo*⁸ *de áreas o materias instrumentales básicas.* Tienen como fin asegurar los aprendizajes básicos de lengua castellana y literatura, primera lengua

⁸ *El número de alumnos y alumnas en los programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas no podrá ser superior a quince. El alumnado que supere los déficits de aprendizaje detectados abandonará el programa de forma inmediata y se incorporará a otras actividades programadas para el grupo en el que se encuentre escolarizado. El profesorado que imparta los programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas realizará a lo largo del curso escolar el seguimiento de la evolución de su alumnado e informará periódicamente de dicha evolución a las familias. A tales efectos, y sin perjuicio de otras actuaciones, en las sesiones de evaluación se acordará la información que sobre el proceso personal de aprendizaje seguido se transmitirá al alumnado y sus familias. No obstante lo anterior, los programas de refuerzo de materias instrumentales básicas no contemplarán una calificación final ni*

extranjera y matemáticas que permitan al alumnado seguir con aprovechamiento las enseñanzas de educación primaria o de educación secundaria obligatoria. Los programas de refuerzo son programas de actividades motivadoras que buscan alternativas al programa curricular de las materias instrumentales. Dichas actividades deben responder a los intereses del alumnado y a la conexión con su entorno social y cultural. Entre éstas, se consideran actividades que favorezcan la expresión y comunicación oral y escrita, tales como la realización de teatros, periódicos escolares, así como el dominio de la competencia matemática, a través de la resolución de problemas cotidianos. Están dirigidos al alumnado de educación primaria o de primero o segundo de educación secundaria obligatoria que se encuentre en alguna de las situaciones siguientes: no promociona de curso o que aun promocionando de curso no ha superado alguna de las áreas o materias instrumentales del curso anterior; quienes acceden al primer curso de educación secundaria obligatoria y requieren refuerzo en las materias instrumentales básicas⁹, aquellos en quienes se detecten, en cualquier momento del ciclo o del curso, dificultades en las áreas o materias instrumentales de lengua castellana y literatura, Matemáticas y Primera lengua extranjera.

2. Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos. El alumnado que promocione sin haber superado todas las áreas o materias seguirá un programa¹⁰ de refuerzo destinado a la recuperación de los aprendizajes no adquiridos y deberá superar la evaluación correspondiente a dicho programa. En el caso de áreas y materias no superadas que tengan continuidad¹¹ en el curso siguiente, el profesorado responsable de estos programas será su tutor o tutora, o los maestros y maestras especialistas, en la etapa de educación primaria y el profesorado de la materia correspondiente en educación secundaria obligatoria.

constarán en las actas de evaluación ni en el historial académico del alumnado. De conformidad con lo dispuesto en el artículo 12.1 del Decreto 231/2007, de 31 de julio, el alumnado de primero y segundo de la educación secundaria obligatoria que curse los programas de refuerzo de materias instrumentales básicas podrá quedar exento de cursar la materia optativa correspondiente al curso en el que esté matriculado, en los términos recogidos en el artículo 8.6 de la Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a esta etapa educativa. (Artículo 8 de la Orden de 25 de Julio de 2008. Programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas).

⁹ Según lo recogido en el informe a que hace referencia el artículo 20.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

¹⁰ Incluirán el conjunto de actividades programadas para realizar el seguimiento, el asesoramiento y la atención personalizada al alumnado con áreas o materias pendientes de cursos anteriores, así como las estrategias y criterios de evaluación.

¹¹ En el supuesto de materias que no tengan continuidad en el curso siguiente el programa de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos se asignará a un profesor o profesora del departamento correspondiente. El alumnado de educación secundaria obligatoria que no obtenga evaluación positiva en el programa de recuperación a la finalización del curso podrá presentarse a la prueba extraordinaria de la materia correspondiente. A tales efectos, el profesor o profesora que tenga a su cargo el programa elaborará un informe sobre los objetivos y contenidos no alcanzados y la propuesta de actividades de recuperación. (Artículo 9 de la Orden de 25 de Julio de 2008. Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos).

3. Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocio de curso. El alumnado que no promocio de curso seguirá un plan específico personalizado, orientado a la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior. Estos planes podrán incluir la incorporación del alumnado a un programa de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas, así como un conjunto de actividades programadas para realizar un seguimiento personalizado del mismo y el horario previsto para ello.

Por otro lado la Comunidad Autónoma Andaluza ha regulado como medida de atención a la diversidad los “programas de adaptación curricular¹²”, dirigidos al alumnado de educación primaria o de educación secundaria obligatoria que se encuentre en alguna de las situaciones siguientes: alumnado con necesidades educativas especiales, que se incorpora tardíamente¹³ al sistema educativo, con dificultades graves de aprendizaje, con necesidades de compensación educativa, o con altas capacidades intelectuales. Estos programas a su vez se clasifican en distintos tipos¹⁴ (Art. 13. de la Orden de 25 de Julio de 2008).

1. Adaptaciones curriculares no significativas, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado es poco importante. Afectará a los elementos del currículo que se consideren necesarios, metodología y contenidos, pero sin modificar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación.
2. Adaptaciones curriculares significativas, cuando el desfase curricular con respecto al grupo de edad del alumnado haga necesaria la modificación de los elementos del currículo, incluidos los objetivos de la etapa y los criterios de evaluación.
3. Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales.

¹² La adaptación curricular es una medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. La escolarización del alumnado que sigue programas de adaptación curricular se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza. (Artículo 12 de la Orden de 25 de Julio de 2008. Programas de adaptación curricular).

¹³ La escolarización del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo se realizará atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edad e historial académico. Cuando presenten graves carencias en la lengua española, recibirán una atención específica que será, en todo caso, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal. Quienes presenten un desfase en su nivel de competencia curricular de más de un ciclo en educación primaria o de dos o más años en educación secundaria obligatoria, podrán ser escolarizados, respectivamente, en un curso inferior o en uno o dos cursos inferiores al que les correspondería por edad, en los términos recogidos en el artículo 16.2 del Decreto 230/2007, de 31 de julio, y en el 20.2 del Decreto 231/2007, de 31 de julio.

¹⁴ Tipos de programas de adaptación curricular y apoyos. Los programas de adaptación curricular en su concepción y elaboración podrán ser de tres tipos.

Medidas de atención a la diversidad	
Generales para la enseñanza obligatoria	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agrupamientos flexibles ▪ Desdoblamientos de grupos ▪ Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor ▪ Modelo flexible de horario lectivo semanal
Específicas para la ESO	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Agrupación de diferentes materias en ámbitos
Programas de atención a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas. ▪ Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos.
Programas de adaptación curricular	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptaciones curriculares no significativas ▪ Adaptaciones curriculares significativas ▪ Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales

Tabla_2_6_1. Medidas de atención a la diversidad. Fuente: elaboración propia.

3.1.1 Organización del centro.

Como se ha visto en el capítulo III, la organización del centro es uno de los factores clave que hacen que se puedan llevar a cabo BBPP referidas a la atención a la diversidad. Dependiendo del paradigma o modelo utilizado en cada centro educativo, la respuesta a los alumnos será diferente. Tomando como referencia el análisis realizado por Penalva (2009) sobre los distintos modelos de organización, el *modelo de creación de significados compartidos* es el más cercano a la educación inclusiva, porque se centra en la construcción social de la escuela y en el problema de la exclusión social, con la intención de dar respuesta a los problemas de la sociedad de nuestros días, trasladados al mundo de la escuela, donde la diversidad es una de las características de todos los centros educativos.

Independientemente del modelo por el que opte un centro educativo, deberá plasmar sus intenciones y formas de organización en los documentos institucionales; en este caso le corresponde al *Plan de Centro* (Art.120, LOE, 2006) establecer el conjunto de valores y objetivos que se plantea para hacer frente a las necesidades del mismo. Por tanto serán el Consejo Escolar y el Claustro de profesores, los órganos competentes para determinar el tipo de organización adecuada de un centro singular,

con un conjunto de alumnos con características determinadas, enclavado en un barrio de una determinada localidad, con un conjunto de profesores que han creado y se insertan en una cultura característica; en resumidas cuentas, que tipo de organización quieren para ese modelo de escuela.

En esta línea, Scruggs y Mastropieri (1996), ponían en evidencia, algo que compartimos; los profesores que apoyan la inclusión son precisamente aquellos que proceden del campo de la educación especial. La experiencia nos demuestra que precisamente aquellos profesores que al menos cuentan con formación en diversidad e inclusión son aquellos que apoyan los escenarios de mayor normalidad para la impartición de sus clases; por ello la cultura de los centros es muy distinta en función de este tipo de profesores; más aún si comparamos centros de educación primaria, donde todos los profesores han cursado materias relacionadas con la inclusión y diversidad con los centros de educación secundaria donde la mayoría del profesorado no dispone de formación en este tipo de conocimientos.

La organización de los espacios debe estar establecida en los correspondientes ROF del centro; estos espacios son determinantes para la educación inclusiva. En este sentido Wang (1995), propone que se distribuya el espacio en áreas de actividad. Normalmente los espacios se distribuyen en estos ámbitos; por un lado se disponen las aulas ordinarias donde los alumnos bajo el principio de normalización deben asistir y compartir los procesos con todos los alumnos de su nivel; por otro en los centros existen aulas para la individualización de la enseñanza donde habrá un ajuste entre las estrategias y procesos desarrollados por el profesor y las aptitudes de los alumnos.

Uno de los principios básicos para la organización del espacio y el tiempo en el trabajo de estos alumnos es la *flexibilidad*, (García, 2006); cualquier espacio y momento puede adecuarse a la necesidad de los alumnos; — el patio, la biblioteca escolar, la sala de usos múltiples, el aula de tecnología en la que realizar algún tipo de proyecto— o, también

pueden compartir con sus compañeros experiencias. Por otro lado, una característica o requisito que debe cumplir cualquier espacio educativo es que motive e incentive los procesos de enseñanza-aprendizaje de este tipo de alumnos.

3.1.2 Organización del aula.

Cualquier organización espacial y curricular de un aula debe venir prescrita después de un proceso de diagnóstico previo de la situación de partida. Esta fase es fundamental en educación, más cuando se trata de aulas en los que se encuentren alumnos con NEE. Esta fase de diagnóstico o exploración inicial, tiene como objeto determinar las aptitudes de los alumnos, al objeto de elaborar y diseñar la respuesta adecuada para alcanzar los objetivos. Al igual que en los procesos ordinarios, una BP docente debe venir precedida de una *evaluación inicial* donde se determinen los aprendizajes previos del alumnos, en la educación adaptativa lo primero será establecer un diagnóstico previo sobre las estructuras previas de que disponen los alumnos, que tipo de estrategias debe utilizar el profesor para ajustar la necesidad con los objetivos, que tipo de espacios necesita, cuando deberán utilizarse espacios compartidos e individuales, qué tipo de material curricular necesita para el apoyo de los procesos, cómo evaluará, reflexión durante el proceso sobre intervenciones realizadas, etc.

Por todo ello, será necesario realizar una programación docente adecuada. Este tipo de programación pudiera ser significativa o no; dependiendo de la relación con los objetivos establecidos por la Administración para una determinada etapa. Una BP planificadora en educación inclusiva para cada una de las unidades didácticas en la que se estructura la programación anual debería especificar:

Contenidos de una Programación Anual.

1	Objetivos concretos de la unidad.
---	-----------------------------------

2	Contenidos en relación con los objetivos, organizados en secuencia lógica.
3	Prueba de evaluación inicial para comprobar conocimientos previos o el dominio de los objetivos de la unidad.
4	Conceptos previos que debe tener el alumno para afrontar los nuevos contenidos. En caso de no disponer de ellos, planificación de tiempo para adquirir este tipo de competencias o conocimientos.
5	Competencias que debería de alcanzar el alumno.
6	Actividades de aprendizaje, que permitan la adecuada práctica y ejercitación del objetivo, variadas, en cuanto al tipo de estrategias cognitivas utilizadas, y secuenciadas desde lo simple a lo complejo
7	Los recursos y materiales necesarios para poner en práctica las actividades programadas, clasificados por unidades, objetivos y características de los alumnos.
8	Un sistema de evaluación que permita determinar en qué grado cada alumno domina los objetivos.

Tabla_2_6_2. Contenidos de una programación anual. Fuente: elaboración propia.

García (2005:28), establece una serie de tareas que todo profesor habría de realizar en su práctica docente; no obstante matiza las que debe de realizar en el aula inclusiva:

Tareas del profesor en el aula inclusiva	
1	Motivar, animar y reforzar a los alumnos para que se impliquen en el aprendizaje.
2	Ayudar a los alumnos que piden o necesitan ayuda.
3	Diagnosticar las dificultades de aprendizaje.
4	Enseñar nuevos contenidos o reforzar los contenidos anteriores.
5	Corregir las actividades terminadas.
6	Dar información al alumno sobre cómo ha realizado las tareas y cómo progresa.
7	Decidir y proporcionar nuevas actividades de refuerzo o ampliación.
8	Supervisar y registrar el progreso individual y grupal de los alumnos.
9	Determinar el agrupamiento más adecuado para la consecución de los objetivos.
10	Evaluar la consecución de los objetivos de la unidad y prescribir las acciones educativas siguientes.

Tabla_2_6_3. Tareas del profesor en el aula inclusiva. Fuente: elaboración propia a partir de García (2005:28).

4. BUENAS PRÁCTICAS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

El estudio de las BBPP en esta categoría la estructuramos en distintas subcategorías; diseño de los espacios escolares; organización del centro y del aula; individualización de la enseñanza y diseño de actividades; TIC con alumnos de NEE; evaluación desde el enfoque de la diversidad; y por último hacemos un análisis de otras investigaciones relacionadas con las BBPP en la atención a la diversidad.

4.1 BBPP en el diseño de espacios escolares.

La configuración espacial¹⁵ (Martin-Moreno, 2007; Castillo y Ramos, 2012) adaptada a cada tipología de alumnado es un aspecto importante que influye en la motivación de los procesos de enseñanza-aprendizaje; por tanto debe ser objeto de análisis, reflexión y mejora en todos los escenarios educativos. Entre las distintas variables decisivas en el diseño de estos espacios, destacamos las siguientes; a) *contexto del centro*, hace referencia a la ubicación del entorno, hábitat que satisfaga las demandas y costumbres; b) número de alumnos del centro; la aglomeración de alumnos en grandes edificios con numerosas unidades debe realizarse teniendo en cuenta los inconvenientes de este tipo de organizaciones; c) nuevas formas de diseñar y construir; la relación entre aula y el exterior del recinto se pone en crisis con los diseños actuales; es necesario crear nuevos modos de relación con el exterior a través de cerramientos transparentes con conexión aula-exterior facilitando la estancia del alumnado, d) incremento de superficie en patios; la ratio m² suelo/m² edificado debe aumentar, con incremento de zonas verdes, zonas de

¹⁵ Hoy día salvo excepciones la configuración espacial de nuestros centros se parece mucho al diseño de aquellos centros que tuvieron que diseñarse a la ligera en los llamados Planes de Desarrollo del 68. Si bien el conjunto de instalaciones y materiales ha cambiado, no lo ha hecho la configuración del espacio. Cuando se diseña un espacio escolar es necesario tener en cuenta varias variables para el funcionamiento del conjunto escolar que difícilmente se tienen en cuenta en la actualidad por el sistema o modelo de concurso de acceso a la elaboración de los proyectos arquitectónicos. Castillo y Ramos (2012).

expansión bien acondicionadas, con mayores y mejores zonas deportivas, con unidades específicas en contacto con la naturaleza¹⁶.

4.2 Las BBPP en la organización del aula.

Las BBPP en la organización del aula se relacionan con la forma de distribuir los alumnos en el interior de las aulas; Castillo y Ramos (2012), destacan la importancia de la organización interna del aula, “el tipo de organización espacial en el interior del aula es fundamental. Dependiendo de la etapa y el área o materia a desarrollar se prescriben una u otra forma de organización acordes a este tipo de variables”. La práctica educativa debe adaptarse a la edad de los alumnos, la organización interna del aula igualmente debe adaptarse a estas edades en relación con los estadios por los que pasa cada alumno Piaget (1896-1980). “La interacción entre iguales mejora la capacidad cognitiva entre los participantes” (Nuthall, 1997, cit. por Medina 2010: 492).

4.3 BBPP en la individualización de la enseñanza y en el diseño de actividades.

Las BBPP en la individualización de la enseñanza, parten de un principio básico; la atención a la diversidad debe comprender al 100% del alumnado; “El acercamiento-distanciamiento que debe propiciar el docente en la relación es parecida al zoom de una cámara digital que se acerca y se aleja del objetivo, dando libertad y responsabilidad de acción al discente con los pilotajes necesarios en cada momento; para ello la formación sobre relaciones con los alumnos así como de su desarrollo evolutivo para comprender sus emociones y pensamiento en cada momento son imprescindibles para los docentes”. Castillo y Ramos (2012: 17 y ss).

Respecto al *diseño de las actividades*; el aprendizaje del alumnado se hace a través de la propuesta intencionada de un grupo de tareas

¹⁶ Recordemos las buenas prácticas que defendía la Institución Libre de Enseñanza (1876) con Giner de los Ríos a la cabeza: Contacto con la naturaleza donde el aula se disuelva en zona verde y al contrario.

diseñadas por el profesorado en función de los conocimientos previos que dispone el alumno y los objetivos planteados. En realidad es lo que le da sentido al proceso, al concretarse en un conjunto de ejercicios que facultaran al alumno para transformar sus conocimientos previos, aplicando conceptos y procedimientos hasta llegar a la solución progresiva de los distintos tipos de tareas encomendadas por el docente. “El objeto de este tipo de tareas debe ser el de propiciar la transformación del conocimiento desde lo básico hasta cotas superiores deseables, dejando al alumno un margen de maniobra en que de rienda suelta a su saber y desarrolle su autonomía en las formas de hacer y aplicar desde una concepción holística de las distintas formas de proceder en la resolución de los problemas” Castillo y Ramos (2012:18).

En este sentido el profesor Medina (2010:481) hace una descripción del proceso de diseño de las actividades; “el diseño de las actividades, organizadas en tareas con un sentido integrador, consiste en describir y optar por algunas de las actuaciones vertebradoras del proceso más formativo de los estudiantes y generar así un marco de enseñanza-aprendizaje justificadamente estructurado y fundamentado. El docente toma la decisión de formular las más representativas, apelar al principio de actividad y a la afirmación de aprender haciendo.” Castillo y Ramos (2012:18 y ss), establecen ejemplificaciones de BBPP, matizando que dependerá de la etapa y ciclo:

Ejemplificaciones de actividades y tareas relacionadas con las BBPP en la atención a la diversidad.	
1	Alumno tutor e intercambio de roles. Fomento de relaciones entre alumnos de forma tal que uno y otro tomen responsabilidades en cualquier campo y ayuden sus propios compañeros; este tipo de roles debe de variar en otros campos.
2	Reelaboración de los contenidos con lenguajes próximos y estructuración en forma de mapas conceptuales cada unidad.
3	Clasificación de los conceptos importantes.
4	Clasificación por el propio alumno de aquellos contenidos no entendidos.
5	Debates sobre cada clase (secundaria).
6	Lecturas críticas sobre obras.

7	Distintos modos de resolución de problemas.
8	Aplicar cada actividad a un enfoque práctico de la vida.
9	Resolución de problemas en grupo (Aprendizaje cooperativo). Los grupos los dispone el profesor de forma intencionada.
10	El diseño de actividades debe cumplir con las especificaciones: ser motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas.

Tabla_2_6_4. Ejemplificaciones de actividades y tareas relacionadas con las BBPP en la atención a la diversidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Medina (2010); Castillo y Ramos (2012).

4.4 BBPP (TIC) para atender la diversidad.

En relación a las BBPP (TIC) para atender la diversidad, hemos de decir, en el mismo sentido que el profesor Marqués (2005) que nunca hemos tenido en las escuelas los recursos con los que se disponen para la atención de los alumnos que necesiten algún tipo de ayuda. El problema radica en el aprovechamiento de los mismos; es decir, por primera vez, el potencial es mayor que la demanda. En el informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996:198 y ss), se decía: “el empleo de las nuevas tecnologías constituye a veces un medio de lucha contra el fracaso escolar”. Igualmente se hace referencia al papel como elemento regulador de “difundir las nuevas tecnologías llamadas de la sociedad de la información en favor de todos los países, a fin de evitar una agudización aún mayor de las diferencias entre países ricos y pobres”.

El empleo de las nuevas tecnologías constituye a veces un medio de lucha contra el fracaso escolar, a este respecto se han desarrollado experiencias piloto donde alumnos que fracasan en el sistema tradicional se sienten más motivados cuando tienen que utilizar esas técnicas y que de ese modo pueden desarrollar mejor sus talentos. El uso del PC para atender a la diversidad ha sido estudiado por distintos investigadores (Alba, 1991; Munurea y Prendes, 1997; Pérez Roselló y Urbina, 1997; cit. por Pascual Sevillano: 2010: 719 y ss); una adaptación de todas ellas:

Usos del ordenador para dar respuesta a la diversidad del alumnado.

1	Herramienta de comunicación.
2	Herramienta terapéutica para la rehabilitación e intervención del lenguaje y de la comunicación.
3	Instrumento Educativo.
4	Herramienta dirigida a la realización de actividades vitales y cotidianas.
5	Instrumento de valoración.

Tabla_2_6_5. Usos del ordenador para dar respuesta a la diversidad del alumnado.
Fuente: elaboración propia a partir de Pascual Sevillano (2010: 719 y ss).

Castillo y Ramos (2012) establecen criterios de calidad de BBPP en el uso y utilización de las TIC`S en relación a la atención a la diversidad.

Criterios de calidad de buenas prácticas en el uso y utilización de las TIC`S en relación a la atención a la diversidad.

1	Trabajar desde las competencias digitales que posea el alumno.
2	Diseño de actividades motivadoras, significativas, colaborativas, globalizadoras y aplicativas;
3	Cambio de roll del profesor, desde la transmisión de los conocimientos hacia la gestión y canalización del conjunto de contenidos.
4	Diseño de página Web en la que queden depositadas todas las clases que el profesor vaya desarrollando al objeto del seguimiento en casa.
5	Utilización de videos, proyectados en la pizarra digital como soporte sobre cualquier tema a desarrollar, que propician el aprendizaje significativo, a modo de introducción.
6	Utilización de programas gráficos sencillos, que motiven al alumnado.
7	Utilización de las tecnologías asistenciales para aumentar o mantener las capacidades de los alumnos con discapacidades.
8	Utilización de tareas grupales para la resolución de problemas, con la ayuda de redes.
9	Utilización del ordenador para rehabilitación.
10	Utilizar la evaluación inicial como diagnóstico empleando el dialogo y las preguntas sobre temas fundamentales de los nuevos contenidos con soporte en imágenes gráficas;
11	Motivación desde la interdisciplinariedad de los contenidos a desarrollar con otros y con el conjunto de competencias que deberán ser aplicadas a la vida real, para el empleo de documentales o videos relacionados con los contenidos genera motivación y sentido práctico al alumnado.

Tabla_2_6_6. Criterios de calidad de buenas prácticas en el uso y utilización de las TIC`S en relación a la atención a la diversidad.
Fuente: elaboración propia a partir de Castillo y Ramos (2012).

4.5 BBPP en la dirección y gestión de un centro desde la diversidad.

Igualmente las investigaciones sobre la eficacia de las medidas de atención a la diversidad, resaltan la importancia de las prácticas en la dirección y gestión de un centro. La dirección de los centros escolares constituye una pieza fundamental para tratar las diferencias del alumnado; por un lado juega un papel importante la sensibilidad del equipo directivo hacia la atención a la diversidad, por otro, la formación que estos tengan y la procedencia del cuerpo (primaria o secundaria) constituyen las principales variables para la respuesta educativa. Constituyen buenas prácticas en la dirección y gestión respecto a la atención a la diversidad las siguientes (Castillo y Ramos, 2012).

Criterios de calidad de buenas prácticas en prácticas en la dirección y gestión respecto a la atención a la diversidad.	
1	Elaborar el Proyecto Educativo de forma participativa previo análisis de las variables relacionadas con la diversidad.
2	Establecer un protocolo para designar tutores eficaces para cada uno de los cursos en función de las características y tipología del alumnado.
3	Reflexionar y compartir abiertamente con su equipo directivo las circunstancias y dificultades de los alumnos, padres y profesores para hacer efectiva la atención a todo el alumnado;
4	Mantener una buena disposición, actitud y apertura hacia nuevas formas de enseñar y atender necesidades.
5	Organizar cursos y grupos de formación en el centro en función de características del alumnado, prevaleciendo estas sobre las demandas del profesorado que no afecten a mejoras del centro.
6	Desarrollar hojas de ruta para la adquisición de recursos necesarios para la atención del alumnado; estableciendo controles temporales de cumplimiento de objetivos.
7	Establecer protocolos para celebrar reuniones con madres/padres, al objeto de informar de los avances, necesidades y progresos del alumnado junto con el tutor del alumno.
8	Desarrollar la capacidad de apertura y relación con todos los miembros de la comunidad educativa, reflexión continua sobre los conflictos relacionales y propuestas de solución.
9	Elaborar protocolos de análisis sistemático de resultados de los alumnos de forma individual y reconducir situaciones.
10	Mantener reuniones con alumnos disruptivos ofreciendo nuevas formas de hacer y actuar, mediante un acercamiento empático y respetuoso, comprendiendo y conociendo las situaciones personales del alumnado en cuestión.
11	Elaborar el Proyecto Educativo de forma participativa previo análisis de las variables relacionadas con la diversidad.

Tabla_2_6_7. Criterios de calidad de buenas prácticas en el uso y utilización de las TIC`S en relación a la atención a la diversidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Castillo y Ramos (2012).

4.6 BBPP en la evaluación de alumnos desde la diversidad.

Respecto a las BBPP en la evaluación¹⁷, — como proceso inherente a todo acto humano intencional, objetivo y sistemático; necesita de criterios de referencia para interpretar los datos —, tenemos que tener en cuenta las distintas funciones que cumple en nuestro sistema educativo; diagnóstica, previsor, regulador, retroalimentador y de control (Castillo y Cabrerizo, 2007). Hasta ahora la mayoría de las veces se ha desarrollado bajo el modelo tradicional¹⁸; la de control la más característica atendiendo a lo que conoce o desconoce el alumno. Destacamos como BBPP en la evaluación de este tipo de alumnos:

Criterios de calidad de buenas prácticas en la evaluación respecto a la atención a la diversidad.	
1	Evaluar principalmente los contenidos de tipo procedimental.
2	Reconducir la práctica docente en función de los avances del alumnado.
3	Valorar los procesos por encima de los resultados.
4	La evaluación para este tipo de alumnado siempre debe ser continua, llevando registros y comparaciones de los avances.
5	Evaluación colegiada y compartida entre todos los profesores del equipo educativo, participando en el debate y realizando propuestas; el tutor debe reflejar en acta todas las consideraciones, tiempos y responsabilidades.
6	Incrementar las sesiones de evaluación de los grupos de alumnos con N.E.E. tanto en tiempo como en momentos.
7	Realizar formación respecto a la evaluación de este tipo de alumnado, respecto a metodologías, elaboración de instrumentos, etc
8	Evaluar principalmente los contenidos de tipo procedimental.

Tabla_2_6_8. Criterios de calidad de buenas prácticas en la evaluación respecto a la atención a la diversidad.

Fuente: elaboración propia a partir de Castillo y Cabrerizo (2007); Castillo y Ramos (2012).

4.7 Otras Investigaciones sobre BBPP en la atención a la diversidad.

¹⁷ Castillo y Cabrerizo (2007), defienden que el proceso evaluador forma parte del proceso enseñanza-aprendizaje, con el fin de permitir adaptar la actuación educativa a las características individuales de los alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje, comprobar y establecer si se logran alcanzar los objetivos propuestos.

¹⁸ Búsqueda de causas y etiologías, la causa de las dificultades está en el alumno. Las diferencias las detecta y evalúa el especialista (médico, psicólogo). Pruebas específicas para conocer sus capacidades (de acuerdo a un criterio normativo) en comparación con el resto de alumnos de la misma edad. Se evalúa sólo al alumno, quien tiene las dificultades. Evaluamos para conocer el grado de déficit o dificultades del alumno, sacando al alumno de clase. Castillo y Cabrerizo (2007)

Escudero (2009; 107-141), establece a modo de ejemplificación una serie de criterios de calidad de BBPP del alumnado en riesgo, identificando estas como “conjunto de valores, principios de actuación y objetivos dirigidos a sacar lo mejor posible del alumnado en situación de riesgo que exige grados dosis de implicación y humanidad” (Escudero, 2008b:54). Están referidas a una serie de categorías o subcategorías dentro de la atención a la diversidad; entre ellas seleccionamos las que corresponden al currículo, enseñanza, metodologías y aprendizajes:

Criterios de calidad de BBPP del alumnado en riesgo.	
1	Currículo riguroso, rico, estimulante y significativo; tareas situadas, aprendizaje profundo, comprensión, resolución de problemas, conocimientos previos, tareas significativas y asequibles, cultivo de operaciones cognitivas superiores, flexibilidad de tiempos, actividades, materiales, ayuda extra, ratio, permanencia del profesorado..
2	Foco en fortalezas en lugar de en déficits. Enseñanza culturalmente sensible. Variedad de estrategias didácticas, aprendizaje cooperativo. Sostener altas expectativas.
3	Rigor y coherencia del currículo escolar entre los contenidos, aprendizajes, enseñanza y evaluación.
4	Contenidos y tareas auténticas, con sentido y propósito; que los trabajos producidos tengan audiencias reales. Un entorno rico y variado, con diversidad de recursos y experiencias culturales orales, escritas, audiovisuales, en los centros, servicios, empresas. Conexiones entre contenidos, aprendizajes y experiencias cotidianas, aprendizaje activo, resolución de problemas reales movilizando operaciones mentales superiores. Implicación de los estudiantes en trabajo cooperativo realizando proyectos interesantes para ellos. Indagación, experimentación, diálogo sobre contenidos, problemas y estableciendo relaciones: currículo integrado. Clima y relaciones que les hagan sentir a los estudiantes que se valora, reconoce y toma en consideración sus experiencias, culturas, preocupaciones vitales.
5	Calidad de la enseñanza: contenidos aptos para implicar y desarrollar capacidades. Conocimientos previos y experiencias del contexto relevantes. Condiciones y contextos variados de aprendizaje: problemas, soluciones alternativas. Tiempo necesario para aprender con profundidad, perseverancia. Formas alternativas de representación y expresión del conocimiento. Conceptos claves y comprensión profunda. Desarrollar estrategias de aprendizaje, diálogo, conversación. Evaluación sistemática, regular, frecuente, informativa y formativa. Clima de relaciones positiva y apoyos personales.
6	Organización de un currículo riguroso y relevante que propicie actividad investigadora del alumnado, aprendizaje basado en problemas y pensamiento crítico en todos los niveles y materias, con prácticas en contextos reales y aprendizaje servicio en ámbitos comunitarios donde trabajen sobre asuntos interesantes y significativos. Trabajar sobre conceptos centrales de las materias buscando la comprensión y la relación de los conocimientos con contextos y problemas reales. Aprendizaje y enseñanza auténtica. Claridad de los objetivos de la formación y utilización de modalidades de evaluación auténtica (portafolios), realizando proyectos de trabajo que integren lo cognitivo, lo afectivo y lo social. Disponer estructuras de apoyo social y trabajo cooperativo, propiciando que el alumnado comparta y expanda sus propias.
7	Diagnóstico y evaluación de la enseñanza y aprendizaje recabando datos relevantes que informen decisiones de planificación e innovación del currículo y la enseñanza. Currículo, enseñanza y evaluación acordes con los estándares estatales y locales, usando estrategias de enseñanza basadas en la investigación, altas expectativas, personalización, motivación y desarrollo de capacidades superiores. Implicación del alumnado en sus propios aprendizajes. Uso regular de los datos de la evaluación sobre el desarrollo de la enseñanza y los aprendizajes para tomar decisiones fundadas.
8	Implicación afectiva: desarrollo de sentimientos de capacidad y aspiraciones altas, poder de aprender.

9	Implicaciones operativas: resolución tareas y problemas, participación en decisiones y control del trabajo escolar.
10	Aula como una comunidad reflexiva de estudiantes: compartir conocimiento y aprendizajes, conversación, superación de privacidad de tareas y criterios públicos de valoración de los aprendizajes. Conciencia de pertenencia e identificación con la escuela y el aula.
11	Calidad intelectual: construcción del conocimiento como algo problemático, conceptos claves, formas alternativas de representación.
12	Conexión: reconocimiento y valoración de diferencias. Altas expectativas con un clima social y personal de apoyo y exigencia, cooperación, desarrollo ciudadanía activa. Reconocimiento de debilidades y fortalezas de los jóvenes. Formación básica y talleres profesionales con una perspectiva de integración. Desarrollo de hábitos de trabajo, habilidades cognitivas, cultura de base.
13	Participación en vida de centro: modelo de convivencia, trabajo de emociones, comprensión y contención, normas y firmeza, resolución positiva de conflictos.
14	Aprendizaje de un oficio y desarrollo de actitudes precisas para la inserción en organizaciones laborales.
15	Atención esmerada a tutoría, vínculos profundos y auténticos entre el profesorado y alumnado.
16	Itinerarios formativos, contrato pedagógico con fases de iniciación, prácticas en empresas e inserción laboral. Diagnóstico personal, familiar, social y escolar del alumnado, con datos de cada curso, análisis y decisiones.
17	Un modelo de atención a la diversidad integrador, reducción de tasas de fracaso, con metodologías, materiales y criterios de evaluación coherentes.
18	Delimitación realista de objetivos y contenidos, adaptaciones curriculares, modalidades flexibles y adaptadas de escolarización.
19	Currículo riguroso, rico, estimulante y significativo; tareas situadas, aprendizaje profundo, comprensión, resolución de problemas, conocimientos previos, tareas significativas y asequibles, cultivo de operaciones cognitivas superiores, flexibilidad de tiempos, actividades, materiales, ayuda extra, ratio, permanencia del profesorado..
20	Foco en fortalezas en lugar de en déficits. Enseñanza culturalmente sensible. Variedad de estrategias didácticas, aprendizaje cooperativo. Sostener altas expectativas.

Tabla 2_6_9. Criterios de calidad de BBPP del alumnado en riesgo.
Fuente: elaboración propia a partir de Escudero (2009; 107-141).

Ritacco y Amores (2011), realizan una investigación¹⁹ en tres centros públicos de enseñanza secundaria ubicados en zonas de riesgo de exclusión social para identificar posibles buenas prácticas en diversas medidas de prevención del fracaso ofertadas en nuestro sistema de enseñanza, con el objetivo de diseminarlas para su posible utilización en diversos contextos y por diferentes actores educativos. Categorizaron las BBPP en cuatro²⁰ ámbitos fundamentales (contexto del aula, relación con el alumnado, organización del centro y del aula y relación con el contexto).

¹⁹Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía”, desarrollado en el marco del Plan Nacional I+D+I 2006-2009 (SEJ 2006-14992-C06-04/EDUC).

²⁰Johnson y Rudolph, 2001; San Andrés, 2004; Ballart, 2007

Respecto al *aula* se centraron en tres vectores principales; por un lado aplicar una metodología de trabajo individualizada, dinámica y basada en la práctica, el sentido de la evaluación como un proceso flexible y utilizado no solo como instrumento de calificación sino como herramienta para el aprendizaje; y por último la utilización de actividades, tareas y recursos con objeto de alcanzar un aprendizaje significativo, relacionando este con la variabilidad, secuenciación y adaptación en la gestión de las herramientas didácticas mencionadas en pos de “despertar un proceso comprensivo de aprendizaje que intenta ampliar las expectativas del alumnado en situación de exclusión educativa y social”

En cuanto a las *relaciones con el alumnado* matizan en mantener estas desde un enfoque formativo, más que instructivo, apoyándose en una comunicación oral “cotidiana, espontánea y desregulada”, esto hace que se modifiquen los patrones de diálogo y convivencia. En el ámbito de la organización del centro y del aula, mantienen la necesidad de desarrollar un clima de menor regulación y de mayor flexibilidad; y por último respecto al ámbito de la relación con el contexto²¹, ponen en valor las relaciones del centro con el conjunto de instituciones desde los principios de colaboración e implicación de agencias, agentes, empresas e instituciones.

Entre sus conclusiones matizan que las características de las BBPP giran en torno a cuatro conceptos clave: “horizontalidad, permeabilidad, flexibilidad y equilibrio”. San Andrés (2004, cit. por Ritacco:2012) establece criterios de selección de BBPP ante colectivos en riesgo de exclusión social.

Criterios de selección de BBPP ante colectivos en riesgo de exclusión social.

1	Produce un impacto social positivo, medible y prolongado en el tiempo
---	---

²¹ Ballart (2007) apoya la idea de que los centros educativos no pueden vivir ignorando la realidad social y cultural, ya que los mismos necesitan de la implicación y colaboración de las agencias, agentes, instituciones, empresas, etc., que operan en el contexto. (Ritacco,M;Amores,J;2009:172)

2	Su impacto da lugar a cambios en el marco legislativo
3	Da lugar a la participación de las propias personas afectadas
4	Promueve habilidades y capacidades de los participantes
5	Da lugar a la creación y el fortalecimiento de vínculos comunitarios
6	Favorece la participación de voluntarios en el proyecto
7	Se ha tenido en cuenta la perspectiva de género
8	Reduce los factores de vulnerabilidad derivados de la situación de género
9	Cuestiona enfoques tradicionales de intervención frente a la exclusión social y las salidas posible
10	Promueve la independencia de criterios y orientación con respecto a las fuentes de financiación
11	Estimula la innovación y optimización en el aprovechamiento de los recursos
12	Hace primar los objetivos cualitativos sobre los cuantitativos
13	Plantea un enfoque multidimensional y/o interdisciplinar
14	Diseña respuestas específicas para necesidades particulares
15	Aprovecha eficazmente los recursos existentes
16	Evalúa el impacto de su intervención sobre los beneficiarios a largo plazo
17	Dispone de mecanismos que aseguran la estabilidad de proyectos en marcha así como su financiación.
18	La acción, iniciativa o proyecto o algunos de sus elementos, sirven como modelo para organizaciones
19	Promueve la implicación al máximo de agentes (departamentos, áreas, entidades, instituciones, etc.)

Tabla_2_6_10. Criterios de selección de BBPP ante colectivos en riesgo de exclusión social.
Fuente: San Andrés (2004, cit.por Ritacco:2012: 109).

Giménez et. al. (2003:5-6), han construido una serie de criterios de necesario cumplimiento para que una iniciativa pública o privada de lucha contra la exclusión social pueda ser catalogada de BP; estos se centran en la participación, innovación, estrategia, integralidad, efectividad, replicabilidad, transversalidad y pluralismo.

1. **Participación:** Una buena intervención en la lucha contra la exclusión social debe estructurarse implicando a los actores en el diseño, implementación y/o evaluación de la práctica mediante procedimientos y/o mecanismos que fortalezcan y (re)establezcan vínculos y redes comunitarios.
2. **Innovación:** Los procedimientos y soluciones habituales de la lucha contra la exclusión, suelen reproducir modelos que no contemplan la complejidad, diversidad y dinamismo de los factores que la afectan. Por esta razón uno de los ejes vertebradores de la buena práctica deberá ser la introducción de las temáticas o la metodología de forma creativa, original y/o novedosa. Cabe señalar que la innovación no sólo se refiere a los procedimientos y soluciones, sino también a las problemáticas.
3. **Estrategia:** La orientación estratégica se puede caracterizar, por un lado, como aquella acción que tiene como objetivo la debilitación de los factores que provocan situaciones de exclusión, considerando las diferencias y desigualdades de edad o género o etnia/origen más allá del colectivo al que se dirige (no nos referimos a los colectivos de jóvenes/ancianos, mujer o inmigrantes sino al hecho de considerar las diferencias y desigualdades existentes por razones de edad, género y etnia en cualquiera de los factores que provocan exclusión social). Por otro lado, la orientación estratégica conlleva emprender procesos de capacitación de las personas en situación de exclusión, huyendo de las actuaciones meramente asistenciales.
4. **Integralidad:** La producción de transformaciones estructurales o actuaciones coyunturales no aisladas. Partiendo de la idea de que la exclusión es un fenómeno multifactorial, este requisito se refiere a la necesidad de que toda buena práctica aborde al menos dos factores de exclusión, y que éstos se encuentren dentro de dos ámbitos de actuación diferentes. Es decir, si entendemos la exclusión como una situación a la que se llega por la acumulación de distintos factores de exclusión (por ejemplo, desempleo, debilidad de las redes familiares y enfermedad), una buena acción será aquella que aborde de forma integral todos los factores que intervienen en la configuración de dicha situación.
5. **Efectividad:** La producción de un impacto social tangible, positivo y duradero. Es decir, una buena práctica debería perseguir tanto la consecución de los objetivos estratégicos marcados, como la sostenibilidad en el tiempo del impacto que se produce (tanto si ello conlleva la continuidad de la práctica como si no).
6. **Fundamento:** Necesariamente, la acción debe partir de criterios explícitos para el diagnóstico, la implementación y la evaluación de la acción. Ello conlleva tener un diagnóstico de necesidades formalizado y que se haya elaborado teniendo en consideración a los actores implicados y seguir una secuencia lógica de elaboración de la práctica (diagnóstico, diseño e implementación)
7. **Replicabilidad:** En la medida en que uno de los sentidos del instrumento que aquí planteamos es la capitalización del trabajo que distintos actores realizan con un mismo objetivo, aparece como un requisito necesariamente vinculado a dicho instrumento la capacidad de acumulación de las acciones. Las acciones deben ser, por lo tanto, exportables y adaptables. Deben ser experiencias acumulables, que puedan servir de referencia a la propia entidad o a otras en un futuro. Para ello, deben disponer de documentos de seguimiento de la práctica (memorias, informes de seguimiento, etc.) en todas sus fases (diseño, implementación y evaluación).

8. **Transversalidad:** La exclusión social es, como se apuntaba, un fenómeno multidimensional con una manifestación espacio-temporal que le confiere una fuerte imbricación comunitaria. Desde esta perspectiva, una buena práctica debería emprender acciones implicando al máximo de agentes (departamentos, áreas, entidades, instituciones, etc) que trabajan en el campo de acción o en la problemática abordada, fomentando de ese modo, el trabajo en red.
9. **Pluralismo:** Un elemento fundamental de la intervención social en este campo es la consideración del conflicto y la diversidad como elementos consustanciales de los procesos sociales, que pueden constituir fuentes importantes de creatividad y enriquecimiento social. Las actuaciones no deben pretender, por lo tanto, evitar u ocultar dichos conflictos, sino aprender a gestionarlos y a positivizarlos. Ello implica ajustar la acción a la diversidad de posiciones, intereses, perspectivas, etc., sin homogeneizar planteamientos ni soluciones.

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003, 2005), ha realizado distintos estudios en algunos países europeos (Luxemburgo, Suiza, Holanda, Portugal, Bélgica Comunidad flamenca, Islandia, Reino Unido, etc); “los resultados de la bibliografía y las opiniones de los expertos demuestran que los alumnos (con o sin necesidades especiales) y los profesores se benefician de los enfoques didácticos explicados a continuación” (p.23); se establecen siete grupos de factores que parecen ser eficaces para generar buenas prácticas desde el planteamiento de la educación inclusiva (Arnaiz, 2011:9-10):

Factores que parecen ser eficaces para generar buenas prácticas desde el planteamiento de la educación inclusiva.	
1	Enseñanza cooperativa: El profesorado necesita apoyo de y para la colaboración con diversos colegas del centro y profesionales de fuera de él.
2	Aprendizaje cooperativo: La tutoría en grupo es efectiva en aspectos cognitivos, sociales y emocionales.
3	Solución cooperativa de conflictos: Una herramienta eficaz para los profesores que necesitan ayuda para la inclusión de alumnos con problemas de comportamiento a la hora de reducir la cantidad y la intensidad de las interrupciones durante las clases es abordar este comportamiento indebido de forma sistemática.
4	Agrupamiento heterogéneo: Cuando se trata con la diversidad de alumnos en el aula es necesario realizar agrupamientos heterogéneos y aplicar estrategias pedagógicas más personalizadas.
5	Enseñanza eficaz: Las adaptaciones mencionadas anteriormente deberían aplicarse dentro de un enfoque general donde la educación se base en la evaluación y en las altas expectativas. Todos los alumnos –incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales- muestran mejoras en su aprendizaje con un control y una programación y evaluación sistemáticos de su trabajo. El currículum se puede variar según las necesidades individuales.
6	Sistema de aulas de referencia: En algunos centros la organización de los grupos ha cambiado drásticamente: los alumnos permanecen en un área común consistente en dos o tres aulas donde se les imparten casi todas las materias.

7	Formas alternativas de enseñanza: Para apoyar la inclusión del alumnado con necesidades especiales se han aplicado varios modelos basados en las estrategias de aprendizaje en los pasados años. Estos programas pretenden enseñar a los alumnos cómo aprender y resolver problemas.
---	--

Tabla_2_6_10. Factores que parecen ser eficaces para generar buenas prácticas desde el planteamiento de la educación inclusiva. Fuente: elaboración propia a partir de (Arnáiz,2011: 9-10).

CAPÍTULO VII:

BBPP EN LA UTILIZACIÓN DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS.

ÍNDICE:

1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES.....	240
2. POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES EN EL MARCO DE LAS NNTT.....	246
3. UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.....	249
3.1 Como instrumentos didácticos.	249
3.2 Etapas en la introducción de las TIC en las aulas.....	250
3.3 Modelos de organización en el aula.	252
3.4 Aspectos claves para la incorporación y gestión de las TIC en los centros educativos. 253	
4. BBPP CON LAS TIC.....	254

1. LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LOS CENTROS ESCOLARES.

El Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el S. XXI recogió el encargo para la elaboración de reflexiones sobre la educación y el aprendizaje. La comisión hizo necesario un nuevo enfoque de la educación en su conjunto; tanto en sus objetivos como en sus procesos. En su capítulo VIII se desarrolla la utilización de los medios que ofrece la sociedad de la información junto con la repercusión de las nuevas tecnologías en la sociedad y en la educación.

Igualmente establece una serie de recomendaciones; entre ellas la de diversificar y mejorar la enseñanza a distancia gracias al uso de las nuevas tecnologías NNTT; hacer una mayor utilización de estas en el marco de la educación de adultos; fortalecer las infraestructuras y las capacidades de cada país en lo tocante al desarrollo en esta esfera, así como la difusión de las tecnologías en el conjunto de la sociedad; y por último la puesta en marcha de programas de difusión de las NNTT.

Hace unas décadas la mayor preocupación existente tanto por los docentes como por sus responsables era el dotar a los centros de computadoras en las llamadas “aulas de informática”. No existía un plan sistemático de incorporación de las NNTT al aprendizaje de los alumnos, la mayoría del profesorado no sabía utilizarlo, las aulas estaban insuficientemente dotadas de mobiliario, las instalaciones de los centros no soportaban el incremento de potencia y había que realizar modificaciones generales en las infraestructuras; pero el mero hecho de contar con ordenadores hacía ver al exterior y a la comunidad educativa un centro moderno, innovador y dinámico —lejos de la pura realidad— .

En España, las distintas comunidades autónomas han ido incorporando las NNTT mediante distintos proyectos, entre ellos destacamos; el *Programa Ramón y Cajal* de Aragón o el *Alhambra y Averroes* en Andalucía. Posteriormente en el año 2009 y con vigencia

hasta 2012, el gobierno central creó el *Plan¹ Escuela 2.0*, para alumnos de los niveles de 5º y 6º de Primaria y de 1º y 2º de ESO. Ha sido el último proyecto de integración de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación TIC en los centros educativos. El objetivo era poner en marcha las aulas digitales del S.XXI, dotadas de infraestructura tecnológica y de conectividad. Ha sido uno de los más ambiciosos llevados a cabo en España, contaba para su puesta en práctica e implementación con un plan paralelo de formación de todos los profesores implicados en el programa y de los técnicos responsables del apoyo técnico.

No cabe la menor duda, como así lo han demostrado distintas investigaciones llevadas a cabo, la influencia que el profesorado tiene en el uso de las TIC. Son pieza fundamental en la incorporación del ordenador a las aulas (Marchesi y Martín, 2003); por otro lado la formación² en temas relacionados con las TIC han mostrado una influencia decisiva en el proceso de adopción de las mismas en la práctica docente. (Ertmer, 1999; Newhouse, 2002).

Hoy día no hay duda de la relación entre el aprendizaje de los alumnos y las NNTT; solo con observar el trayecto en el metro de un grupo de jóvenes se puede inferir que estamos en una nueva era, un nuevo espacio temporal en el que las nuevas tecnologías se han convertido en el medio más convencional de interacción entre la información y la persona. Con esta nueva generación de jóvenes es imposible o poco recomendable enseñar, transmitir o educar de espaldas a las TIC. Para Gallego y Alonso (2005), la introducción de las TIC en el aula incide de manera importante en el aprendizaje mediante distintos procesos, entre ellos; la selección y creación del conocimiento, la solución

¹ *Los objetivos fueron los de dotar de recursos TIC a los alumnos y alumnas y a los centros: ordenadores portátiles para alumnado y profesorado y aulas digitales con dotación eficaz estandarizada. Garantizar la conectividad a Internet y la interconectividad dentro del aula para todos los equipos. Posibilidad de acceso a Internet en los domicilios de los alumnos/as en horarios especiales. Promover la formación del profesorado tanto en los aspectos tecnológicos como en los aspectos metodológicos y sociales de la integración de estos recursos en su práctica docente cotidiana. Generar y facilitar el acceso a materiales digitales educativos ajustados a los diseños curriculares tanto para profesores y profesoras como para el alumnado y sus familias. Implicar a alumnos y alumnas y a las familias en la adquisición, custodia y uso de estos recursos.*

² *Debe contemplar entre sus contenidos los aspectos metodológicos y de gestión de un aula dotada tecnológicamente y asimismo los propios aspectos de funcionamiento del equipamiento del aula.*

de problemas, el diálogo entre alumno-máquina, etc.; no obstante podemos decir que aún no se han establecido planes sistemáticos de incorporación de las mismas como eje transversal en el desarrollo del currículum.

En este sentido, las Administraciones educativas deben ponerse de acuerdo en la metodología, en los objetivos y los medios para conseguir mejorar las competencias digitales de los alumnos:

“Entre los expertos, existe un debate sobre el papel de las TIC en el sistema educativo, discutiéndose si la introducción de las TIC en los programas docentes debe tener como objetivo la mejora del resultado de los alumnos en las demás competencias básicas o si, por el contrario, el objetivo debe ser conseguir el nivel mínimo de destreza digital que requiere la actual sociedad del conocimiento”. (Cubillo y Torres, 2013:52)

En los centros educativos los *procesos de innovación* se han asociado normalmente a la introducción de NNTT que aplicadas por los docentes en el desarrollo del currículum se consideraron como una *panacea*; de tal forma que su sola presencia en los centros o en un aula caracterizaba a los procesos educativos bajo el elenco de “calidad”; sin tener en cuenta que cada uno de estos “instrumentos didácticos” con los que el profesor se ha apoyado para el desarrollo de la práctica docente constituye solo una herramienta que utilizada de forma correcta tiene potencialmente una aplicación magnífica en todas las fases del aprendizaje —, motivación, desarrollo, relación,— pero que sin conocer su utilidad y funciones se está convirtiendo solo en un *mobiliario* más de las aulas de los centros educativos. (Área, 2007; Escudero, 2008a; 2009)

“En ocasiones anteriores he puesto de manifiesto que la tecnología informática por sí misma no genera aprendizaje de forma espontánea, sino que depende de los fines educativos, de los métodos didácticos y de las actividades que realizan los alumnos con los ordenadores en el aula. La utilización de las computadoras por parte de los estudiantes sin que exista un planteamiento pedagógico previo que guíe y regule las acciones de los mismos tiende a ser un ejercicio estéril sometido a la espontaneidad y el azar. El alumnado aprenderá no por el mero hecho de tocar ordenadores, sino porque el docente le plantea actividades que el alumno tiene que resolver empleando para ello la tecnología”. (Área, 2007:43)

Para Landow (2004), la innovación se entiende como el conjunto de iniciativas que hacen que los profesionales piensen de un modo nuevo como tienen que hacer sus tareas. Para otros autores, (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2006:70) la innovación implica un cambio que conlleva mejoras en la calidad de la enseñanza; no es un fin, es un medio para mejorar la calidad y por último no implica necesariamente una invención, aunque sí un cambio que propicia una mayor calidad. Salinas (2004) entiende la innovación asociada a planificación y mejora:

"Si consideramos la innovación como la selección, organización y utilización creativa de recursos humanos y materiales de formas novedosas y apropiadas que den como resultado el logro de objetivos previamente marcados, estamos hablando de cambios que producen mejora, cambios que responden a un proceso planeado, deliberativo, sistematizado e intencional, no de simples novedades, de cambios momentáneos ni de propuestas visionarias". (Salinas, 2004:36)

Se pretende una innovación didáctica mediante la incorporación de entornos virtuales, al objeto de aprovechar los recursos, extendiendo el marco temporal y espacial del aula física a los llamados "entornos virtuales". Este tipo de propuestas didácticas ya se están llevando a cabo con bastantes resultados en la educación semipresencial y a distancia en las enseñanzas postobligatorias; no obstante cabe la duda si en un futuro se extenderán a las enseñanzas obligatorias de segunda etapa en circunstancias excepcionales.

Se ha pasado de la utilización de la radio-casett, con el compendio de cintas para el desarrollo de la docencia de lengua extranjera, o la televisión, con el uso de proyección de películas mediante videos, del que siguen existiendo cantidad de material aplicado a la enseñanza; — téngase en cuenta las colecciones sobre historia, conocimiento del medio que se encuentran aún depositadas en las bibliotecas de los centros—, que han supuesto un verdadero apoyo a la docencia del profesorado, o a las colecciones de diapositivas para el estudio de materias de bachillerato como la Historia del Arte, donde se proyectaban en las paredes de las aulas las fotografías con detalles de las principales obras de arte, comentadas por el profesor; a la utilización de cañones de proyección conectados a los ordenadores, con los que el profesor prepara sus

presentaciones, pudiendo incorporar animaciones e incluso reproducciones sonoras; o mediante las pizarras digitales (PD) que son utilizadas como plataformas de proyección en la mayoría de los casos.

Las NNTT aplicadas a la práctica docente se han convertido en una necesidad que todo profesor debe conocer para extraer todo el potencial que estas disponen, al servicio de la educación y de los educandos para facilitarles, motivarles, evaluarles y ayudarles a que alcancen los objetivos educativos marcados por la administración y por la sociedad. El Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (MECD, 2011), “Las TIC en el ámbito educativo” ha realizado una evaluación de las TIC y la Sociedad de la Información, con datos de 2008 y 2009, respecto a la disponibilidad de ordenadores y conexión a Internet; de la misma se desprende el incremento respecto a evaluaciones llevada a cabo anteriormente del uso del ordenador por parte de los profesores en la docencia, así como la igualdad en la utilización de las TIC en los dos tipos de centros de nuestro país (públicos y privados) .

“ la utilización preferente de los ordenadores en los centros educativos en 2009, de cualquier titularidad y nivel educativo, fue la destinada a la docencia o a los propios alumnos, seguida de las destinadas a tareas propias del profesorado. Asimismo, las tareas múltiples y las de tipo administrativo fueron las menos realizadas con los ordenadores en los centros educativos. No se observan grandes diferencias en la utilización del ordenador por tareas entre los centros privados y públicos ni entre los de diferente nivel educativo”. (MECD, 2011:11)

En este sentido, no solo los ordenadores constituyen las NNTT, si bien en su etapa inicial, solo este tipo de instrumentos eran los que debían utilizarse para cumplir un mínimo de innovación; hoy día los materiales de apoyo a la educación relacionados con las NNTT son múltiples, siendo definidos de una manera general como aquellos “que giran en torno a tres medios básicos: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones; pero giran, no sólo de forma aislada, sino lo que es más significativo de manera interactiva e interconexiónadas, lo que permite conseguir nuevas realidades comunicativas”. Cabero (1998:198) hace un resumen de las características más representativas de las TIC:

Características más representativas de las TIC	
Inmaterialidad.	La información es inmaterial y puede ser llevada de forma transparente e instantánea a lugares lejanos.
Interactividad.	Es la característica más importante de las TIC para su aplicación en el campo educativo. Intercambio de información entre el usuario y el ordenador. Esta característica permite adaptar los recursos utilizados a las necesidades y características de los sujetos, en función de la interacción concreta del sujeto con el ordenador.
Interconexión	La interconexión hace referencia a la creación de nuevas posibilidades tecnológicas a partir de la conexión entre dos tecnologías. Por ejemplo, la telemática es la interconexión entre la informática y las tecnologías de comunicación, propiciando con ello, nuevos recursos como el correo electrónico, los IRC, etc.
Instantaneidad.	Comunicación y transmisión de la información, entre lugares alejados físicamente, de una forma rápida.
Elevados parámetros de calidad de imagen y sonido	El proceso y transmisión de la información abarca todo tipo de información: textual, imagen y sonido, por lo que los avances han ido encaminados a conseguir transmisiones multimedia de gran calidad, lo cual ha sido facilitado por el proceso de digitalización.
Digitalización	Su objetivo es que la información de distinto tipo (sonidos, texto, imágenes, animaciones, etc.) pueda ser transmitida por los mismos medios al estar representada en un formato único universal.
Mayor Influencia sobre los procesos que sobre los productos	Es posible que el uso de diferentes aplicaciones de la TIC presente una influencia sobre los procesos mentales que realizan los usuarios para la adquisición de conocimientos, más que sobre los propios conocimientos adquiridos. En los distintos análisis realizados, sobre la sociedad de la información, se remarca la enorme importancia de la inmensidad de información a la que permite acceder Internet. En cambio, muy diversos autores han señalado justamente el efecto negativo de la proliferación de la información, los problemas de la calidad de la misma y la evolución hacia aspectos evidentemente sociales, pero menos ricos en potencialidad educativa -económicos, comerciales, lúdicos, etc.-. No obstante, como otros muchos señalan, las posibilidades que brindan las TIC suponen un cambio cualitativo en los procesos más que en los productos.
Penetración en todos los sectores (culturales, económicos, educativos, industriales...).	El impacto de las TIC no se refleja únicamente en un individuo, grupo, sector o país, sino que, se extiende al conjunto de las sociedades del planeta.
Innovación.	Las TIC están produciendo una innovación y cambio constante en todos los ámbitos sociales. Sin embargo, es de reseñar que estos cambios no siempre indican un rechazo a las tecnologías o medios anteriores, sino que en algunos casos se produce una especie de simbiosis con otros medios.
Tendencia hacia automatización	La propia complejidad empuja a la aparición de diferentes posibilidades y herramientas que permiten un manejo automático de la información en diversas actividades personales, profesionales y sociales.
Diversidad	La utilidad de las tecnologías puede ser muy diversa, desde la mera comunicación entre personas, hasta el proceso de la información para crear informaciones nuevas.

Tabla_2_7_1. Características más representativas de las TIC.
Fuente: elaboración propia a partir de Cabero (1998:198)

2. POLÍTICAS EDUCATIVAS ACTUALES EN EL MARCO DE LAS NNTT.

Las políticas introductorias de NNTT en los centros educativos han sido muy desiguales en la gran mayoría de países; siendo por tanto su evaluación diferente. Así en los Estados Unidos los programas aplicados fueron evaluados positivamente; mostrando efectos positivos de las TIC sobre los resultados académicos de los estudiantes, mientras que los aplicados en Europa no obtuvieron los mismos efectos positivos. (Cubillo y Torres, 2013)

No cabe duda que los modelos educativos de los distintos países son modificados una vez que en el desarrollo de sus políticas se advierten carencias que necesitan una reforma a nivel de estructura o ideología. En el preámbulo de la nueva ley de educación española (LOMCE, 2013) se hace alusión a este cambio:

“los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea. Es necesario destacar tres ámbitos sobre los que la LOMCE hace especial incidencia con vistas a la transformación del sistema educativo: las Tecnologías de la Información.....”. (Preámbulo, LOMCE, 2013).

Por otro lado el nuevo modelo educativo se apoya en las TIC como palanca que propicia un cambio en la didáctica que hará que mejoren los resultados y por tanto alcanzar los objetivos, para ello propone igualmente su uso tanto por el alumnado como por el profesorado. En la misma línea, y como resultado de los informes y estudios realizados recientemente, la nueva ley de educación ha dejado constancia de la importancia de las TIC, en su nuevo artículo (111 bis), plasmando la idea de ruptura del aula física tradicional, incorporándose al ciberespacio (Aparici, 2010), donde se rompen los moldes de educación hasta ahora conocidos:

“Los entornos virtuales de aprendizaje que se empleen en los centros docentes sostenidos con fondos públicos facilitarán la aplicación de

planes educativos específicos diseñados por los docentes para la consecución de objetivos concretos del currículo, y deberán contribuir a la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio. Por ello deberán, respetando los estándares de interoperabilidad, permitir a los alumnos y alumnas el acceso, desde cualquier sitio y en cualquier momento, a los entornos de aprendizaje disponibles en los centros docentes en los que estudien, teniendo en cuenta los principios de accesibilidad universal y diseño para todas las personas y con pleno respeto a lo dispuesto en la normativa aplicable en materia de propiedad intelectual. (LOMCE, 2013; art. 111 bis;)

En España el Informe PISA (2012), hace repensar la manera con la que los docentes deben utilizar las TIC con los alumnos. En resumen este informe nos vino a decir:

1. Respecto a los resultados en competencia Matemática y Lectora por ordenador obtenidos por los estudiantes españoles de 15 años en las pruebas digitales de Matemáticas son significativamente inferiores a los del promedio de países de la OCDE participantes en esta modalidad.
2. Respecto a los resultados competencia Matemática por ordenador. Los resultados obtenidos por los estudiantes españoles de 15 años en las pruebas digitales de Matemáticas son significativamente inferiores a los del promedio de países de la OCDE participantes en esta modalidad. El resultado en Matemáticas de la prueba digital es inferior al de la prueba estándar (en papel), en la que España obtuvo 484 puntos. Casi el 25% de los alumnos españoles que hicieron la prueba digital en Matemáticas se encuentran en los niveles más bajos (<1 y 1); mientras que sólo el 4,5% de los alumnos están en los niveles más altos (5 y 6).
3. Respecto a los resultados competencia Lectora por ordenador los resultados obtenidos por los estudiantes españoles de 15 años en las pruebas digitales de Lectura son significativamente inferiores a los del promedio de países de la OCDE participantes en esta modalidad. El resultado en Lectura de la prueba digital es inferior al de la prueba estándar (en papel). El 26% de los alumnos españoles que hicieron la prueba digital en Lectura se encuentran en los niveles más bajos (<1 y 1); mientras que sólo el 3,7% de los alumnos están en los niveles más altos (5 y 6).

Completando el Informe español, diferentes grupos de investigación desarrollaron estudios sobre PISA 2012. Entre ellos destacamos los de Mediavilla y Escardíbul (2014) “*Efectos de las TICs en la adquisición de competencias. Un análisis de género para las evaluaciones por ordenador*”. Del mismo se extraen las siguientes conclusiones; a) hay una mayor

incidencia de las TIC en las pruebas realizadas de PISA por ordenador (resolución de problemas, matemáticas digital y lectura digital) que en las de PISA por papel (matemáticas en papel, lectura en papel y ciencias en papel); b) el efecto de las TIC es mayor en el rendimiento en matemáticas (sobre todo la digital, pero también la de papel) que en el resto de competencias; c) la existencia de TIC (en el hogar o en la escuela) incide positivamente sobre el rendimiento en matemáticas.

En el mismo sentido el estudio³ llevado a Jiménez y Vilaplana (2014:61-62) sobre la “Evaluación del Programa Escuela 2.0 a partir de los resultados en Matemáticas de PISA⁴ 2012”, en las que concluyen y ponen en evidencia la forma en la que se están desarrollando los programas TIC.2.0, en relación al gasto realizado por la Administración y la eficacia en los resultados de los mismos:

“No parece que la extraordinaria inversión en equipamiento informático llevada a cabo en los centros educativos en el periodo de estudio (2009-2012) haya revertido en un mejor rendimiento académico. De hecho, el número de ordenadores por alumno en 2012 ejerce un efecto significativo y negativo sobre la nota en Matemáticas para todos los alumnos (no repetidores: -114,17 puntos, repetidores de 1 curso: -42,22 puntos y repetidores de 2 cursos: - 88,56 puntos, respectivamente). Adicionalmente, si el alumno dispone de un ordenador o tableta para su uso individual en clase, se obtiene un segundo efecto negativo en alumnos repetidores: 16,78 puntos (repetidores de 1 curso) y 21,91 puntos (repetidores de 2 cursos)”.

Por otro lado el desarrollo de las políticas educativas contextualizadas a cada una de las comunidades autónomas, han dejado plasmado la importancia de las NNTT en el marco educativo; así la ley de educación andaluza (LEA, 2007) hace referencia a la tendencia iniciada en aras del nuevo paradigma digital en el que se está envuelto, y al que la escuela no puede dar la espalda.

³ <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/evaluacionpct/pctescuela20sjv2.pdf?documentId=0901e72b81a1ab04>

⁴ El estudio PISA (Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos; Programme for International Student Assessment) de la OCDE tiene por objetivo evaluar los conocimientos y destrezas adquiridos por los alumnos de 15 años en matemáticas, lectura y ciencias. PISA es un estudio cíclico trianual que empezó en el 2000. En 2012, han participado 65 países, 34 de los cuales son miembros de la OCDE. En cada edición, PISA evalúa una de las áreas de conocimiento con mayor grado de exhaustividad y precisión.

“En orden a mejorar la calidad de la educación y abordar los retos que plantea la sociedad de la información, en estos últimos años se ha iniciado una importante transformación dirigida a modernizar los centros educativos, facilitando la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación tanto a la práctica docente como a la gestión administrativa de los mismos. (Exposición de motivos, LEA, 2007)

3. UTILIZACIÓN DE LAS TIC EN LOS CENTROS EDUCATIVOS.

3.1 Como instrumentos didácticos.

En primer lugar decir que los centros educativos se han ido adaptando a las NNTT en función de distintas variables; una de las más importantes es el impulso de los equipos directivos en la utilización de las mismas que influyen en la incorporación y dinamización del centro. En este sentido, Aviram (2002) define una serie de escenarios: a) *tecnócrata*, la escuela se adapta a las TIC mediante simples ajustes introduciéndolo en el currículum para la adquisición de la "alfabetización digital" y luego progresivamente la utilización las TIC como fuente de información; b) *reformistas*, en los que además de las incorporaciones anteriores se introducen en las prácticas docentes nuevos métodos de enseñanza/aprendizaje constructivistas que contemplan el uso de las TIC como instrumento cognitivo (aprender con las TIC) y c) *holístico*, donde la escuela lleva a cabo una profunda reestructuración⁵ de todos sus elementos.

Para Marqués (2004), las TIC entran en el juego educativo de tres formas: en primer lugar sería necesario lo que él llama *las TIC para aprender sobre las TIC*; es decir lo primero deberá ser pasar la barrera de la *alfabetización digital*, hoy día la mayoría de los alumnos entran en la escuela pasada esta etapa; en segundo lugar *las TIC como soporte en el aula de clase, aprender de y con las TIC* mediante el uso de pizarra digital, videos, presentaciones; y por último las TIC como instrumento

⁵ "La escuela y el sistema educativo no solamente tienen que enseñar las nuevas tecnologías, no sólo tienen que seguir enseñando materias a través de las nuevas tecnologías, sino que estas nuevas tecnologías aparte de producir unos cambios en la escuela producen un cambio en el entorno y, como la escuela lo que pretende es preparar a la gente para este entorno, si éste cambia, la actividad de la escuela tiene que cambiar". Majó (2003).

cognitivo y para el aprendizaje distribuido, *aprender con las TIC*. Utilización de la TIC como complemento posibilitando el desarrollo de actividades e interacción tanto en tiempo real como asíncronas. En este sentido, Área (2007:46) establece un decálogo sobre uso didáctico de las TIC en el aula que nos enmarcan los procesos didácticos:

Decálogo sobre uso didáctico de las TIC en el aula.	
1	Lo relevante debe ser siempre lo educativo, no lo tecnológico.
2	Las TIC no tienen efectos mágicos sobre el aprendizaje, ni generan automáticamente innovación educativa (ni se es mejor o peor profesor, ni los alumnos aumentan motivación, interés, rendimiento...)
3	Es el método o estrategia didáctica, junto con las actividades planificadas, las que promueven un tipo u otro de aprendizaje (recepción, descubrimiento...)
4	Los alumnos deben hacer cosas con la tecnología.
5	Las TIC deben usarse tanto como recursos de apoyo para el aprendizaje académico de las distintas materias curriculares, como para la adquisición y desarrollo de competencias específicas en TIC.
6	Las TIC se pueden usar tanto para la búsqueda, consulta y elaboración de información como para relacionarse y comunicarse con otras personas (tareas intelectuales y sociales)
7	Las TIC se deben utilizar tanto para el trabajo individual como para el desarrollo de procesos de aprendizaje colaborativo entre grupos de alumnos (tanto presencial como virtualmente).
8	Cuando se planifica una lección, proyecto o actividad con TIC debe explicitarse tanto el objetivo y contenido del aprendizaje curricular como el tipo de competencia o habilidad tecnológica que promueve.
9	Evitar la improvisación en el aula de informática. Planificar: tareas, agrupamientos, proceso de trabajo, tiempos
10	El uso de las TIC no debe planificarse como una acción paralela al proceso de enseñanza habitual; se debe integrar

Tabla_2_7_2. Decálogo sobre uso didáctico de las TIC en el aula.
Fuente: elaboración propia a partir de Área (2007:46)

3.2 Etapas en la introducción de las TIC en las aulas.

Para Gallego y Alonso (2005), se ha pasado en España por tres etapas en la introducción de las TIC; en primer lugar la fase de *fascinación en la que se hablaba de nuevas tecnologías aplicadas a la educación*⁶. A continuación aunque en los centros había aula de informática, no existía interconectividad con el resto y fue preciso introducir las redes con las conexiones a internet al objeto de la salida al exterior. (ADSL, banda ancha). Por último había que *integrar la Informática en el diseño del currículum* buscando un enfoque pedagógico;

⁶ Las escuelas fueron recibiendo los primeros ordenadores mediante la participación en distintos proyectos; entre ellos el Alhambra de Andalucía.

para ello se diseñó el currículo con la aplicación de las TIC como herramienta transversal y como contenido explícito en algunas materias (Tecnologías e Informática aplicada).

A partir de los años noventa se han desarrollado diversos proyectos de investigación sobre la integración de las TIC. De Pablos (2000a) en la línea con los autores antes referidos, identifica tres niveles de implantación: introducción, aplicación e integración. La integración supone el máximo nivel, no obstante es necesario superar los niveles anteriores hasta llegar a este. Decir, que las Administraciones Educativas han realizado un esfuerzo considerable en la introducción de computadoras en los centros educativos; últimamente, el esfuerzo se está concentrando en la disposición de pizarras digitales. No obstante, aunque la mayoría de los alumnos conocen el funcionamiento de los ordenadores y las pizarras digitales (PD), consideramos que no se está extrayendo el máximo provecho a esta fuente de recursos por falta de formación del profesorado. Las políticas formativas tienen que elaborar proyectos para el profesorado que motiven la transformación de los procesos didácticos en aras de la mejora de la enseñanza de los alumnos.

Si bien la fase de introducción y aplicación ha sido superada en los centros educativos, los resultados de las investigaciones llevadas a cabo por De Pablos y Colas, (1998) demostraron que aún no se ha conseguido una plena integración de los mismos, y aunque ha pasado una década de los resultados de las mismas, los resultados de experiencias en los centros no arrojan datos de plenitud en cuanto a los objetivos de la competencia digital.

“Los resultados obtenidos apuntan a que la implantación de las TIC en los centros educativos se sitúa básicamente en los primeros niveles de Introducción y Aplicación. nivel de Integración, no se manifiesta de forma consistente en la práctica y, por tanto, no llega a constituir un “cluster” con entidad propia. Se detecta, no obstante, en un grado incipiente y de forma puntual en determinados centros, variables vinculables a lo que conceptualizamos como “Integración” (Colas y Casanova, 2010:124)

Otros estudios de investigación (Tondeur, Valcle y Van Braak, 2008), han demostrado hipótesis de las que no existían evidencias científicas al respecto en el sentido de que no en todas las escuelas, la competencia digital que adquieren los alumnos es la misma; depende de distintas variables; unas son de tipo interno, como es el caso del tipo de organización del centro o de la cultura del profesorado para hacer frente a las nuevas demandas que hace referencia a la importancia de la motivación del profesorado y otras de tipo externo; entre ellas el tipo de centro, público o privado. De los estudios realizados se evidenció que no se desarrollan BBPP relacionadas con TIC de forma común:

“las BBPP siguen siendo bastante poco comunes. Es decir, aquí nos encontramos con un rango de posibles usos pedagógicos de las TIC que van desde los usos más frecuentes y habituales hasta los posibles usos que todavía no están creados. Es en este espacio en el que discurren las Innovaciones y BBPP con TIC”. (Colas y Casanova, 2010:124).

En este sentido, Marqués (2009), en la ponencia sobre *las TIC como estrategias en la mejora del rendimiento académico* estableció las “claves del éxito para su integración en los centros”; entre ellas las de crear infraestructuras adecuadas y recursos⁷ didácticos suficientes, buena coordinación técnico-pedagógica y mantenimiento, compromiso de la comunidad educativa⁸, formación de docentes en didáctica digital, tener un proyecto de integración de las TIC al servicio de la enseñanza y el aprendizaje y por último una actitud favorable del profesorado.

3.3 Modelos de organización en el aula.

Para Cabero (1998a; 1998b; 2004); la repercusión fundamental de las NNTT en los centros educativos radica en la posibilidad de romper los moldes clásicos de organización y gestión en las que se apoya el modelo de enseñanza tradicional. Palomo, Ruiz y Sánchez (2006), realizan un estudio sobre los principales modelos de organización de los equipos informáticos en las aulas de los centros educativos:

⁷ Plataformas de recursos, libros digitales, web 2.0...

⁸ Dirección, claustro, alumnos, familias, administración educativa.

1. *Rincones de trabajo*, en los que hay un ordenador o grupo de ordenadores en una zona del aula, para crear un espacio de trabajo que se integra en los procesos de enseñanza-aprendizaje junto a los demás espacios del aula. Respecto a esta modalidad habrá de tenerse en cuenta la localización física del rincón de forma tal que no incida la luz procedente de las ventanas, así como el establecer unas normas o pautas de uso, funcionamiento, etc. ;
2. *Grupos de trabajo*, en los que hay un ordenador por cada grupo de alumnos y alumnas que comparten y se responsabilizan de su uso de acuerdo con la dinámica establecida en el aula. Los (PC) deben estar repartidos de forma estratégica por el aula, a diferencia de la modalidad anterior – no en un rincón-.Cada grupo es independiente y se pueden pasar información mediante la utilización de internet; c) trabajo simultáneo en todo el aula, se trata de la introducción en todas o parte de las aulas de un ordenador por cada dos alumnos/as. El proyecto debe contemplar el número de aulas dotadas y sus estrategias de uso, garantizando que todo el alumnado se beneficie del proyecto. Esta opción se utiliza con PC fijos o portátiles transportables.

3.4 Aspectos claves para la incorporación y gestión de las TIC en los centros educativos.

En principio decir que las NNTT, por sí solas no aportan un avance en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el profesor Beltrán Llera indica que las NNTT son sólo un instrumento, y por tanto no cambiarán la educación por sí mismas, pero sí pueden ayudar a repensar, rediseñar, o reinventar el sistema educativo. Área (2007:44) establece los principios educativos para que se den BBPP de enseñanza con ordenadores en el aula:

1. Hemos de ser conscientes de que los ordenadores “per se” no generan una mejora sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es una falacia o creencia ingenua suponer que por el mero hecho de incorporar ordenadores a los procesos de enseñanza, éstos de forma cuasiautomática incrementarán los efectos sobre lo que aprenden los alumnos y por tanto incrementan la calidad del proceso educativo[...]
2. Hemos de indicar que las TIC debieran ser utilizadas para la organización y desarrollo de procesos de aprendizaje de naturaleza socio-constructivista. El constructivismo social es, en estos momentos, la teoría psicológica del aprendizaje más extendida y consolidada en los ámbitos de la investigación educativa. Apoyada en las aportaciones de Piaget, Vigotsky, Bruner [...]

3. La tecnología informática, a diferencia de la impresa o el soporte audiovisual, permite manipular, almacenar, distribuir y recuperar con gran facilidad y rapidez grandes volúmenes de información. Frente a las limitaciones y dificultades de acceso a la información que imponen los libros o los vídeos [...]
4. Hemos de destacar que las tecnologías digitales son poderosos recursos para la comunicación entre sujetos (tanto alumnado como profesorado) que se encuentren distantes geográficamente o bien que no coincidan en el tiempo [...]

4. BBPP CON LAS TIC.

Chickering y Ehrmann (cit., en Ferreiro, 2012) plantearon siete principios de las BBPP de aplicación de las TIC a la educación que se pueden resumir en que las TIC deben: a) favorecer la relación entre profesores y estudiantes, b) propiciar la cooperación entre los estudiantes, c) estimular el aprendizaje activo y reflexivo de búsqueda de información y construcción social del conocimiento, d) proporcionar retroalimentación oportuna, e) contribuir a flexibilizar los períodos y plazos de entrega, lugares de trabajo, etc., f) comunicar altas expectativas, g) respetar los diversos talentos y estilos y ritmos de aprendizaje.

Hernández (2008:33), plantea apoyándose en la teoría del constructivismo — teoría que propone que el ambiente de aprendizaje debe sostener múltiples perspectivas o interpretaciones de realidad, construcción de conocimiento, actividades basadas en experiencias ricas en contexto (Jonassen, 1991)—, que las nuevas tecnologías pueden crear nuevos escenarios de aprendizaje a través de la red (blogs, wiki, etc) :

“ aportan aplicaciones que crean, en el uso del aprendizaje escolar, un nuevo modelo de materiales para el proceso de enseñanza. Las redes sociales pueden funcionar como un aula después del aula, un espacio virtual donde los alumnos, el profesor y sus compañeros tengan un contacto constante sin límites espaciales ni de tiempo. La wiki aporta un nuevo sentido a los libros y a las enciclopedias.”.

Ferreiro (2012:55-57), elabora criterios de calidad sobre los requisitos y/o condiciones para una BP en el empleo de las TIC en los procesos de enseñanza, de los que hacemos la siguiente síntesis:

Requisitos y/o condiciones para una BP en el empleo de las TIC en los procesos de enseñanza	
1	Inscribir los esfuerzos de aplicación de las TIC en un plan o programa estratégico de transformación institucional que justifique la inversión que se realiza y precise las metas por plazos a lograr.
2	Diseñar o rediseñar el modelo educativo de la institución, explicando los principios psicopedagógicos en que se fundamenta el empleo de las TIC y cómo éstas contribuyen en la mediación pedagógica profesor – estudiante, contenido de enseñanza – estudiante, estudiante – estudiante.
3	Determinar el grado de aceptación, conocimiento, y habilidades de los miembros de la comunidad escolar, tanto los profesores, estudiantes como administrativos, tienen sobre la necesidad y posibilidad de empleo de las TIC en los procesos formales de educación y enseñanza.
4	Sensibilizar y capacitar a maestros, y al personal implicado en las competencias profesionales que son necesarias para el trabajo en esta nueva modalidad.
5	Garantizar el desarrollo profesional continuo de los miembros de la comunidad educativa.
6	Seleccionar los nuevos maestros a partir de los criterios institucionales establecidos pero también por el nivel de desarrollo de competencias tecnológicas (digitales) y didácticas para el empleo de las TIC a los procesos educativos.
7	Adoptar una plataforma electrónica probada y al nivel de las exigencias del desarrollo profesional de la comunidad educativa, bien comercial, de acceso libre o construido por la institución.
8	Incluir como elemento de apoyo o alternativos tantos recursos y aplicaciones tecnológicas como sean necesarios y respondan a la naturaleza lógica del contenido de la ciencia en cuestión como del código de comunicación propio del medio tecnológico.
9	Desarrollar trabajo en equipo de profesores y especialistas en tecnologías para el diseño de los cursos.
10	Ofrecer servicio de orientación y soporte técnico tanto a estudiantes como los profesores y administrativos según horarios establecidos.

Tabla_2_7_3. Requisitos y/o condiciones para una BP en el empleo de las TIC en los procesos de enseñanza. Fuente: elaboración propia a partir de Ferreiro (2012:55-57).

En esta línea Vidal (2006, cit. por Boza y Toscano, 2011), hace referencia a las numerosas investigaciones y estudios sobre las TIC en la educación, la mayoría de corte cuantitativo; entre ellas: Alonso, 1992; Blázquez, Carioca, Cubo, González y Montanero, 2000; Cabero, Duarte, Pavón, Aguaded, Pérez, Barroso, Romero, Fernandez Batanero, Gallego Arrufat, Molina y Fernandez Cruz, 2000a, 2000b, 2000c; Castaño, Maiz, Beloki, Bilbao, Quecedo y Mentxaka, 2004; Fernández Morante, 2002; Fuentes, 2004; Gallego Arrufat, 1994; Gargallo et al., 2004; Generalitat de Catalunya, 2000; Hervás, 2001; Informe Soto, 2003; M.E.C., 2001; Marchesi, Underwood, Haertel, Gabrielcic, Galicia, Jacobs, 2004.

Boza, Tirado y Guzmán (2010, cit. por Boza y Toscano, 2011) indagaron sobre la relación entre creencias de los profesores sobre las TIC y su uso frecuente en clase, señalando finalmente en la misma que “no basta con participar en procesos de formación para generar una creencia sobre la integración tecnológica en la educación”. En una línea de investigación parecida Colas y Casanova (2010), “Variables docentes y de centro que generan BBPP con TIC”. En este artículo se presentan los resultados de un estudio de casos llevado a cabo mediante entrevistas narrativas, cuyo objetivo es identificar los factores condicionantes de las BBPP con TIC. Se identificaron dos dimensiones diferenciadas de variables: la personal y la contextual.

Boza, Toscano y Méndez (2009) analizan el impacto de los proyectos TIC andaluces en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje, llegando a las siguientes conclusiones generales:

Impacto de los proyectos TIC andaluces en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje.	
1	La presencia de las TIC en los centros educativos, promovida por la política de impulso de la sociedad del conocimiento de la Junta de Andalucía, ha generado un aumento notable (casi del 70%), progresivo y continuado, de su uso en las aulas.
2	Las TIC se utilizan, fundamentalmente, para buscar información y reforzar los aprendizajes.
3	En general el uso de las TIC ha supuesto, hasta el momento, pocos cambios metodológicos.
4	El profesorado que manifiesta que sus procesos de enseñanza-aprendizaje se han modificado, afirma que sus clases se vuelven más activas y participativas facilitando el aprendizaje autónomo de los alumnos, y adquiriendo nuevos conocimientos a través de trabajos de investigación en los que el profesor pasa a ser un guía en el aprendizaje de sus alumnos.

5	A nivel de centro, en general, se ha producido un tránsito hacia una cultura cooperativa, caracterizada por una mayor colaboración y comunicación entre los profesores, un aumento del sentimiento de unidad ante un reto común, así como un incremento de la implicación del profesorado en las actividades de formación.
6	Las aplicaciones didácticas más usadas y que despiertan mayor satisfacción entre el profesorado son la búsqueda de información, los programas de reforzamiento tipo JClic y las presentaciones.
7	Hasta el momento no podemos afirmar que en general se haya producido un cambio en la dinámica de clase debido al uso de las TIC en el aula.
8	La utilización de medios tecnológicos provoca un aumento de la motivación de los alumnos que se traduce en una actitud más favorable hacia las tareas académicas propuestas por el profesor, mejorando la atención a sus indicaciones y su implicación en el aprendizaje.
9	No podemos considerar los efectos del uso de las TIC en los centros docentes hasta que no se produzca una verdadera integración normalizada de las mismas en las dinámicas de aula, circunstancia que aún no es observable de forma sistemática.
10	Sin embargo, según manifiestan muchos directores de centro, el conocimiento comienza a verse más distribuido, los alumnos interactúan con el profesor, se generan nuevos ritmos de clase, hay una mayor autonomía en la búsqueda y tratamiento de la información. Parece que las tecnologías están abriendo una puerta hacia una enseñanza más activa y colaborativa.

Tabla_2_7_4. Impacto de los proyectos TIC andaluces en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje. Fuente: elaboración propia a partir de Boza, Toscano y Méndez (2009)

De Pablos y Jiménez (2007) en el marco de un proyecto de investigación titulado “Políticas educativas autonómicas y sus efectos sobre la innovación pedagógica en el uso de las TIC en los centros escolares”; ofrecen una revisión y análisis interpretativo de políticas educativas andaluzas que promueven la realización de innovaciones educativas basadas en la incorporación de las TIC en las aulas. Llegan a las siguientes conclusiones:

1. El aprender a aprender constituye uno de los principales eslabones que sustentan la innovación educativa en TIC y que se plasma en la política educativa analizada de forma concreta y exhaustiva.
2. En la política educativa andaluza se refleja un concepto de innovación educativa en TIC, entendido como un proceso de cambio que debe incidir en las formas de construcción del conocimiento, en la configuración de nuevos entornos de enseñanza-aprendizaje y en la transformación de la cultura escolar y docente.
3. El uso de las TIC se entiende como la incorporación de las Tecnologías de la información y la comunicación en los centros escolares a dos niveles: gestión y práctica docente a través de dos formas: nuevas vías de comunicación y novedosas formas de difusión de materiales didácticos.
4. El concepto de “BBPP” en TIC que se extrae de la política, se vincula a experiencias educativas y prácticas docentes que integran recursos digitales en software libre y redes de comunicación para crear nuevos contenidos y formas de organización escolar,

promocionar otros tipos de actividades educativas y fomentar estrategias de trabajo colaborativo.

Canales y Marquès (2007), realizaron una investigación situada bajo la perspectiva metodológica de investigación interpretativa, cuyo diseño es de tipo estudio de casos. Sus principales conclusiones son tres; por un lado los tres centros educativos objeto de estudio respondieron a los criterios establecidos en la muestra del estudio; tienen equipos directivos comprometidos, disponen de altas dotaciones tecnológicas y sus claustros están motivados para usar e integrar las TIC. Se obtuvo el listado de quince factores estructurados en cuatro ejes principales, que propician el desarrollo de las BBPP⁹ didácticas con el apoyo de las TIC, que fueron validados por docentes especialistas expertos y evaluados en los centros educativos.

EJES	Actuaciones de los profesores y el centro.
1. Relación entre las TIC y el aprendizaje	Los profesores debieran potenciar el desarrollo de estrategias cognitivas en los estudiantes, potenciar el desarrollo de estrategias metacognitivas, estimular el aprendizaje o la adquisición de conocimientos, potenciar los aspectos socio-afectivos en los estudiantes y propiciar la integración de las competencias básicas en las TIC en el currículum.
2. Relación entre las TIC y la tarea.	Los profesores debieran planificar las tareas o actividades soportadas en las TIC, especificar bien el tipo de tareas o actividades a desarrollar y aplicarlas adecuadamente, evaluar las tareas o prácticas educativas de aula que realizan los estudiantes con apoyo de las TIC y evaluar las prácticas educativas que implementa el centro en relación con las TIC.
3. Relación entre las TIC y el profesorado	El centro debiera propiciar una adecuada formación del profesorado, como indicador de una buena práctica, fortalecer la reflexión sobre la práctica y propiciar las BBPP considerando las actuaciones docentes en la sociedad actual.
4. Relación entre el contexto de centro y las TIC.	Los centros debieran dotarse de una eficiente política, organización, gestión académica y administrativa del centro, disponer de los recursos y de la infraestructura necesaria y considerar el vínculo con la familia.

Tabla_2_7_5. Factores que propician el desarrollo de las BBPP didácticas con el apoyo de las TIC. Fuente: elaboración propia a partir de Canales y Marqués (2007).

Boza y Toscano (2011), presentan una investigación sobre *BBPP en integración de las TIC en educación en Andalucía: Dos estudios de caso*,

⁹ Cabe considerar que estos factores, en su gran mayoría, propician el desarrollo de las buenas prácticas educativas en general, pero, al asociarlos con las actividades que se apoyan en las TIC, contribuyen a mejorar la calidad de las mismas. Cabe considerar que estos factores, en su gran mayoría, propician el desarrollo de las buenas prácticas educativas en general, pero, al asociarlos con las actividades que se apoyan en las TIC, contribuyen a mejorar la calidad de las mismas.

pretende describir e interpretar BBPP en integración de TIC. Sus conclusiones, la diferencian en dos tipos; por un lado las referidas a BBPP educativas en general¹⁰; y por otro las referidas específicamente a la introducción de las TIC en los centros educativos andaluces. Entre las segundas, referidas específicamente a este capítulo se destacan una serie de impactos en los centros estudiados, destacando los siguientes:

Impactos en los centros en que se desarrollan BBPP con las TIC.	
1	Los profesores del centro buscan un cambio en su práctica docente.
2	En el desarrollo del proyecto de centro se implica toda la comunidad educativa: profesores, alumnos y padres.
3	Ha generado, o al menos ha aumentado, la conciencia de equipo entre los docentes.
4	Mejora la información y sobre todo de la comunicación, entre profesores, entre alumnos y profesores, entre alumnos y entre el centro y las familias.
5	Necesidad de poner en marcha actividades y estrategias de formación centradas en los docentes específicamente encaminadas a la formación tecnológica, pero también a la explotación didáctica de los recursos en un modelo revisado de enseñanza-aprendizaje.
6	Una leve innovación didáctica basada sobre todo en el diseño, adaptación o simple uso de recursos digitales de aprendizaje.
7	Ciertos cambios en el modelo de aprendizaje.
8	La motivación académica de los alumnos aumenta, fundamentalmente por el nuevo vehículo-soporte de las tareas, pero también por el enfoque investigador de las mismas. Así mismo también aumenta la motivación del profesorado, para el que la integración de las TIC supone un reto tecnológico primero y metodológico después.
9	No se sabe si ha habido un impacto en el clima de centro y aula, pero sí constatan que ambos son muy buenos en las experiencias analizadas. Cultura colaborativa, verdaderos equipos docentes, equipos directivos implicados y facilitadores, comunicación e información fluidas, toma de decisiones compartida son las notas del clima de centro. A nivel de aula predomina el trabajo por proyectos en equipos y la organización cooperativa en cuanto a materiales y recursos.
10	Aunque no se aprecien cambios sustantivos en los modelos de enseñanza-aprendizaje, sí está calando en los centros la necesidad de repensar la educación, el desarrollo de una cultura reflexiva-crítica sobre la propia profesión y quehacer docente fruto de la integración de las TIC en el aula.
11	En los centros estudiados la implicación de la comunidad educativa es alta, los centros están abiertos a la comunidad, que es informada y oída y participa en actividades académicas expresamente diseñadas para ello. Las familias también colaboran económicamente con las necesidades de equipamiento, infraestructura o actividades académicas del centro.
12	La actitud ante las TIC, inicialmente reticente por miedo y falta de formación tecnológica, ha ido cambiando a positiva. Las TIC se reconocen como una necesidad y una realidad actual a la que debe hacer frente la escuela.
13	Los profesores debieran planificar las tareas o actividades soportadas en las TIC, especificar bien el tipo de tareas o actividades a desarrollar y aplicarlas adecuadamente, evaluar las tareas o prácticas educativas de aula que realizan los estudiantes con apoyo de las TIC y evaluar las prácticas educativas que implementa el centro en relación con las TIC.
14	El centro debiera propiciar una adecuada formación del profesorado, como indicador de una buena práctica, fortalecer la reflexión sobre la práctica y propiciar las BBPP considerando las actuaciones docentes en la sociedad actual.

¹⁰ Se han hecho referencia en el capítulo 2 dedicado a las BBPP en general

15	Los centros debieran dotarse de una eficiente política, organización, gestión académica y administrativa del centro, disponer de los recursos y de la infraestructura necesaria y considerar el vínculo con la familia.
----	---

Tabla_2_7_6. Impactos en los centros en que se desarrollan BBPP con las TIC.

Fuente: Elaboración propia a partir de Boza y Toscano (2011).

Sosa, Peligros y Díaz (2010), en su investigación sobre las “*BBPP de tipo organizativo para la integración de las TIC que ha llevado a cabo el Sistema Educativo Extremeño*”, elaboraron indicadores que nos permitan identificar BBPP; igualmente presentan algunos resultados obtenidos mediante el estudio de casos de centros de Primaria y Secundaria considerados como BBPP con TIC.

EJES	Indicadores de BBPP referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje
1. Aprendizaje autónomo	Las actividades con TIC que se realicen deben desarrollar la capacidad de uso inteligente de la información, impulsando al alumnado no sólo a adquirir información, sino a desarrollar habilidades cognitivas de análisis, síntesis, aplicación y evaluación, además de favorecer la ampliación de conocimiento y la conexión de ideas. Así pues, el papel del docente en el aula debe ser el de un organizador y supervisor de actividades de aprendizaje que los estudiantes realizan con las tecnologías, más que un transmisor de información elaborada (Área, 2007).
2. Aprendizaje colaborativo	Las TIC son una poderosa herramienta de comunicación, sobre todo entre sujetos que no están en el mismo tiempo ni lugar, por lo que se deben implementar actividades que favorezcan un aprendizaje colaborativo.
3. Creatividad	Las tareas fomentarán el pensamiento creativo y la construcción de conocimiento en el alumnado.
4. Aprendizaje activo	Las TIC pueden ofrecer herramientas y recursos para "aprender haciendo" (obteniendo información, técnicas de simulación, etc.) que favorecerán un aprendizaje más significativo y profundo.
5. Ampliación de conocimiento	Las tareas y actividades que se realizan con TIC permiten al alumnado ampliar conocimiento de forma autónoma y fomentar la conexión de ideas.
6. Dificultades de aprendizaje	La metodología desarrollada por medio de las TIC respeta la diversidad de capacidades y modos de aprender (Chickering y Erhman, 1996) por lo que posibilita la superación de dificultades de aprendizaje. Los recursos educativos que se utilicen deben ser de elaboración propia o adaptados para que puedan responder de manera ajustada a las necesidades del alumnado y aprovechar adecuadamente todos los canales de transmisión del conocimiento (como son los visuales, auditivos, audiovisuales y textuales).

Tabla_2_7_7. Indicadores de BBPP referidos al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de Sosa, Peligros y Díaz (2010).

Indicadores de BBPP referidos al organización y gestión del centro.	
1	Es muy importante la existencia de uno o dos coordinadores TIC en el centro educativo que impulsen y dinamicen el uso de estos recursos tecnológicos entre sus compañeros. Los coordinadores TIC deben tener bien definidas y reconocidas sus funciones. En muchos casos es recomendable formar un Equipo de Coordinación TIC para que no recaiga toda la responsabilidad de la coordinación en una única

	persona, ya que habitualmente no se dispone de suficiente tiempo como para ocuparse de todas las tareas encomendadas.
2	Adecuada organización y coordinación de las aulas de informática, así como también de otros espacios y recursos TIC. Los equipos tecnológicos deberán estar accesibles y disponibles siempre que los usuarios requieran de su utilización.
3	Implicación de los/as directores/as y del resto de miembros del equipo directivo y del claustro, y una formación en recursos informáticos apropiada.
4	Utilización de herramientas TIC que favorezcan la comunicación entre todos los miembros de la comunidad educativa.
5	Uso de herramientas TIC que permitan la gestión, administración y organización del centro y del aula de forma sencilla, rápida y eficaz.
6	Oferta de formación adaptada a las necesidades TIC del profesorado, tanto en cuestiones técnicas como didácticas.
7	Se fomentará la creación de grupos de trabajo y la colaboración entre los docentes, tanto en el trabajo diario como en la elaboración de materiales y recursos didácticos digitales.

Tabla_2_7_8. Indicadores de BBPP referidos a la organización y gestión del centro.
Fuente: Elaboración propia a partir de Sosa, Peligros y Díaz (2010).

Indicadores de BBPP relacionados con las infraestructuras TIC.	
1	Utilización de software libre y aplicaciones de código abierto. La aportación más relevante de las aplicaciones de código abierto a las "BBPP" en educación se encuentra en sus propios valores de colaboración, creatividad, solidaridad, innovación y calidad (Valverde, 2007).
2	El hardware debe estar en las mejores condiciones y adaptado a los usuarios. Es importante la existencia de un Departamento de Tecnología Educativa en el centro que se encargue del mantenimiento óptimo de los equipos.
3	Creación y actualización de una página web del centro que facilite la transmisión de información a la comunidad educativa y que almacene y difunda recursos educativos.
4	Configuración de una intranet en el centro que funcione correctamente y que disponga de buena accesibilidad para todos los usuarios.
5	En cada aula es precisa la existencia de al menos un equipo informático.

Tabla_2_7_9. Indicadores de BBPP relacionados con las infraestructuras TIC.
Fuente: Elaboración propia a partir de Sosa, Peligros y Díaz (2010).

Colás y Casanova (2010) realizan una investigación de estudio de casos llevado a cabo mediante entrevistas narrativas, cuyo objetivo fue identificar los factores condicionantes de las BBPP con TIC; entre ellos uno de los más importantes fue la *implicación del profesorado*. Esta se asienta a su vez en numerosas variables, (motivación, creencias, dispuesto a la formación permanente, deseo de innovar, cualificación del profesorado, deseo de aprender, habilidades, autonomía y responsabilidad, experiencia, compromiso, conocimientos). El estudio cualitativo trata de identificar los factores condicionantes de las BBPP con TIC desde la perspectiva y mirada del profesor, agente de las BBPP.

PARTE II:
MÉTODO

ÍNDICE:

1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.....	266
2. POBLACIÓN.....	266
3. MUESTRA.....	268
4. INSTRUMENTO.....	271
4.1 Fases para la obtención de la información.....	273
A. Revisión de fuentes documentales relacionadas con las BBPP.....	273
B. Fichas elaboradas para recoger las primeras aproximaciones de las BBPP.....	275
C. Validación de Instrumento.....	276
D. Ajuste del Instrumento de recogida de información (Ficha II).....	277
E. Elaboración de indicadores primarios para la selección de BBPP.....	279
F. Validación de indicadores primarios sobre BBPP por juicio de expertos.....	280
G. Ajuste de indicadores primarios sobre BBPP.....	280
H. Elaboración de protocolos de información previa a los Grupos de discusión.....	281
I. Validación de protocolos.....	282
4.2 Técnica del grupo de discusión.....	286
4.2.1 Tamaño del grupo.....	286
4.2.2 Duración de la reunión.....	286
4.2.3 Desarrollo de las sesiones de grupo de discusión.....	287
5. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.....	287
5.1 Planificación de agenda investigativa.....	287
A. Envío de Instrumento a la muestra I.....	287
B. Recogida de información de los centros de la muestra I.....	288
C. Selección de BBPP por categorías.....	288
D. Análisis de las BBPP recibidas e interpretación de los datos.....	290
E. Asignación por categorías a grupos de discusión.....	290
F. Propuesta de temas a debate para la obtención de información relevante.....	291
G. Recogida de datos de los grupos de discusión en centros de la provincia.....	291
5.2 Estrategia metodológica para el análisis de datos.....	295
5.2.1 Preparación de archivos de datos brutos (documentos primarios).....	295
5.2.2 Lectura atenta de los documentos primarios y conteo de frecuencia de palabras.....	296
5.2.3 Inicio del proceso de codificación de los documentos primarios (categorización abierta).....	300
5.2.4 Desarrollo de las categorías iniciales: reducción y agrupación de códigos y establecimiento de relaciones (codificación axial).....	303
5.2.5 Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades (codificación selectiva).....	307

1. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS.

La presente investigación se adapta a la perspectiva investigativa interpretativa, comprende distintas fases; por un lado la de identificar la presencia o ausencia de algunos indicadores de buenas prácticas en centros educativos de la provincia de Sevilla, por otro lado el análisis y selección de estas prácticas junto con la categorización de las mismas, y en tercer lugar a través de distintos grupos de discusión se extrae información de los actores principales sobre diversos aspectos que hacen caracterizar las buenas prácticas en cada una de las distintas categorías. El diseño de la investigación se fundamenta en la recopilación y análisis de datos de carácter etnográfico integrando distintas técnicas cualitativas.

El objetivo general de la investigación es el de identificar indicadores de buenas prácticas educativas en el marco de las distintas categorías en las que se estructura un centro educativo. Se ha concretado en los siguientes objetivos específicos:

1. Categorizar las buenas prácticas en los distintos estamentos en que puede concretarse la acción educativa en un centro escolar.
2. Identificar a través de la revisión bibliográfica y la consulta a expertos en educación indicadores sobre buenas prácticas, tanto a nivel del profesorado como del alumnado.
3. Analizar cada categoría educativa, estableciendo los principales aspectos de su mejora.
4. Establecer marcos de referencia común respecto a la consideración de una buena práctica en cada categoría.

2. POBLACIÓN.

La constituyen todos los profesores de los centros de la provincia de Sevilla estructurados en los distintos niveles educativos:

- Centros de Educación Infantil (alumnado de 0-3 años).

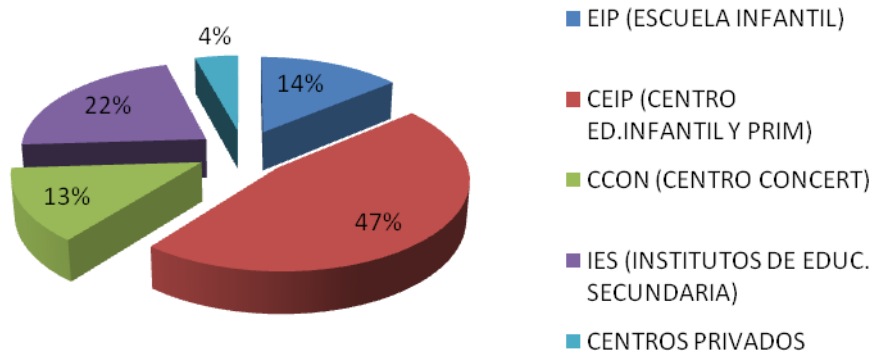
- Centros de educación Infantil y Primaria (alumnado 3-12 años).
- Centros de Educación Secundaria Obligatoria y Post-obligatoria (alumnado 12-20 años).

En estos centros se han analizado las prácticas desde la etapa infantil hasta la etapa post-obligatoria correspondiente a los ciclos formativos de grado superior y bachillerato.

CENTROS DE LA ZONA I (SEVILLA PROVINCIA Y CAPITAL)		
TIPO DE CENTRO	NÚMERO	NÚMERO DE PROFESORES
EIP (ESCUELA INFANTIL)	125	1477
CEIP (CENTRO ED.INFANTIL Y PRIM)	417	12.717
CCON (CENTRO CONCERT)	119	4871
IES (INSTITUTOS DE EDUC. SECUNDARIA)	194	11.444
CENTROS PRIVADOS	38	878
TOTAL	893	31.387

Tabla_3_1_1. Centros de Sevilla provincia y capital. Fuente: Elaboración propia.

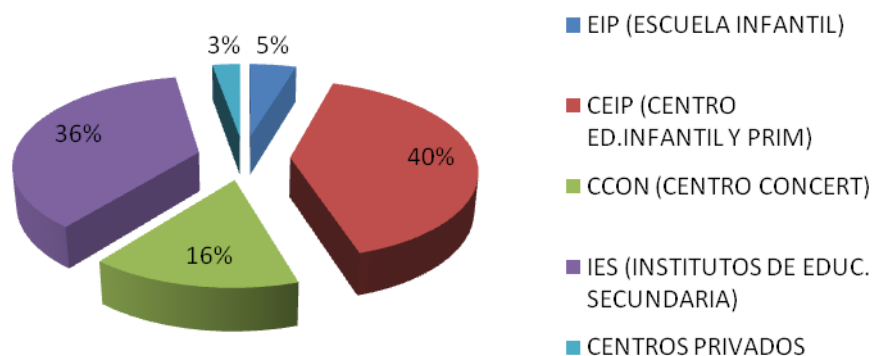
POBLACIÓN: TIPOS DE CENTROS



Gráfica_3_1_1. Población. Tipología de Centros Educativos de Sevilla provincia y capital.

Fuente: Elaboración propia.

POBLACIÓN: RESPARTO DE PROFESORES



Gráfica_3_1_2. Población. Reparto de profesores en los distintos Centros Educativos de Sevilla provincia y capital. Fuente: Elaboración propia.

3. MUESTRA.

Hemos trabajado con dos tipos de muestras (*muestra I y II*), de carácter “no probabilístico e intencional o deliberado” en función del

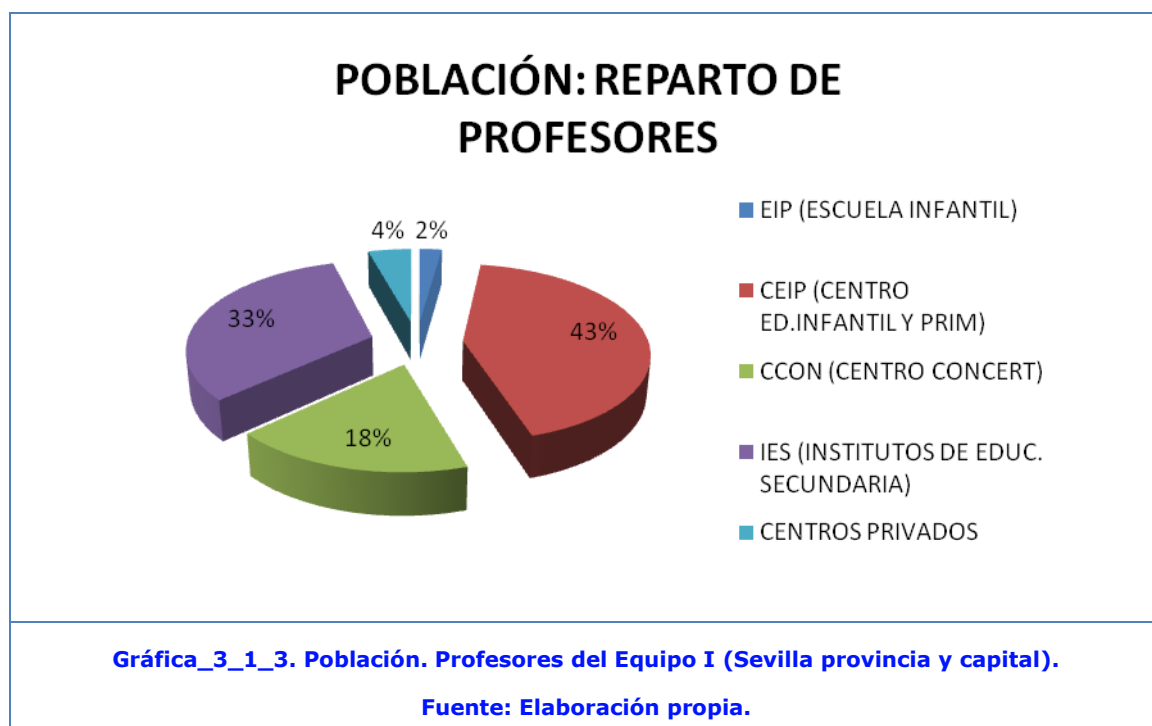
análisis de las BBPP recibidas al objeto de que aporten información sobre cada una de las áreas temáticas o categorías.

La **muestra I** la constituyen todos los profesores de los centros referidos a la población de la Zona I en la que se divide territorialmente la provincia de Sevilla al objeto de la supervisión educativa. Corresponde a una zona mixta integrada por municipios de la provincia de Sevilla junto con algunas zonas urbanas del municipio de Sevilla (Anexo I: Centros Educativos Zona_I).

Muestra I

CENTROS DEL EQUIPO I (SEVILLA PROVINCIA Y CAPITAL)		
TIPO DE CENTRO	NÚMERO	NÚMERO DE PROFESORES
EIP (ESCUELA INFANTIL)	27	101
CEIP (CENTRO ED.INFANTIL Y PRIM)	66	1.931
CCON (CENTRO CONCERT)	26	808
IES (INSTITUTOS DE EDUC. SECUNDARIA)	23	1.459
CENTROS PRIVADOS	10	195
TOTAL	152	4.494

Tabla_3_1_2. Centros del Equipo I (Sevilla provincia y capital).
Fuente: Elaboración propia.

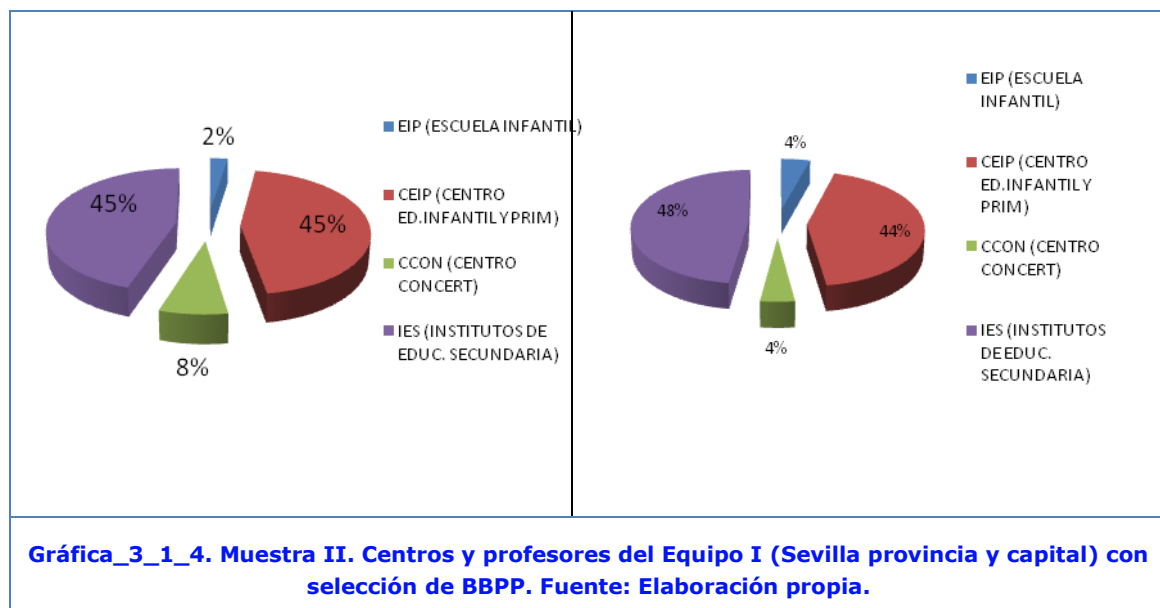


La **muestra II**, es fruto del proceso de selección realizado respecto a las BBPP detectadas; pertenece al conjunto de profesores con los que se ha llevado a cabo el proceso de extraer la información sobre las características que deben tener las BBPP a través de los grupos de discusión.

MUESTRA II: CENTROS Y PROFESORES

TIPO DE CENTRO	NÚMERO	NÚMERO DE PROFESORES
EIP (ESCUELA INFANTIL)	1	1
CEIP (CENTRO ED. INFANTIL Y PRIM)	10	18
CCON (CENTRO CONCERT)	1	3
IES (INSTITUTOS DE EDUC. SECUNDARIA)	11	18
TOTAL	23	40

Tabla _3_1_3. Centros y profesores del Equipo I (Sevilla provincia y capital) con selección de BBPP. Fuente: Elaboración propia.



4. INSTRUMENTO.

La necesidad de recoger información en el marco de las BBPP en los centros educativos surge para dar respuesta a un problema de indefinición de indicadores de las mismas, de forma tal que no existen criterios objetivos para declarar una BP. Los indicadores deben ayudar mediante un proceso sistemático a la visibilización, análisis y detección de las mismas en el mundo educativo.

En el seno de un órgano de la Administración de Educación, como la inspección de educación, vimos la necesidad imperante en primer lugar de la detección y visibilización de las BBPP, y en segundo lugar de ponerlas a disposición de la comunidad educativa al objeto de la mejora de las prácticas en los centros educativos, y por ende del propio sistema educativo. En la actualidad ha habido distintos intentos y estudios con objetivos próximos,¹ no obstante hasta el momento la detección de BBPP se ha hecho sin el apoyo de un marco de referencia criterial o modélico con el que comparar para realizar juicios sobre las mismas.

¹ Ver guía de BBPP de la Junta de Andalucía

En el sistema de selección de las BBPP, han influido distintos condicionantes o variables por los profesionales de la enseñanza, desde los que se basan en la propia concepción de la educación hasta los que solo valoran la innovación o diferenciación de lo que se hace, u otros que pasan por la caracterización de una BP por el mero hecho de usar las TIC. Todo este conjunto de conjeturas había que ordenarlas y hacer de ese conocimiento un corpus científico que aportara sistematicidad y objetividad en la definición de criterios.

Como respuesta a esa necesidad se inició un Proyecto de Investigación PIV-066/12 (PIV, en adelante) en el año 2012 referido al estudio de las “Buenas prácticas en los centros educativos”; el proyecto se enmarcaba relacionado con la línea nº 12 “*Nuevas formas de Organización y funcionamiento de los centros*”. En el proyecto participaron profesores de Institutos de Enseñanza Secundaria, profesores de la Universidad Pablo de Olavide Sevilla e Inspectores de Educación de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Respecto a las hipótesis de trabajo se hacía referencia a la posible relación causa-efecto entre las BBPP y una serie de factores claves legitimados por la experiencia como indicadores básicos para la evaluación de los centros educativos. Estos factores son entre otros:

- Rendimientos académicos de los alumnos. (teniendo en cuenta el contexto y cada tipo de alumno, “comprensividad y equidad”)
- Organización (grupos, asignación de enseñanzas, asignación de tutores y profesorado, horarios, etc)
- Relaciones interpersonales a nivel de alumnos.
- Clima del centro. (Convivencia)
- Cultura y currículo oculto del centro.
- Micropolítica interna. (Relaciones de poder interna, liderazgo, etc)
- Absentismo del alumnado y del profesorado.
- Diseño del currículo a nivel de centro y de aula. (Plan de Centro, programaciones didácticas y de aulas, contextualizadas)
- Práctica del diseño, a nivel de ejecución y didáctica. (competencia, arte, etc).

- Atención a la diversidad (Planes específicos para alumnos repetidores, con N.E.E. o con dificultades en las materias instrumentales, gestión de las tutorías, planificación, POAT, PAT).
- Innovación y formación adaptada a cada centro, en función de sus necesidades.
- Modelo de dirección (liderazgo, formación, responsabilidades, etc).
- Modelos de Evaluación utilizados en el centro (Autoevaluación, como propuesta de mejora, heteroevaluación, utilización de la evaluación como instrumento formativo y no solo sumativo, etc).

Teniendo en cuenta los objetivos de la investigación se elaboró una ruta metodológica que hacía posible alcanzarlos, estructurando el proceso en distintas fases, que hubo que actualizar durante el propio proceso para adaptarlo a la realidad contextual en la que nos encontramos; una de ellas y quizá la más importante fue la de considerar el estudio ampliado a centros de educación infantil y primaria; ya que en un principio el estudio sobre BBPP se centraba solo en los centros de educación secundaria. No obstante el uso de una metodología cualitativa hacía posible incorporar este tipo de variables y hacerlas frente mediante un proceso de reconstrucción y reelaboración de fases y estrategias. Por tanto pasamos a describir las principales técnicas e instrumentos que se utilizaron en el marco del PIV.

4.1 Fases para la obtención de la información.

A. Revisión de fuentes documentales relacionadas con las BBPP.

La revisión se tanto hizo a nivel general desde su concepción y génesis aplicado a otros sectores no educativos, y al mismo tiempo sobre las fuentes de información sectoriales especializadas en el ámbito educativo, así como sobre el conjunto de documentación institucional que el marco de la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión tienen los centros educativos, concretada en el desarrollo de sus Proyectos Educativos, Reglamentos de Organización y Funcionamiento y Proyectos de Gestión; junto con el resto de documentación

complementaria que hace que los centros funcionen. Esta revisión fue el principal soporte para el diseño de los instrumentos que harían posible la visibilización y selección posterior de las BBPP.

En este mismo sentido el equipo investigador en un intento por analizar el conjunto de fuentes documentales sobre BBPP y enriquecer el marco conceptual del enfoque de las BBPP participó mediante la elaboración de artículos en el VII Congreso de ADIDE² Andalucía, “Las buenas prácticas en la atención a la diversidad. Una aproximación teórica”, (Castillo y Ramos, 2012) y “Buenas prácticas en la atención a la diversidad: Experiencia en el IES Virgen del Castillo (Lebrija-Sevilla) sobre adaptación grupal. Organización de recursos y compromiso educativo”. (Ramos, Castillo y Naranjo, 2012).

Siguiendo en la profundización del marco conceptual participaron en el I Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa (2012) “Un reto innovador: la videoclase en el ámbito de las enseñanzas universitarias.” (Ramos y Castillo, 2012), “Los colegios públicos rurales como modelos de atención a la diversidad (Castillo y Ramos, 2012); así como en las Jornadas de formación para la inspección de educación de Andalucía “Reconocimiento de buenas prácticas a través de la acción inspectora. Espacios de intercambio”. Córdoba (Ramos y Castillo, 2013). En estas jornadas se desarrollaron diversos grupos de trabajo, entre ellos el de caracterización de BBPP en educación, participando en los mismos, donde se extrajo información relevante para enriquecer el marco teórico en el que se apoya el diseño, elaboración, justificación, categorización y análisis de las BBPP. Otra publicación surgida de esta investigación fue “Buenas prácticas en los institutos de educación secundaria. Una práctica orientada a la utilización de la técnica sociométrica para profundizar en el conocimiento del alumnado” (Ramos y Castillo, 2013)

² Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía.

Posteriormente participamos en el II Congreso virtual internacional sobre innovación pedagógica y praxis educativa (2014) con dos publicaciones: "Buenas Prácticas en la utilización de las TIC. Experiencia en un CEIP "y "Una buena práctica en un IES: La organización de las sesiones de evaluación del alumnado".

B. Fichas elaboradas para recoger las primeras aproximaciones de las BBPP.

Para recabar información sobre las BBPP de los centros escolares diseñamos un prototipo de ficha denominada "*Ficha³ de recogida de información sobre BBPP en los centros educativos*". Esta debería ser el origen inicial de la selección posterior de las BBPP, y se diseñó en el marco del análisis de las fuentes de información primarias. Contiene una primera parte sobre datos identificativos del centro escolar referidos al nombre del centro, tipo y localidad, una segunda parte donde se le solicita al centro que clasifiquen la BP en una serie de categorías y subcategorías en las que en principio habíamos estructurado la funcionalidad de los centros.

Desde un principio se tuvieron en cuenta en la elaboración condicionantes sobre la elaboración de instrumentos (Pérez Juste, 2006), relativa a que la información que debía extraer el instrumento fuera fiable, válida y valiosa, al objeto de servir de guía para los profesores de los centros y centrar la información en aquellos aspectos de relativa importancia para la investigación. En la confección de este instrumento se tuvieron en cuenta todos los aspectos extraídos del análisis y fuentes de información del apartado anterior.

Por otro lado el instrumento contiene una segunda parte descriptiva en la que deberá hacerse una descripción general de la BP, y un segundo apartado donde se le solicita se haga una aproximación y justificación de las características de la práctica llevada a cabo, los

³ Ver Anexo

objetivos que se pretenden alcanzar con el desarrollo de la misma, el método de trabajo que hará posible alcanzar, los resultados alcanzados, y por último una breve conclusión y reflexión sobre la misma. Básicamente pretendía recoger información en distintos aspectos que eran útiles al objetivo de nuestra investigación; por ello se estructuró de la siguiente forma:

Ficha de recogida de información sobre BBPP en los centros educativos
Categoría.
Subcategoría.
Descripción y justificación de la buena práctica.
Objetivos que se pretenden.
Metodología empleada
Resultados que se han obtenido
Conclusiones sobre la misma

Ficha I: Recogida de información sobre BBPP en los centros educativos_1.

Fuente: Elaboración propia a partir de Castillo y Ramos, 2012.

Al mismo tiempo se especificaban una serie de aclaraciones conceptuales sobre el concepto de BBPP, basada en la definición de Chickering y Gamson (1991) que identifican siete principios que configuran una buena práctica educativa:

1. Promueve las relaciones entre profesores y alumnos.
2. Desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos.
3. Aplica técnicas activas para el aprendizaje.
4. Permite procesos de retroalimentación.
5. Enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea.
6. Comunica altas expectativas.
7. Respeta la diversidad de formas de aprender.

C. Validación de Instrumento.

Para validar el instrumento se recurrió a la técnica de *juicio de expertos*; es decir se recurrió a profesionales en el mundo educativo que tienen demostrada competencia en la misma. Para ello en el marco de la

investigación que llevamos a cabo, establecimos una serie de condicionantes para la selección de los jueces; en principio se propusieron estas condiciones:

1. Que el número de jueces debía ser al menos tres.
2. Que hayan impartido docencia directa a los alumnos. Entendemos que para validar técnicas e instrumentos referidos a las BBPP en educación, era condición necesaria que las personas que debían validar tendrían que haber experimentado la praxis educativa.
3. Que hayan formado parte de las estructuras de responsabilidad de los centros educativos. Debido a que nuestra investigación sobre las BBPP abarca distintas categorías antes referidas, entre ellas las relativas a la práctica docente, pero no obstante se hace un estudio de otros campos como la organización y funcionamiento, la atención a la diversidad, las NNTT, etc; era necesario que los jueces tuvieran experiencia en estos campos, por ello se creó la necesidad de contar con personas que habían sido Directores de centros educativos o Jefes de Estudio.
4. Que tuvieran formación específica en el campo de la atención a la diversidad y NNTT.
5. A ser posible que fueran expertos en la selección, análisis, visibilización e informe sobre la práctica docente, organización y funcionamiento de los centros, etc. Para ello era necesario contar con inspectores de educación.

Se contó con la colaboración de tres inspectores de educación que reunían todos y cada uno de los requisitos propuestos. Se procedió por parte de estos a la revisión, de la pertinencia, validez de contenido y coherencia de los mismos.

D. Ajuste del Instrumento de recogida de información (Ficha II).

En función de las propuestas del equipo de jueces, se procedió a la modificación del instrumento base “Ficha II”. Básicamente lo que se introdujo fue la definición de las *categorizaciones* de las BBPP, al objeto de orientar al profesorado o equipo directivo. Se orientaba igualmente al

profesorado para que situara su práctica dentro de las categorías que en principio se habían establecido:

1. Buenas prácticas en la Docencia del Profesorado (Práctica docente)
2. Buenas prácticas en la Gestión, Organización y Dirección de un Centro Escolar.
3. Buenas prácticas en la Orientación, Tutoría, y Relaciones con las Familias
4. Buenas prácticas en las Nuevas Tecnologías.
5. Buenas prácticas en la Atención a la Diversidad.
6. Buenas prácticas en la gestión de la convivencia en el centro.

Ficha de recogida de información sobre BBPP en los centros educativos	
1	Categoría.
2	Subcategoría.
2.1	Buenas prácticas en la Docencia del Profesorado (Práctica docente)
2.2	Buenas prácticas en la Gestión, Organización y Dirección de un Centro Escolar.
2.3	Buenas prácticas en la Orientación, Tutoría y Relaciones con las Familias
2.4	Buenas prácticas en las Nuevas Tecnologías.
2.5	Buenas prácticas en la Atención a la Diversidad.
2.6	Buenas prácticas en la gestión de la convivencia en el centro.
3	Descripción y justificación de la buena práctica.
4	Objetivos que se pretenden.
5	Metodología empleada
6	Resultados que se han obtenido
7	Conclusiones sobre la misma

Ficha II: Recogida de información sobre BBPP en los centros educativos_2.

Fuente: Elaboración propia.

En una fase posterior de ajuste se eliminó la subcategoría específica Buenas prácticas en la gestión de la convivencia en el centro y se incorporó a la de Buenas prácticas en la Orientación, Tutoría, y Relaciones con las Familias, quedando el instrumento definitivo de la siguiente forma:

1. Buenas prácticas en la Gestión, Organización y Dirección de un Centro Escolar.
2. Buenas prácticas en la Orientación, Tutoría, Convivencia y Relaciones con las Familias

3. Buenas prácticas en la Docencia del Profesorado (Práctica docente)
4. Buenas prácticas en la Atención a la Diversidad.
5. Buenas prácticas en las Nuevas Tecnologías.

Ficha de recogida de información sobre BBPP en los centros educativos	
1	Categoría.
2	Subcategoría.
2.1	Buenas prácticas en la Docencia del Profesorado (Práctica docente)
2.2	Buenas prácticas en la Gestión, Organización y Dirección de un Centro Escolar.
2.3	Buenas prácticas en la Orientación, Tutoría , Convivencia y Relaciones con las Familias
2.4	Buenas prácticas en las Nuevas Tecnologías.
2.5	Buenas prácticas en la Atención a la Diversidad.
3	Descripción y justificación de la buena práctica.
4	Objetivos que se pretenden.
5	Metodología empleada
6	Resultados que se han obtenido
7	Conclusiones sobre la misma

Ficha III: Recogida de información sobre BBPP en los centros educativos_3

Fuente: Elaboración propia.

E. Elaboración de indicadores primarios para la selección de BBPP.

En respuesta a la necesidad de la sistematización y análisis de la información que se recogiera y en el marco de la investigación cualitativa en la que la investigación crece y se va desarrollando en función de los acontecimientos durante el proceso investigador, hubo que diseñar un nuevo instrumento “*Ficha de indicadores primarios para selección de BBPP*” (Ficha IV), para seleccionar aquellas prácticas que en principio cumplieran un mínimo de requisitos en función de la definición marco sobre BBPP basada en la definición de Chickering y Gamson (1991).

LISTA DE CONTROL DE BBPP

CENTRO:	LOCALIDAD:		
CATEGORÍA:			S N
Promueve las relaciones entre profesores y alumnos.			
Desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos.			
Aplica técnicas activas para el aprendizaje.			
Permite procesos de retroalimentación.			
Enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea.			
Comunica altas expectativas.			
Respeto la diversidad de formas de aprender.			
Promueve las relaciones entre profesores y alumnos.			

Ficha IV: Lista de control de BBPP. Fuente: Elaboración propia.

F. Validación de indicadores primarios sobre BBPP por juicio de expertos.

Se realizó en la misma línea que el 4.1.1.3. El equipo de jueces consideró la necesidad de incorporar un apartado descriptivo a cada indicador, al objeto de considerar variables.

G. Ajuste de indicadores primarios sobre BBPP.

Se realizó en la misma línea que el apartado 4.1.1.4.

LISTA DE CONTROL DE BBPP

CENTRO:	LOCALIDAD:	
CATEGORÍA:		S N
Promueve las relaciones entre profesores y alumnos.		
Observaciones:		
Desarrolla dinámicas de cooperación entre los alumnos.		
Observaciones:		
Aplica técnicas activas para el aprendizaje.		
Observaciones:		
Permite procesos de retroalimentación.		
Observaciones:		
Enfatiza el tiempo de dedicación a la tarea.		
Observaciones:		
Comunica altas expectativas.		
Observaciones:		
Respeto la diversidad de formas de aprender.		
Observaciones:		
Promueve las relaciones entre profesores y alumnos.		
Observaciones:		

**Ficha V: Lista de control de BBPP con aportaciones de juicio de expertos.
Fuente: Elaboración propia a partir de aportaciones.**

H. Elaboración de protocolos de información previa a los Grupos de discusión.

El enfoque de la técnica del grupo de discusión necesita ser planificado a fin de que la información aportada por los expertos sea de utilidad para llevar a cabo la investigación. En el diseño de las preguntas se tuvieron en cuenta algunas consideraciones de Martínez (2008:271-272):

- Preguntas amplias, aunque contextualizadas en el tema que nos preocupa.
- Suficientemente abiertas para que cada miembro del grupo pueda expresar su opinión.

- A lo largo del proceso se irá concretando para aportar propuestas para la solución del problema.

I. Validación de protocolos.

Los protocolos, una vez diseñados (Fichas IV-V-VI-VII-VIII), necesitaban ser validados por expertos en el desarrollo de este tipo de técnicas. Entendíamos que el grupo de expertos seleccionados para validar los anteriores instrumentos no cumplía el perfil para validar estos instrumentos ya que su relación con el campo investigativo es reducida, por ello, como en el PIV participaba la Universidad Pablo de Olavide, a través del Departamento de Educación y Psicología Social, contamos con la asesoría técnica del Dr. D. Gonzalo Musitu Ochoa, Catedrático de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, con el que planificamos distintas reuniones al objeto de reflexionar, seleccionar, elaborar y reelaborar los protocolos-marco que debían de dar respuesta a la necesidad de obtención de información en los grupos de discusión.

Se elaboraron para cada grupo de discusión a desarrollar un protocolo de preguntas “*Protocolo grupo discusión n°* “ (Ver tablas 3_1_4/5/6/7/8) teniendo en cuenta las consideraciones anteriores.

Estudio de Indicadores para grupo de discusión "ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE UN CENTRO ESCOLAR"	
PREGUNTAS GENERALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo deben ser las relaciones entre profesores y equipo directivo? 2. ¿Entre las distintas dinámicas de competición, colaboración o cooperación, existe alguna que se pueda considerar como idónea? 3. ¿El equipo directivo permite procesos de retroalimentación respecto al funcionamiento del centro? ¿Cómo? ¿Qué hace? 4. ¿Influyen a su juicio los resultados para que una práctica se considere "buena"? ¿De qué tipo? 5. ¿Cómo debe responder una B.P. a situaciones novedosas?
PREGUNTAS ESPECÍFICAS.	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Qué papel desempeña un director en la elaboración del diseño del currículo de un centro? (P.Educativo) 7. ¿Qué tipo de variables respecto a la organización y gestión de un centro debería tener en cuenta un equipo directivo al objeto de alcanzar los objetivos del centro? 8. ¿Cómo tiene que tener en cuenta la participación del profesorado? 9. ¿Qué actitudes debería tener un director? 10. Respecto a la dinámica de proyectos e innovación, intercambios de prácticas...¿Cómo debe actuar un director? 11. Respecto a la propia evaluación del centro, para la mejora, ¿Qué debe de hacer un equipo directivo?.
OTROS.	<ol style="list-style-type: none"> 12. Otros indicadores que deban ser tenidos en cuenta en esta categoría

Tabla_3_1_4. Estudio de Indicadores para grupo de discusión "ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE UN CENTRO ESCOLAR". Fuente: Elaboración propia.

Estudio de Indicadores para grupo de discusión "ORIENTACIÓN, TUTORÍA, CONVIVENCIA Y RELACIONES CON LAS FAMILIAS"	
PREGUNTAS GENERALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo deben ser las relaciones entre alumnos-profesores y padres/madres? 2. ¿Cómo deberían ser los procesos de autoevaluación de la propia práctica? 3. ¿Cómo debe responder una B.P. a situaciones novedosas?
PREGUNTAS ESPECÍFICAS.	<ol style="list-style-type: none"> 4. ¿Cómo deberían ser los procesos de información a las familias y resto de comunidad educativa por parte de un centro en general? 5. ¿Los tutores como deberían de relacionarse con los padres? 6. ¿Cómo debe actuar un Orientador en el ejercicio de sus funciones? 7. ¿Cómo debe diseñarse la Planificación tutorial? 8. ¿Qué acciones debería hacer un tutor, en qué instrumentos apoyarse para realizar sus funciones?
OTROS.	<ol style="list-style-type: none"> 9. Otros indicadores que deban ser tenidos en cuenta en esta categoría

Tabla_3_1_5. Estudio de Indicadores para grupo de discusión "ORIENTACIÓN, TUTORÍA, CONVIVENCIA Y RELACIONES CON LAS FAMILIAS". Fuente: Elaboración propia.

Estudio de Indicadores para grupo de discusión "BUENA PRÁCTICA DOCENTE"	
PREGUNTAS GENERALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo deben ser las relaciones entre profesores y alumnos? 2. ¿Entre las distintas dinámicas de competición, colaboración o cooperación, existe alguna que se pueda considerar como idónea? 3. ¿Cómo deberían ser las técnicas que se aplican por parte del profesor en los procesos de aprendizajes? 4. ¿Influyen a su juicio los resultados para que una práctica se considere "buena"? ¿De qué tipo? 5. ¿Cómo debe responder una B.P. a situaciones novedosas? 6. ¿Cómo tiene en cuenta la diversidad?
PREGUNTAS ESPECÍFICAS.	<ol style="list-style-type: none"> 7. ¿Cómo deben ser las relaciones entre profesores y alumnos? 8. ¿Entre las distintas dinámicas de competición, colaboración o cooperación, existe alguna que se pueda considerar como idónea? 9. ¿Cómo deberían ser las técnicas que se aplican por parte del profesor en los procesos de aprendizajes? 10. ¿Influyen a su juicio los resultados para que una práctica se considere "buena"? ¿De qué tipo? 11. ¿Cómo debe responder una B.P. a situaciones novedosas? 12. ¿Cómo tiene en cuenta la diversidad? 13. ¿Cuál es el elemento clave en el diseño de la práctica docente por parte del profesor para obtener buenos resultados? 14. En el inicio de una sesión de clase ¿Qué debería hacer un profesor? 15. ¿Respecto a la organización espacial y organización grupal, como debería de actuar un profesor y qué tipo de organizaciones serían más efectivas.? 16. ¿Cómo debe ser la relación, la exposición del currículo y puesta en escena de un profesor con un alto nivel de éxito? 17. ¿Cómo debería autovalorar su práctica docente?
OTROS.	<ol style="list-style-type: none"> 18. Otros indicadores que deban ser tenidos en cuenta en esta categoría

Tabla _3_1_6. Estudio de Indicadores para grupo de discusión "BUENA PRÁCTICA DOCENTE"
Fuente: Elaboración propia.

Estudio de Indicadores para grupo de discusión "ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD"	
PREGUNTAS GENERALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo deben ser las relaciones entre profesores y alumnos? 2. ¿Cómo deberían ser los procesos de autoevaluación de la propia práctica? 3. ¿Para que se considere una buena práctica, como deben ser los resultados? 4. ¿Cómo debe responder una B.P. a situaciones novedosas? 5. ¿Cómo tiene en cuenta la diversidad?
PREGUNTAS ESPECÍFICAS.	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Respecto al diseño de la práctica docente para alumnos con NEAE, como debería hacerse ? 7. ¿Respecto a la forma de agrupar al alumnado, que tipo de consideraciones deben tenerse en cuenta? 8. ¿Cómo debe ser la metodología empleada con este tipo de alumnos? 9. ¿Qué tipo de variables y como deben ser los procesos de E-A con este tipo de alumnos? Información, exposiciones del profesor, etc 10. ¿Cuáles son las variables a tener en cuenta en los procesos de evaluación de este tipo de alumnos?
OTROS.	<ol style="list-style-type: none"> 11. Otros indicadores que deban ser tenidos en cuenta en esta categoría

Tabla_3_1_7. Estudio de Indicadores para grupo de discusión "ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD"
Fuente: Elaboración propia.

Estudio de Indicadores para grupo de discusión "NUEVAS TECNOLOGÍAS"	
PREGUNTAS GENERALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo deben ser las relaciones entre profesores y alumnos? 2. ¿Cómo deberían ser los procesos de autoevaluación de la propia práctica? 3. ¿Para que se considere una buena práctica, como deben ser los resultados? 4. ¿Cómo debe responder una B.P. a situaciones novedosas? 5. ¿Cómo tiene en cuenta la diversidad?
PREGUNTAS ESPECÍFICAS.	<ol style="list-style-type: none"> 6. Nuevas Tecnologías 7. ¿Cómo deben ser las relaciones entre profesores y alumnos? 8. ¿Cómo deberían ser los procesos de autoevaluación de la propia práctica? 9. ¿Para que se considere una buena práctica, como deben ser los resultados? 10. ¿Cómo debe responder una B.P. a situaciones novedosas? 11. ¿Cómo tiene en cuenta la diversidad? 12. ¿Respecto al diseño de actividades, qué tipo de consideraciones debe tener un profesor en relación con las TIC?. 13. ¿Qué consideraciones debería tenerse en cuenta a la hora de la presentación-exposición-distribución de la información?. 14. ¿Cómo se promueve la utilización de las NNTT por el alumnado? 15. ¿Respecto al intercambio de información con otros profesores, reflexión, retroalimentación, qué debería tener en cuenta un profesor?
OTROS.	<ol style="list-style-type: none"> 16. Otros indicadores que deban ser tenidos en cuenta en esta categoría

Tabla_3_1_8. Estudio de Indicadores para grupo de discusión "NUEVAS TECNOLOGÍAS"
Fuente: Elaboración propia.

4.2 Técnica del grupo de discusión.

Un grupo de discusión es una reunión de sujetos que va a formar parte de un grupo situacional (Ibáñez, 1979; Martin, 1997), reunidos para dar respuesta a una determinada situación social (Goffman, 1963), pero que una vez fuera de ella, pierden su condición de grupo, alcanzando tan solo su coherencia en la propia situación y las normas que lo regulan. El objeto principal del grupo de discusión es buscar la construcción del sentido común en torno a un ámbito determinado. El objetivo final se encaminará hacia el análisis de los marcos de interpretación a partir de los cuales los miembros del grupo dan sentido a un conjunto de experiencias acontecidas en el contexto escolar. Estas entrevistas grupales focalizadas (o grupos de discusión) de moderación semidirigida permiten profundizar en la valoración grupal del objeto de estudio. Por otro lado, las entrevistas grupales no estructuradas o brainstorming permiten la generación creativa de ideas, a la vez que favorecen la implicación del adolescente por tratarse de técnicas de carácter participativo (De Winter, Kroneman y Baerveldt, 1999).

4.2.1 Tamaño del grupo

La decisión del número de integrantes está mediatizada por la posibilidad de canales de comunicación que podrían establecerse entre los participantes; siguiendo a Ibáñez (1979), el grupo de discusión debe estar compuesto por un total de cinco a siete integrantes, siendo siete el número ideal de participantes por grupo, lo que va a posibilitar abrir numerosos canales de comunicación.

4.2.2 Duración de la reunión.

Se fijará en torno a una duración de entre noventa a ciento veinte minutos, con la consiguiente flexibilidad en caso de entender el investigador que su conclusión es pertinente antes o después del tiempo prefijado. Evidentemente, tanto la saturación, fatiga o pérdida de interés del tema, serán causas más que suficientes como para imponer tiempos variables.

4.2.3 Desarrollo de las sesiones de grupo de discusión

Teniendo en cuenta los aspectos anteriormente reflejados, todas las sesiones de trabajo serán grabadas, previo consentimiento de los participantes que, en todos los casos, colaborarán de manera voluntaria. Los espacios de trabajo serán elegidos en función de que posibiliten la creación de un clima distendido y relajado que debe presidir la sesión, intentando evitar en lo posible los aspectos formales del proceso, que podrían enrarecer el normal desarrollo de las reuniones. Cada una de las sesiones producirá un informe con una doble vertiente: por una parte la transcripción fiel de los discursos producidos y por otra, una reflexión en forma de diario de la reunión, producida por el investigador, en la que se reflejan las principales incidencias ocurridas y aquellos aspectos que pudieran enriquecer la transcripción de la reunión. Las sesiones de grupo serán dos o tres en función de su desarrollo y de los contenidos ofrecidos.

5. PROCEDIMIENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

5.1 Planificación de agenda investigativa.

Se elaboró una primera planificación en base a los objetivos planteados sobre la temporalización en que debían desarrollarse los principales acontecimientos.

A. Envío de Instrumento a la muestra I.

Una vez finalizado el proceso de diseño de los distintos instrumentos, se procedió a la administración del instrumento (Ficha II) a todos los centros de la muestra I. El vehículo de transmisión fue el correo electrónico. Se le asignó un tiempo de seis meses para la elaboración y reenvío del instrumento por parte de los docentes o equipos directivos que en principio estuvieran desarrollando BBPP en el centro escolar ajustadas a cada una de las categorizaciones que se establecían en el instrumento al objeto de ser analizado posteriormente.

B. Recogida de información de los centros de la muestra I.

Una vez cumplimentado el instrumento por parte de los centros educativos, fueron enviados y recepcionados por el equipo de investigación. En función de las categorías y subcategorías descritas en que se estructuró la investigación fueron clasificadas. No se establecieron filtros, ni selección de las mismas en esta fase, no obstante si hubo un primer análisis sobre la calidad y cantidad de información suministrada por los centros; por lo que hubo una segunda fase en la que se le requirió a los centros el aporte de documentación complementaria, una vez recepcionada se incorporó a la información general. Se recogieron 52 fichas sobre BBPP en las distintas categorías correspondientes a 23 centros educativos.

C. Selección de BBPP por categorías.

Una vez identificadas las experiencias educativas que resaltaban alguna buena práctica, se procedió a su selección, indagando sus aportes y características. A partir de aquí se configuró la muestra II, que correspondía a los centros educativos donde se hubieran seleccionado estas BBPP.

ESTUDIO DE INDICADORES PARA GRUPOS DE DISCUSIÓN.

<p>ORGANIZACIÓN, GESTIÓN Y DIRECCIÓN DE UN CENTRO ESCOLAR</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Realización de UDD integradas en las que participa todo el centro. 2. La potenciación de la colaboración del centro con la comunidad educativa, el impulso de programas de mejora, resultados escolares y evaluación, competencias en materia administrativa y de personal. 3. Proyecto para trabajar buenas prácticas ambientales: "el reciclaje en nuestro centro educativo" 4. Buenas prácticas en la organización del centro, elaboración de documentos de planificación. 5. Potenciación de la colaboración del centro con la comunidad educativa. 6. Colaborar activa y eficazmente en la elaboración para la previsión de plantillas docentes y de grupos de alumnos y alumnas. 7. Conoce, difunde y fomenta la participación en programas de innovación educativa. 8. Buena práctica en la Planificación Curricular. 9. Criterios para establecer los agrupamientos del alumnado a comienzos de curso 10. Planificación y soporte documental para las sesiones de evaluación 11. Organización de un aula de convivencia. 12. Dinámicas de un centro. Inteligencia Emocional.
<p>ORIENTACIÓN, TUTORÍA, CONVIVENCIA Y RELACIONES CON LAS FAMILIAS</p>	<ol style="list-style-type: none"> 13. Buenas prácticas en la tutoría de 4º de ESO 14. Intervención del alumnado de 1º de ciclo formativo grado superior de animación sociocultural en las tutorías del primer ciclo de eso y en la dinamización de recreos y de actividades del centro. 15. Ejemplos concretos en la organización de la participación del alumnado del IES Antonio Domínguez Ortiz (Sevilla) en la gestión positiva de la convivencia escolar. 16. Participación del centro educativo en la mejora del entorno y la convivencia en polígono sur. 17. Ejemplos de buenas prácticas en la orientación de la comunidad educativa. 18. Buenas prácticas en la tutoría de 1º de ESO 19. Buenas prácticas en la tutoría de 3º de ESO 20. Ejemplos de buenas prácticas en la atención a las familias 21. Acercamiento de las familias al centro mediante distintas estrategias. 22. Actuación de mejora estética en el muro perimetral del centro y su influencia positiva en la mejora de bloques vecinales del barrio"
<p>BUENA PRÁCTICA DOCENTE</p>	<ol style="list-style-type: none"> 23. Metodología sobre los acentos ortográficos. 24. Dinamización del Departamento de Ciencias Sociales: Actividades extraescolares y complementarias. 25. Diseño de U.D. para los alumnos de 2º ESO de Ámbito Científico. 26. Trabajo por proyectos. Método de trabajo por proyectos de investigación, centrándonos en un entorno próximo como es El Parque de las Marismas. Además vinculándolo al uso de las NNTT y el diseño de Tareas Integradas. 27. Competencia en Comunicación lingüística. Se trata de que los/as alumnos/as trabajen una serie de poemas de los principales poetas de la literatura española. 28. Enseñanza de las matemáticas a través de las TIC. 29. Trabajo por proyectos: Velázquez 30. Cuadernos de evaluación 31. Competencia en Comunicación matemática
<p>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 32. La enseñanza personalizada como factor de éxito 33. La organización de la enseñanza a través de talleres. 34. Programa de Acompañamiento escolar a alumnado que

	<p>requiere algún Refuerzo</p> <p>35. La orientación de los procesos de aprendizaje</p> <p>36. Programa de Diversificación Curricular. Ámbito científico tecnológico</p> <p>37. Atención a la diversidad: Aulas unitarias en el S.XXI</p> <p>38. Grupos homogéneos de diversificación</p>
<p>NUEVAS TECNOLOGÍAS</p>	<p>39. Desarrollo de las TIC</p> <p>40. Uso del video escolar.</p> <p>41. Soporte informático para una programación diaria.</p> <p>42. Utilización de una página web propia para colgar actividades, evaluación, etc</p> <p>43. Blog del departamento de formación, evaluación e innovación educativa.</p> <p>44. TIC de Tecnología.</p> <p>45. Introducir nuevos elementos relacionados con las NNTT para completar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>46. La Web del centro como recurso para el alumnado.</p> <p>47. Utilización de Pizarra digital.</p> <p>48. Utilización de Pizarra digital. Programación de actividades.</p> <p>49. Utilización de software en tecnología (Hot Potatoes).</p> <p>50. Utilización de Pizarra digital.</p> <p>51. Utilización de software específico (en presentaciones).</p> <p>52. Utilización de software específico (robótica).</p>

Tabla_3_1_9. Estudio de Indicadores para grupos de discusión.

Fuente: Elaboración propia.

D. Análisis de las BBPP recibidas e interpretación de los datos.

Cada una de las prácticas recibidas, una vez seleccionadas, fue analizada conforme los indicadores de selección de BBPP. Esta selección se llevó a cabo con el apoyo del instrumento “Ficha de indicadores primarios para selección de BBPP” (Ficha III). En algunas de ellas hubo que solicitar información complementaria.

E. Asignación por categorías a grupos de discusión.

En base a las categorías establecidas en el marco de los distintos procesos y ámbitos que se dan en un centro escolar, los investigadores asignamos las prácticas a categorías establecidas. Cada BP se integró en una categoría.

F. Propuesta de temas a debate para la obtención de información relevante.

Para cada una de las distintas categorías anteriores, se seleccionaron por parte del equipo investigador un conjunto de prácticas y experiencias adaptadas a las categorías de la investigación como fase previa a otra de mayor profundidad que sería llevada a cabo mediante otras técnicas “grupos de discusión” a través de los representantes o agentes que estuvieran desarrollando las mismas, normalmente un profesor por práctica, aunque en algunos grupos se invitó o participaron varios profesores por centro⁴

G. Recogida de datos de los grupos de discusión en centros de la provincia.

Tras una planificación ajustada tanto a la necesidad de la investigación; como a la disponibilidad de los profesores y profesionales que habían aportado las fichas de BBPP, hubo que realizar un plan de trabajo⁵ adaptado y que respondiera a las distintas restricciones que imponían una constante flexibilidad. Téngase en cuenta que hubo que considerar restricciones de espacio de celebración, lugar de celebración de los grupos de discusión, horarios de los distintos profesores destinados en la provincia de Sevilla y las necesidades personales de cada participante. Se planificaron varios días y distintos centros de la provincia de Sevilla para llevar a cabo el desarrollo de los grupos de discusión.

Hay que tener en cuenta la distribución geográfica de la muestra, por lo que se decidieron tres días para el desarrollo de los grupos de discusión. Al mismo tiempo hubo que seleccionar tres centros educativos distintos; IES María Galiana de Dos Hermanas; IES Joaquín Romero Murube de Los Palacios y Villafranca y CEIP Andrés Bernáldez de Los Palacios y Villafranca, con objeto de acercarnos a los centros

⁴ Grupo de discusión correspondiente a la categoría de Orientación y Tutoría.

⁵ El Plan de trabajo consta en el documento...

desde donde se habían recepcionado las fichas de BBPP. Los participantes fueron seleccionados en función del Instrumento presentado, pero todos confluyeron en el grupo con la característica de pertenecer a cada una de las categorías de estudio; por tanto se consideran expertos en el problema que se trataba en el grupo.

El tamaño de los grupos varió dependiendo del aporte documental que se había ofrecido en cada una de las distintas categorías; no obstante se diseñó por parte de los investigadores para que se obtuvieran los resultados pretendidos, coordinados por el Dr. D. Manuel Jesús Ramos Corpas.

GRUPO DE DISCUSIÓN: BUENAS PRÁCTICAS EN LA DIRECCIÓN, ORGANIZACIÓN Y GESTIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS.	
PARTICIPANTES	CEIP/IES
P_1: (DIRECTOR)	CEP LEBRIJA (LEBRIJA)
P_2: (DIRECTOR)	IES ROMERO MURUBE (LOS PALACIOS)
P_3: (DIRECTOR)	IES MARIA GALIANA (MONTEQUINTO.DOS HERMANAS)
P_4: (JEFE DE ESTUDIOS)	IES FRANCISCO RIVERO (JEFE DE ESTUDIOS)
P_5: (DIRECTOR)	IES VIRGEN DEL CASTILLO (LEBRIJA)
P_6:(DIRECTOR)	CEIP FELIX RODRIGUEZ DE LA FUENTE (LOS PALACIOS)
P_7:(DIRECTOR)	CEIP MIGUEL DE CERVANTES (LOS PALACIOS)
P_8:(DIRECTOR)	CEIP ANDRÉS BERNALDEZ (LOS PALACIOS)
P_9:(DIRECTOR)	CEIP ELIO ANTONIO DE NEBRIJA (LEBRIJA)

GRUPO DE DISCUSIÓN: BUENAS PRÁCTICAS EN LA UTILIZACIÓN DE LAS NNTT.	
PARTICIPANTES	CEIP/IES
P_1: (DIRECTOR)	CEP LEBRIJA (LEBRIJA)
P_2: (Coord. TIC)	IES ROMERO MURUBE (LOS PALACIOS)
P_3: (Coord. TIC)	CEIP ANDRÉS BERNALDEZ (LOS PALACIOS)
P_4: (PROFESOR MATEMÁTICAS)	IES DIEGO LLORENTE (LOS PALACIOS)
P_5: (PROFESOR MATEMÁTICAS). JEFE D.TO.FORMACIÓN, EVALUACIÓN E INOVACIÓN	IES DIEGO LLORENTE (LOS PALACIOS)
P_6:(PROFESOR INFORMÁTICA)	IES POLÍGONO SUR
P_7:(DIRECTOR Y COORDINADOR TIC)	CEP MARÍA AUXILIADORA (LOS PALACIOS)
P_8: (JEFE DE ESTUDIOS Y COORDINADOR TIC)	CEIP NTRA SRA. DE LAS MARISMAS
GRUPO DE DISCUSIÓN: BUENAS PRÁCTICAS EN LA ORIENTACIÓN, TUTORÍA, RELACIONES CON FAMILIAS, CONVIVENCIA,ETC	
PARTICIPANTES	CEIP/IES
P_1: (DIRECTOR)	CEP LEBRIJA (LEBRIJA)
P_2: (DIRECTOR Y ESPECIALISTA EN A.D.)	C.C.VIRGEN DE LAS NIEVES (LOS PALACIOS)
P_3: (JEFE DE ESTUDIOS)	C.C.VIRGEN DE LAS NIEVES (LOS PALACIOS)
P_4: (ORIENTADOR)	IES POLÍGONO SUR (SEVILLA)
P_5: (ORIENTADOR)	IES DIEGO LLORENTE (LOS PALACIOS)
P_6: (JEFE DE ESTUDIOS)	IES FEDERICO MAYOR ZARAGOZA (SEVILLA)
P_7: (ORIENTADOR)	IES FEDERICO MAYOR ZARAGOZA (SEVILLA)

P_8: (ORIENTADOR)	COMISIONADO POLÍGONO SUR (SEVILLA)
GRUPO DE DISCUSIÓN: BUENAS PRÁCTICAS EN LA PRÁCTICA DOCENTE.	
PARTICIPANTES	CEIP/IES
P_1: (DIRECTOR)	CEP LEBRIJA (LEBRIJA)
P_2: (PROFESOR)	IES ROMERO MURUBE (LOS PALACIOS)
P_3: (JEFE DE ESTUDIOS)	CEIP ANDRÉS BERNALDEZ (LOS PALACIOS)
P_4: (JEFE DE ESTUDIOS)	CEIP PALENQUE (LOS PALACIOS)
P_5: (JEFE DE ESTUDIOS)	CEIP CERVANTES (LOS PALACIOS)
P_6: (DIRECTOR)	CEIP MARÍA AUXILIADORA (LOS PALACIOS)
P_7: (PROFESOR)	IES DELGADO BRACKEMBURY (LAS CABEZAS)
GRUPO DE DISCUSIÓN: DETECCIÓN DE INDICADORES SOBRE BUENAS PRÁCTICAS EN LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD	
PARTICIPANTES	CEIP/IES
P_1: (DIRECTOR)	IES ROMERO MURUBE (LOS PALACIOS)
P_2: (DIRECTOR)	CEIP PALENQUE (LOS PALACIOS)
P_3: (COORDINACIÓN DE UN PROGRAMA)	IES POLÍGONO SUR (SEVILLA)
P_4: (ORIENTADOR)	IES DIEGO LLORENTE (LOS PALACIOS)
P_5:(ORIENTADOR)	IES DIEGO LLORENTE (LOS PALACIOS)

P_6:(DIRECTOR)	C.P.R. LOS GIRASOLES (UTRERA)
P_7:(DIRECTOR)	CEP LEBRIJA (LEBRIJA)

Tabla _3_1_10. Grupos de discusión. Fuente: Elaboración propia.

5.2 Estrategia metodológica para el análisis de datos.

A través de la técnica de análisis de contenido para identificar los significados relevantes de los comentarios por cada uno de los profesores participantes, se establecieron relaciones entre los mismos. Para el proceso de análisis se ha seguido una adaptación del esquema propuesto por Strauss y Corbin (1998) en el marco de la Teoría Fundamentada, debido a su elevado grado de sistematización, a pesar de que como se comprobará no podría considerarse un planteamiento totalmente inductivo el propuesto en este trabajo.

Las fases del análisis de especifican a continuación:

5.2.1 Preparación de archivos de datos brutos (documentos primarios).

Las respuestas de los participantes fueron transcritas e informatizadas como archivos RTF para su tratamiento posterior con el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 6.0. El resultado de esta fase fue la creación de **cinco** archivos denominados **documentos primarios**, que servirían de base para el posterior proceso de análisis.

Nombre documento primario	Fecha de creación	Duración	Nº de páginas	Nº de participantes
Organización, dirección y gestión	03/04/2014	1h47'	32	8
NNTT	28/04/2014	1h21'	26	9
Práctica	28/04/2014	1h37'	28	7

docente				
Atención a la diversidad	21/05/2014	1h40'	29	7
Orientación, tutoría y relaciones con la familia	21/05/2014	1h21'	25	9

Tabla _3_1_11. Lista de documentos primarios. Fuente: elaboración propia.

5.2.2 Lectura atenta de los documentos primarios y conteo de frecuencia de palabras.

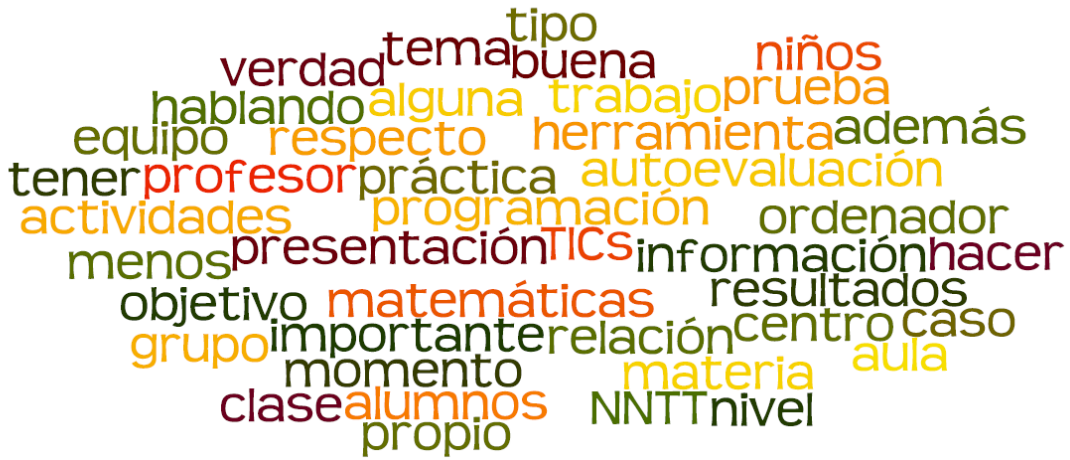
El texto de los documentos primarios fue leído con detalle para corregir posibles errores de transcripción así como para familiarizarse con el contenido del mismo e ir aproximándose a una primera comprensión de los "temas" y detalles más importantes. Para complementar esta tarea, el software ATLAS.ti 6.0 ofrece una herramienta de suma utilidad denominada *Word Cruncher* que facilita el conteo de la frecuencia con la que aparecen las palabras que componen los documentos primarios. La tabla resultante debe ser depurada, eliminando las preposiciones, conjunciones, artículos, etc. y sumando la frecuencia de aquellos términos que están relacionados (por ejemplo, "adolescente", "adolescentes", "adolescencia").

De este modo, tendremos una primera idea de las palabras más frecuentemente usadas por los entrevistados para referirse al tema objeto de estudio. Estas palabras pueden entenderse como códigos en vivo (es decir, códigos usados por los entrevistados sin ningún tipo de procesamiento por parte del analista), que en el caso de la presente tesis y por tratarse de grupos de discusión de expertos tendrán una alta probabilidad de presentar un alto nivel de formalización teórica.

Para facilitar la comprensión de esta fase del análisis, se presentan a continuación los términos que aparecen con más frecuencia en cada uno de los documentos primarios (35-50 términos/documento),

optándose por organizarlos visualmente en nubes de palabras (Suárez y del Moral, 2015).





Ilustración_3_1_2. Nube de palabras más frecuentes del grupo de discusión sobre buenas prácticas de NNTT. Fuente: elaboración propia.



Ilustración_3_1_3. Nube de palabras más frecuentes del grupo de discusión sobre buenas prácticas docentes. Fuente: elaboración propia.



Ilustración _3_1_4. Nube de palabras más frecuentes del grupo de discusión sobre buenas prácticas de atención a la diversidad. Fuente: elaboración propia.

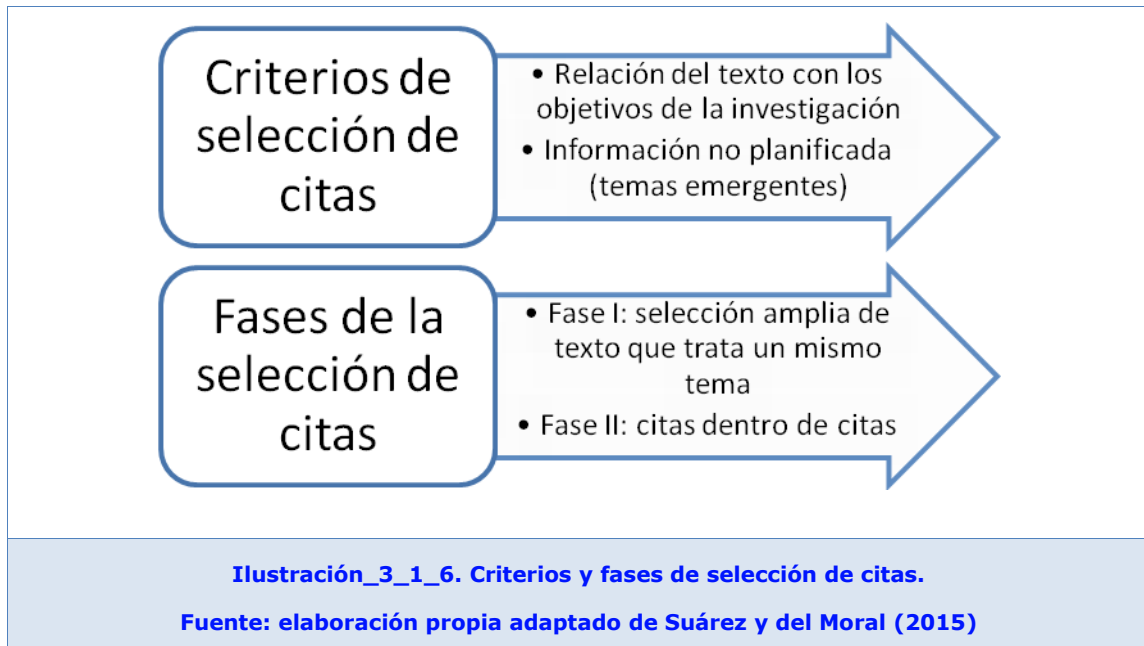


Ilustración _3_1_5. Nube de palabras más frecuentes del grupo de discusión sobre buenas prácticas de orientación, tutoría y relaciones con la familia. Fuente: elaboración propia.

5.2.3 Inicio del proceso de codificación de los documentos primarios (categorización abierta).

Esta tercera fase supone un momento decisivo en todo el proceso analítico. Son dos las tareas requeridas y llevadas a cabo por el analista. En primer lugar, la **identificación y selección de fragmentos significativos del texto** denominados *citas*. Todo el proceso de codificación se basará en estos fragmentos de texto por lo que su selección debe realizarse con atención, siguiendo dos criterios: por un lado, la relación del texto con los objetivos de la investigación y, por otro, la posibilidad de que ciertos fragmentos de texto, aún no relacionándose directamente con los objetivos del estudio, puedan estar aportando información no planificada (emergente) susceptible de ser analizada.

Se recomienda llevar a cabo este proceso en dos fases: la primera, seleccionando fragmentos amplios de texto que traten sobre un mismo tema (por ejemplo, la intervención de un participante o experto, o varios párrafos seguidos donde se desarrolle una misma idea). La segunda fase de la creación de citas supondría el volver a leer las citas extensas para buscar subtemas más específicos y por tanto crear citas dentro de las citas. Esta segunda fase es muy importante en el sentido que serán estas citas las que serán usadas como transcripciones literales (*verbatim*) en las que se apoyarán los resultados y discusión de la investigación. En concreto, en la presente tesis se han definido un total de **980 citas** (pueden consultarse en el apartado de Anexos).



posibilidades de éxito.

018 **Entrevistador A:** muy bien. Experto 1

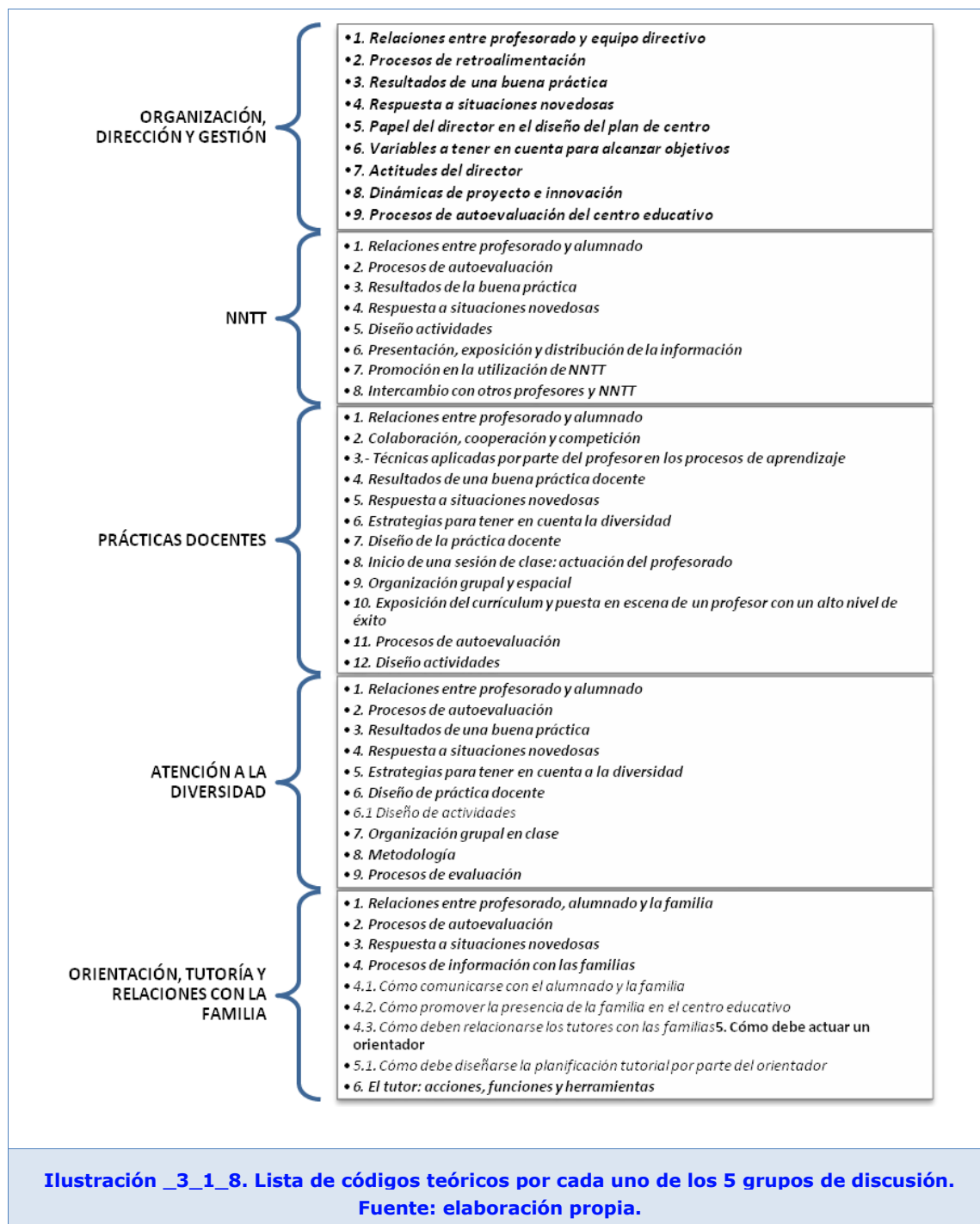
019 **Experto 1:** yo voy a hablar en plural porque represento un equipo, aunque hable yo, ¿no? La zona, no es una zona desfavorecida, una zona normalizada y consideramos que la relación tiene que ser cercana, de confianza extrema porque me estoy dando cuenta de que hay un problema de autoestima, o sea los niños pueden llegar a un nivel de competencia x, se adaptan, se da respuesta, pero ante que todo eso hay que trabajar la autoestima. Y creemos que si se consigue pues con esa relación de confianza que se establezca, si eso lo conseguimos en primer lugar, lo demás viene solo.

020 **Entrevistador A:** muy bien. Experto 5

021 **Experto 5:** a todo eso, el conocimiento del alumnado es fundamental y tb la colaboración entre los distintos, digamos, miembros de la comunidad educativa que participan en la educación del niño tenga...ese niño dificultades y tenga que

Ilustración _3_1_7. Ejemplo de creación de citas. Fuente: elaboración propia.

En segundo lugar, el analista debe comenzar el **proceso de codificación de las citas creadas**. Para ello, en la presente tesis se ha partido de un sistema de códigos teóricos que no serían otra cosa que los temas y subtemas que a criterio del doctorando y sus directores sería necesario considerar en el análisis de las buenas prácticas educativas en los distintos grupos de discusión. Estos códigos teóricos estaban prefijados de antemano, aunque por supuesto sujetos a posibles cambios y modificaciones atendiendo al discurso de los participantes en los grupos de discusión.



Una vez que fueron identificados estos códigos teóricos en los fragmentos de textos de los distintos documentos primarios se procedió a codificar el resto de citas de una manera abierta, intuitiva y sin presupuestos teóricos prefijados, es decir, no se pretendió validar ningún supuesto modelo teórico previo sobre buenas prácticas educativas sino que el objetivo analítico inicial fue el de acercarse de

una manera inductiva a las descripciones y explicaciones de los participantes sobre los temas y subtemas propuestos.

El proceso seguido inicialmente fue el la codificación palabra a palabra y línea a línea, usando para este proceso el ATLAS.ti 6 y dando prioridad a las expresiones y términos utilizados directamente por los participantes en el estudio (codificación *in vivo*). Mediante este proceso de crearon un total de **610 códigos** (consultar apartado de Anexos).

044 **Experto 1:** yo, además de todo lo añadido a los compañeros, que por supuesto, yo que además soy de educación infantil, es verdad que esa afectividad, ese protagonismo etcétera, la motivación de los alumnos pienso que es muy importante a la hora de establecer o de realizar una buena práctica y allí sí que es verdad que tenemos una labor muy importante los docente porque pensamos muchas veces que el hecho de que el niño venga a la escuela ya tiene una motivación y no es así, sobre todo en determinados ámbitos, como por ejemplo pueda ser el de mi centro que las familias son un nivel quizás más desfavorecido. Si nosotros no motivamos al alumno para que realmente esté entusiasmado en todo lo que hace, pues no se sentirá nunca protagonista, no tendrá, no tendrá un interés por lo que está haciendo, etcétera. Entonces, esa afectividad de la que habláis, con un respeto por supuesto, como dice José Manuel, aquí a la persona del profesor, que una cosa no tiene porque quitar a la otra, pero entiendo en todo momento que esa motivación para los aprendizajes es muy importante y para conseguir esas buenas prácticas, también.

045 **Experto 2:** yo estoy totalmente de acuerdo en eso y somos nosotros los que tenemos que crear esa motivación en el alumno. Yo de unos años pa' cá, es que la formación afortunadamente se ha ido ampliando y escuchamos a muchas personas interesantes y cosas que nos tienen que aportar e, igual digo un disparate o parece un disparate, pero el niño tiene que llegar al cole prácticamente sin saber lo que va a hacer y me explico. Cuando el niño tiene su día a día totalmente estructurado porque nosotros lo tenemos totalmente estructurado y totalmente planificado, yo se que a esta hora empiezo por tal área y tal página, el niño sabe que va a llegar por tal área, por tal página, el niño ya va predispuesto a hacer lo que tiene que hacer; entonces, yo considero que en infantil ese factor sorpresa y motivación se ve más, en primaria creo que algo menos; entonces yo considero que los niños tienen que llegar al cole sin saber hoy qué vamos a hacer, hoy qué nos trae la seño, hoy qué nos trae el maestro, hoy con que nos va a sorprender o hoy qué me trae para no aburrirme, lo mismo una cosa que otra, pero sí es interesante, y tú por supuesto saber lo que tienes que hacer y tú por ejemplo, si los martes tienes interpretación de texto, el niño sabe que tiene interpretación de texto y tratamiento de la información, pero qué me va a proponer, por dónde va a salir hoy el maestro, ese factor

046 **Entrevistador A:** muy bien

- primaria
 - motivación alumnado-
 - relación afectiva
 - hacer que el alumnado se sienta protagonista
 - motivación alumnado-
 - profesor como motivador del alumnado
 - relación afectiva
 - autoridad
 - respeto
- primaria
 - profesor como motivador del alumnado
 - formación
 - motivación alumnado-
 - planificar
 - sorprender

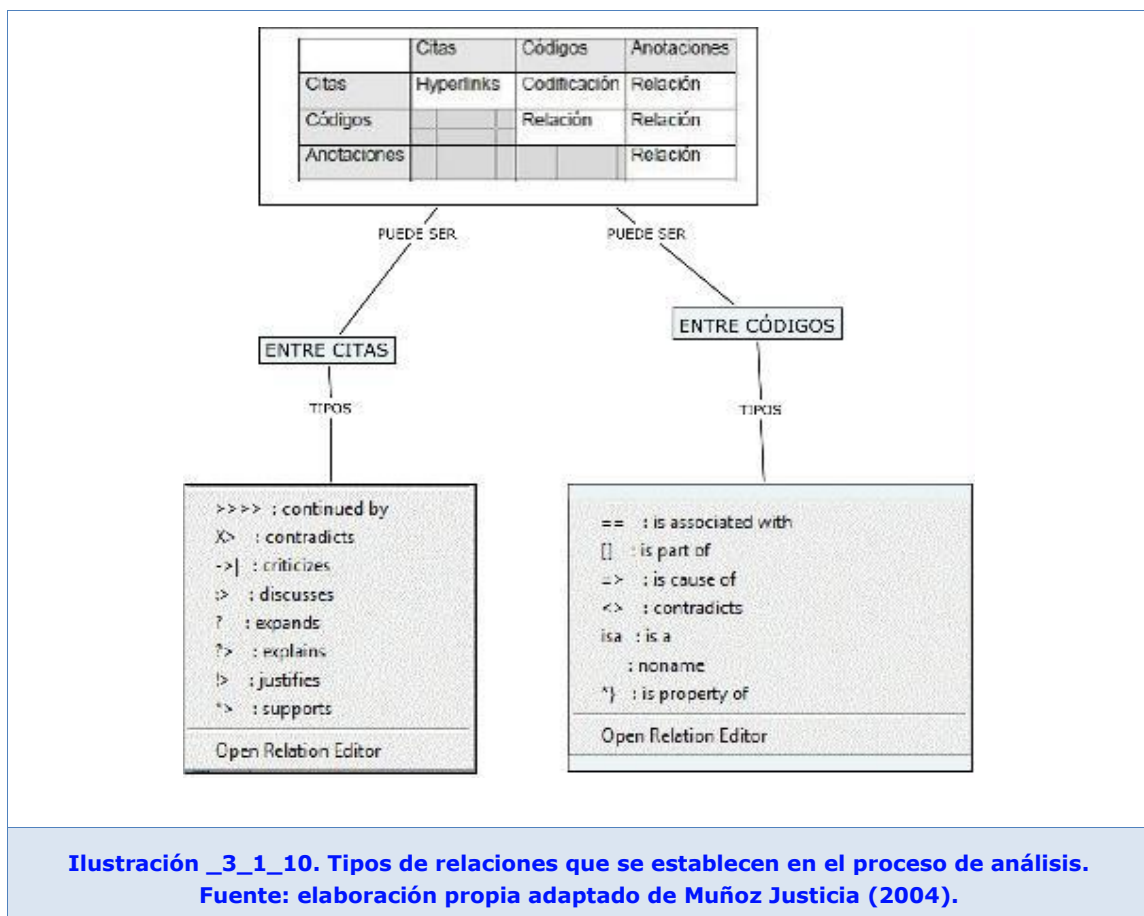
Ilustración _3_1_9. Ejemplo de codificación abierta. Fuente: elaboración propia.

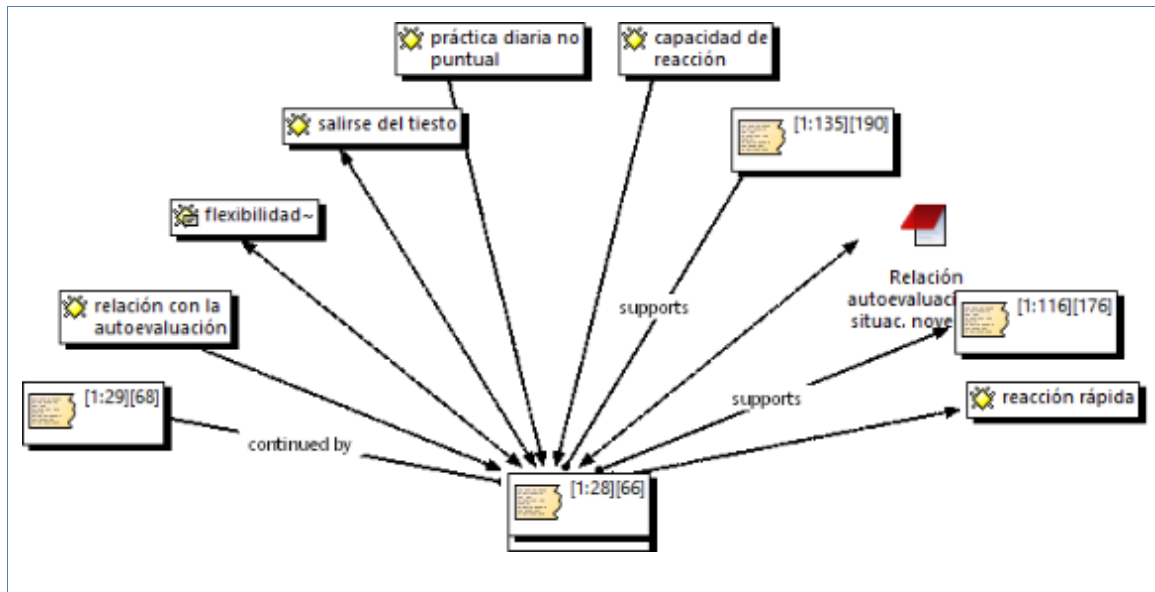
5.2.4 Desarrollo de las categorías iniciales: reducción y agrupación de códigos y establecimiento de relaciones (codificación axial).

El objetivo fundamental de esta fase del proceso analítico es el de desarrollar las categorías y subcategorías iniciales que sirvan de base para describir y/o explicar los temas y subtemas teóricos así como aquellos otros contenidos que emergen del tratamiento inductivo de la información. Para ello el primer paso consiste en una nueva lectura de los datos para reducir y agrupar los códigos generados en la fase analítica anterior, buscando eliminar los redundantes, fundir códigos similares en un solo código con mayor poder descriptivo/explicativo y comenzar a plantear las primeras agrupaciones de códigos que pertenecen a una misma categoría. En el presente estudio se ha optado

por la creación de familias de códigos a partir de los temas y subtemas teóricos mencionados anteriormente, que pueden consultarse al inicio del apartado de Resultados.

Partiendo de estas primeras agrupaciones, el paso siguiente ha consistido en la construcción de categorías principales y secundarias. En síntesis este proceso consiste en comparar sistemáticamente las categorías y sus propiedades en distintos fragmentos del material en bruto, entre distintos materiales, entre distintos sujetos, en distintas situaciones, etc. (método de comparación constante) para buscar regularidades o pautas que permitan definir esa categoría como significativa. Este proceso comparativo constante ha permitido establecer relaciones entre los distintos elementos del análisis, en especial, las relaciones entre códigos y las relaciones entre citas. El análisis de estas relaciones es fundamental a la hora de construir descripciones y explicaciones a partir de los datos analizados.





Ilustración_3_1_11. Ejemplo de relaciones entre elementos del análisis.

Fuente: elaboración propia

Operativamente hay dos indicadores que se han tenido en cuenta para la selección de códigos analíticos que pasarán a ser tratados como categorías descriptivas/explicativas (es decir, este sería el paso fundamental del nivel textual al nivel conceptual): la fundamentación (*grounded*) o número de veces que aparece un código en un mismo texto y en distintos textos; y la densidad, que sería el número de relaciones que mantiene ese elemento con otros (ya sean otros códigos, o anotaciones teóricas).

```

CODES-PRIMARY-DOCUMENTS-TABLE (CELL=Q-FREQ)
Report created by Super - 23/12/14 00:08:11
"HU: [C:\Users\Gonzalo\Documents\Scientific
Software\ATLAsTi\TextBank\Te...\buenas_practicas.hpr6]"

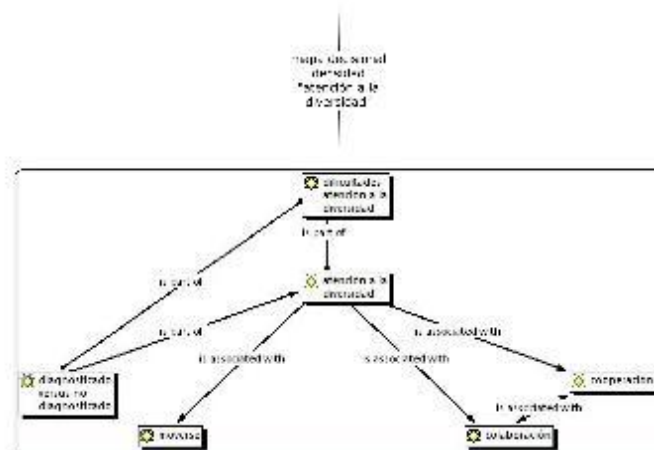
Code-Filter: All [610]
PD-Filter: All [5]
Quotation-Filter: All [980]
    
```

CODES	PRIMARY DOCS					Totals
	1	2	3	4	5	
atención a la divers	0	0	2	2	7	11
aula convivencia	2	0	0	0	0	2
aula unitaria	0	1	0	0	0	1
aupar al alumnado	0	0	1	0	0	1
auto-formación	0	0	0	0	1	1
auto-promoción	0	0	0	0	1	1
autocrítica	0	0	7	4	0	11
autoestima del alumn	0	6	0	0	0	6
autoevaluación	0	0	9	6	0	15
autoevaluación indiv	0	0	3	1	0	4
autogestión	0	1	0	0	0	1
autonomía del alumna	0	4	0	0	1	5
autoridad	0	1	2	6	0	9
árbitro	0	0	0	1	0	1
barrio	0	0	1	1	0	2
bidireccional	3	6	2	2	0	13
colaboración	1	4	10	3	3	21
conocimiento persona	0	10	7	1	0	18
consecución objetivo	0	2	0	0	9	11
cooperación	0	3	11	2	0	16

Ilustración_3_1_12. Ejemplo de fundamentación de distintos códigos analíticos.

Fuente: elaboración propia.

Name	Created	Entry	Parent	Created	Modified
atención a la diversidad	11	5	Super	03/11/14...	03/11/14...
reducción de la brecha	15	3	Super	04/11/14...	07/12/14...
entusiasmo contacto comunitario	4	3	Super	03/11/14...	06/11/14...
actitud de apertura	3	3	Super	03/11/14...	04/12/14...
entusiasmo pluralizado	12	2	Super	03/11/14...	07/12/14...



Ilustración_3_1_13. Ejemplo de densidad (5) del código "atención a la diversidad". Fuente: elaboración propia

5.2.5 Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades (codificación selectiva).

En esta etapa, y siempre a nivel conceptual, las categorías, subcategorías y las relaciones entre las mismas que son consideradas como parte de un mismo esquema teórico se redujeron e integraron en redes conceptuales descriptivas o explicativas, es decir, utilizando el método de comparación constante se descartaron categorías o hipótesis sobre relaciones entre las mismas que se anotaron en la fase anterior al ver que solamente funcionaban en una situación determinada o carecían de poder explicativo suficiente. Las redes conceptuales resultantes se discutieron con tres expertos en psicología social y prácticas educativas. El producto final de esta discusión sirvió de base para la escritura de los resultados.

Finalmente, la literatura técnica ha servido en la fase de escritura para extender, validar y refinar el conocimiento del objeto de estudio. El contraste con la literatura en esta etapa final, ha mostrado el grado de ajuste entre los resultados del análisis y los hallazgos de anteriores estudios (triangulación teórica; Moral, 2006).

PARTE III:
RESULTADOS Y CONCLUSIONES.

CAPÍTULO I: RESULTADOS.

ÍNDICE:

1. ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN.....	314
1.1 Relaciones entre profesorado y equipo directivo.....	314
1.2 Dinámicas de competición, colaboración y cooperación entre profesorado y equipo directivo.....	315
1.3 Procesos de retroalimentación.	315
1.4 Resultados de una BP.....	317
1.5 Respuesta a situaciones novedosas.....	320
1.6 Papel del director en el diseño del plan de centro.....	321
1.7 Variables a tener en cuenta para alcanzar objetivos.	321
1.8 Actitudes del director.	322
1.9 Dinámicas de proyecto e innovación.....	323
1.10 Intercambio de prácticas docentes.	324
1.11 Procesos de autoevaluación del centro educativo.	325
2. ORIENTACIÓN, TUTORÍA Y RELACIONES CON LA FAMILIA.	327
2.1 Relaciones entre profesorado, alumnado y la familia.	327
2.2 Procesos de autoevaluación.....	328
2.3 Respuesta a situaciones novedosas.....	328
2.4 Procesos de información con las familias.....	329
2.4.1 Cómo comunicarse con el alumnado y la familia.	330
2.4.2 Cómo promover la presencia de la familia en el centro educativo..	331
2.5 Cómo deben relacionarse los tutores con las familias.....	332
2.6 Cómo debe actuar un orientador.....	333
2.6.1 Cómo debe diseñarse la planificación tutorial por parte del orientador.	334
2.7 El tutor: acciones, funciones y herramientas.	335
2.8 Otros temas.	336
3. PRÁCTICA DOCENTE.....	336
3.1 Relaciones entre profesorado y alumnado.	336
3.2 Colaboración, cooperación y competición	337
3.3 Técnicas aplicadas por parte del profesor en los procesos de aprendizaje.	338
3.4 Resultados de una BP docente.....	339
3.5 Respuesta a situaciones novedosas.....	340
3.6 Estrategias para tener en cuenta la diversidad.....	341
3.7 Diseño de la práctica docente.	342
3.8 Inicio de una sesión de clase: actuación del profesorado.....	343
3.9 Organización grupal y espacial.	344

3.10	Exposición del curriculum y puesta en escena de un profesor con un alto nivel de éxito	345
3.11	Procesos de autoevaluación.....	346
3.12	Diseño actividades.	347
3.13	Otros temas.	347
4.	ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	348
4.1	Relaciones entre profesorado y alumnado.	348
4.2	<i>Procesos de autoevaluación.....</i>	350
4.3	<i>Resultados de una BP.....</i>	350
4.4	<i>Respuesta a situaciones novedosas.</i>	352
4.5	<i>Estrategias para tener en cuenta a la diversidad.</i>	353
4.6	<i>Diseño de práctica docente.</i>	354
4.7	Diseño de actividades.....	355
4.8	<i>Organización grupal en clase.</i>	356
4.9	<i>Metodología.</i>	357
4.10	<i>Procesos de evaluación.....</i>	358
4.11	<i>Otros temas.</i>	359
5.	NUEVAS TECNOLOGÍAS (EN ADELANTE, NNTT)	359
5.1	<i>Relaciones entre profesorado y alumnado.</i>	359
5.2	<i>Procesos de autoevaluación.....</i>	361
5.3	<i>Resultados de la BP.....</i>	362
5.4	<i>Respuesta a situaciones novedosas.</i>	362
5.5	<i>Diseño actividades.</i>	363
5.6	<i>Presentación, exposición y distribución de la información.</i>	364
5.7	<i>Promoción en la utilización de NNTT.</i>	365
5.8	<i>Intercambio con otros profesores y NNTT.....</i>	366

1. ORGANIZACIÓN, DIRECCIÓN Y GESTIÓN.

1.1 Relaciones entre profesorado y equipo directivo.

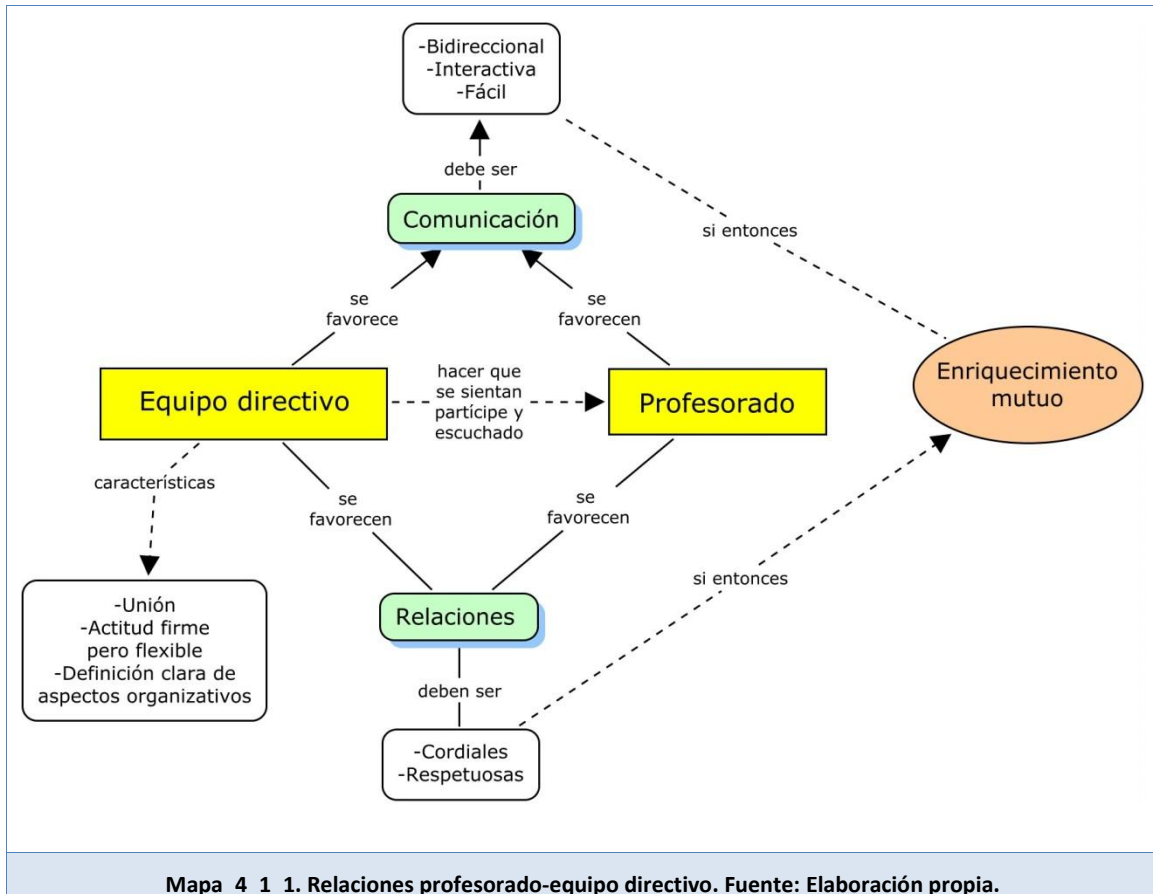
Las relaciones entre el profesorado y el equipo directivo en el marco de una BP relacionada con la organización, dirección y gestión deben ser cordiales y marcadas por el respeto, bidireccionales, interactivas y caracterizadas por la facilidad de comunicación en ambas direcciones que favorezca el enriquecimiento mutuo. Para ello, el clima en el centro tiene que ser positivo.

ORGDIRGESTexp7: yo, hombre, diría que las relaciones cordiales, entendiendo ese término como que se respeten las funciones y evitar el compadreo que a veces se genera por la falsa interpretación del compañerismo. Creo que en eso hay que mejorar en los centros porque muchos profesores no respetan como deben a los equipos directivos y muchos equipos directivos no se hacen respetar como deben ante los profesores,... digo relaciones cordiales.

Para lograr este tipo de relaciones, los participante proponen que el equipo directivo debe de mostrarse unido y con una actitud firme pero a la vez muy flexible, en la que el profesorado pueda encontrar muy bien definido el plan de centro, la normativa, proyectos, roles y funciones, etc. por parte del equipo directivo, pero además, lograr que sientan estas propuestas como suyas, para lo cual es muy importante favorecer la participación del profesorado y recoger sus propuestas (ORGDIRGESTexp6: el centro lo construimos entre todos).

ORGDIRGESTexp4: Yo pienso igual. Yo pienso que la dificultad o el secreto de una BP del equipo directivo es encontrar el justo equilibrio entre la firmeza que hay que mostrar en ciertas ocasiones, tienes que mostrar firmeza ante que nada, pero bueno tienes que dejar puntos muy claros de lo que según normativa, según directrices que el propio centro se ha marcado que no se van a limitar que de ahí no se va a pasar, pero al mismo tiempo tener la flexibilidad de ir encajando, de ir tirando de cada cual un poco el protagonismo en una parte, justamente ese equilibrio entre la firmeza y la flexibilidad es donde está la clave creo yo.

ORGDIRGESTexp5: a mí me gustaría aportar a lo que están diciendo los compañero que todo esto yo creo que es importante si tu como director o como equipo directivo haces que la gente sea participe de todo lo que ocurre en el centro. Entonces todo el mundo tiene un papel, se siente importante y aporta y cuando no aporta algo, aporta lo mejor de ti.



Mapa_4_1_1. Relaciones profesorado-equipo directivo. Fuente: Elaboración propia.

1.2 Dinámicas de competición, colaboración y cooperación entre profesorado y equipo directivo.

Enlazando con el segundo ítem de este grupo de discusión, las dinámicas que van a favorecer las BBPP de organización, dirección y gestión son las cooperativas y colaborativas.

ORGDIRGESTexp5: Yo creo que el centro lo construimos entre todos [...] Son ellos que los que lo van a construir; nosotros podemos tener el mejor proyecto del mundo pero como no contemos con la gente este proyecto no se puede llevar nunca a cabo. Y un proyecto malo lo hacen bueno, lo pueden hacer bueno los compañeros, por eso te digo que en esa línea la flexibilidad es un punto muy interesante, no. La dirección como tal que somos, directores y sobre todo la colaboración; la colaboración es un ingrediente fundamental en ese aspecto.

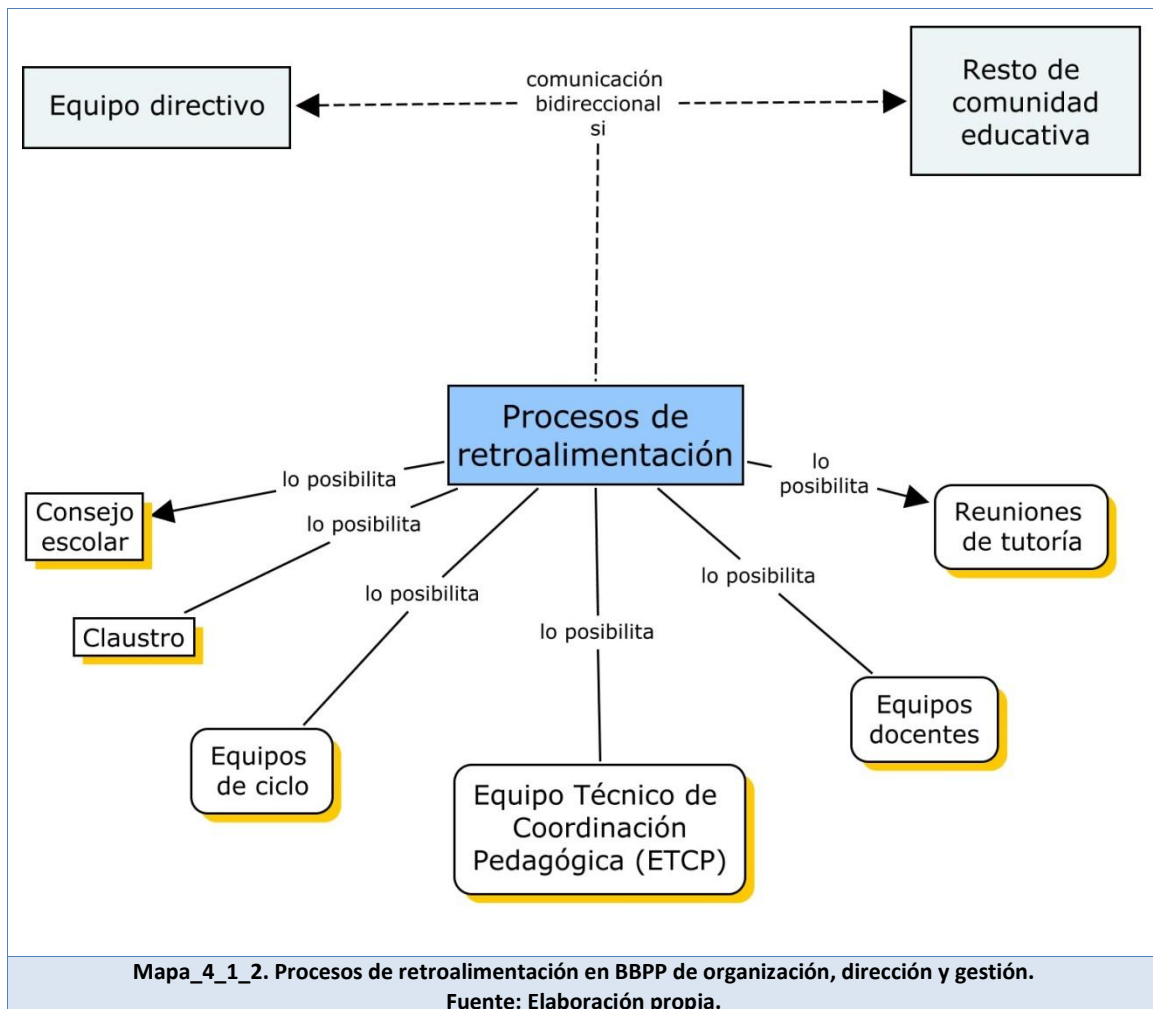
1.3 Procesos de retroalimentación.

En lo referente a los procesos de retroalimentación en las BBPP de organización, dirección y gestión de centro educativos, hay un acuerdo generalizado en que son imprescindibles para el buen funcionamiento

del centro educativo, más allá de la inclusión de los procesos de evaluación final del curso académico. Los participantes describen los procesos formales y organizativos de retroalimentación en los centros destacando una figura por encima de las demás: el Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (ETCP). Este equipo recoge las sugerencias, ideas de mejora, problemas, etc. del profesorado de los distintos ciclos y hace llegar esta información al equipo directivo. Los participantes incluyen también a los equipos de ciclo, equipos docentes, reuniones de tutoría, el claustro y consejo escolar como el resto de figuras formales en la organización del centro que permiten que todo el mundo de sienta participe y escuchado, y que puedan llevarse a cabo los procesos de retroalimentación tan necesarios en los centros educativos. Como puede observarse, también se incluye en este proceso de feedback a los padres y madres, a través de sus representantes en el consejo escolar.

ORGDIRESTexp6: [...] Pero entonces el alma del instituto es el ETCP. Entonces esa experiencia que llevamos dos años intensamente porque bueno, sabiendo que ETCP son personas nombradas por la dirección o sea que no esperamos a que los departamentos se rijan entre ellos, o sea lo elegimos nosotros como dice el decreto 327, eso es ha generado reacción en muchos institutos, nosotros lo llevamos y ya está asumido en la cultura del centro y funciona. Hay quién le gustaría estar para librarse, para la hora y nosotros tenemos a las personas que más trabajan en ese órgano y la verdad yo invito a hacerlo porque esa creo que es la vía.

ORGDIRESTexp2: Entonces, primero un ETCP, después un ciclo que es el papel más importante que tiene y al final del trimestre tenemos un claustro y todo va al consejo escolar. Se les explica, explicamos donde fallamos, qué podríamos haber hecho mejor y de lo que hicimos qué funcionó.



Uno de los participantes hace referencia al uso de las NNTT como herramienta para recoger este feedback entre el profesorado (uso de e-mails y documentos colaborativos).

1.4 Resultados de una BP.

¿Cómo deben ser los resultados de las BBPP en organización, dirección y gestión de centros educativos? La categoría principal fruto del análisis de este ítem es la de que las acciones emprendidas deben mejorar los resultados en un área concreta para el que la BP se propuso (curricular, convivencial, relaciones entre el profesorado, etc.). Es decir, la BP no sólo debe conseguir buenos resultados sino mejorar los resultados anteriores.

ORGDIRGESTexpl: yo creo que para que una práctica sea buena, antes de calificarla de buena, partimos de una práctica y cuando yo la voy a calificar de buena es porque la he evaluado y el rendimiento que he obtenido me ha producido unas mejoras en el ámbito que estemos hablando, en convivencia o lo que sea. Por

lo tanto, si hablo una BP quiere decir que ya he evaluado los rendimientos y entonces toda BP indudablemente tiene que incidir porque ha sido evaluada como tal, calificada como buena, tiene que incidir en la mejora del aspecto donde se aplique.

ORGDIRGESTexp8: yo iba a ser más tajante. Es decir, para que una BP a nivel de dirección sea considerada como tal, los resultados del centro tiene que mejorar, es decir, que tienen que ser buenos y tienen que mejorar.

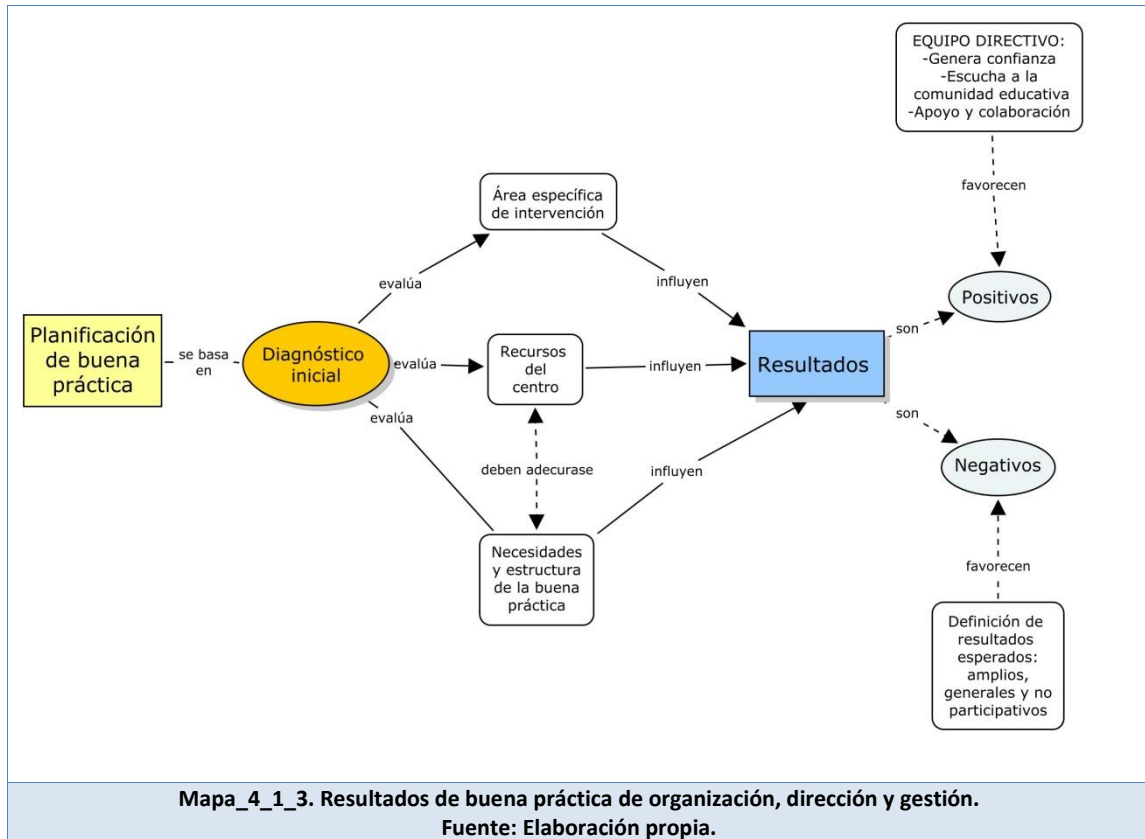
Para ello es muy importante el diagnóstico o evaluación inicial de la situación del centro en el aspecto concreto en el que se pretenda intervenir, puesto que hay acuerdo en que las BBPP no funcionan en todas las situaciones sino que su éxito dependerá de la adecuación de los recursos existentes con las necesidades y estructura de la BP. Sí hay ingredientes básicos y exportables a distintos contextos que se relacionan con los buenos resultados: generar confianza el equipo directivo, hacer que los integrantes de la comunidad educativa se sientan escuchados y promover un clima de apoyo y colaboración.

ORGDIRGESTexp6: porque si tu coges un libro, una BP para aplicarla sin tener en cuenta lo que tienes, no te sale. Es fundamental... un diagnóstico es lo que sostiene una BP, si el diagnóstico están bien hecho, sabes con lo que cuenta, si tú tienes un claustro con unas características determinadas no puedes aplicar una BP con otro claustro diferente, tienes lo que tienes, si está bien diseñada esa BP, tiene que salir bien.

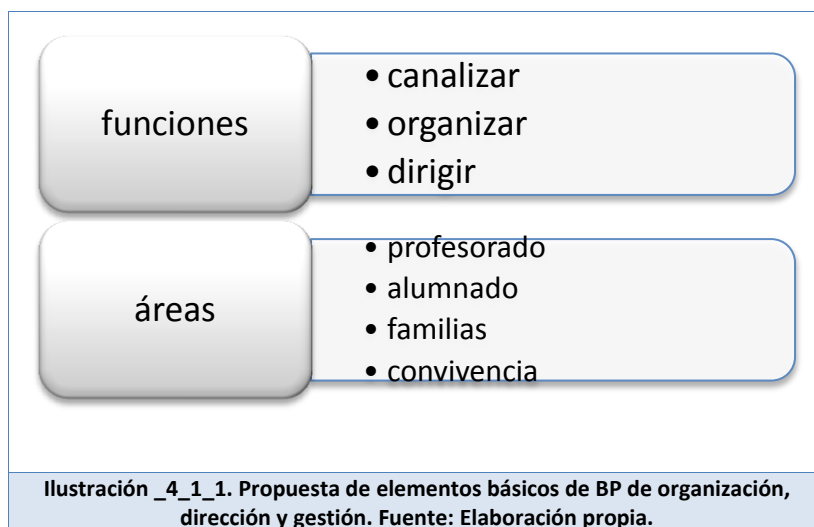
ORGDIRGESTexp2: pero yo creo también, como última opinión creo también que el claustro hoy el todo lo que la comunidad educativa tiene que tener mucha confianza en que el equipo directivo son personas que en cada momento lo van lo van a oír, en cada momento van a actuar para que después se te desarrolle en algo que te da resultados, ¿no? Si todo el mundo confía en que van a llegar a ti, el compañero que tiene un problema siempre que llega a ti te encuentra que le ayuda y no le dices "ese es tu problema, resúelvetelo". Que esa es la práctica que está haciendo el equipo directivo, claro apoyando a esa persona pues eso también por fuerza tiene que dar resultados buenos.

Desde este planteamiento, la propia definición de los resultados esperados se relacionará con el éxito de la BP: a mayor concreción, especificidad y participación de la comunidad educativa, mayor la probabilidad de éxito.

ORGDIRGESTexpl: para que una práctica sea buena, debe ser efectiva, es decir que para que sea efectiva tiene que ser muy concreta porque muchas veces en educación nos perdemos en campos enormes y no llegamos a la concreción. Entonces yo creo que de los equipos directivos debemos procurar que las BBPP se manifiesten en resultados tangibles y muy específicos para que podamos después evaluarlos, ¿no? Y para que se produzca esa retroalimentación de la que hablamos antes. Entonces, yo invito a que sean metas muy específicas, muy cortas en las que la gente vea y se vaya también animando el personal cuando ve que se va cumpliendo lo que se va proponiendo.



Una de las participantes recoge la esencia de una BP de organización, dirección y gestión de centros educativos como sigue: canalizar, organizar y dirigir teniendo en cuenta cuatro grandes áreas: profesorado, alumnado, familias y convivencia.



1.5 Respuesta a situaciones novedosas.

En lo referente a las respuestas a situaciones novedosas en las BBPP de organización, dirección y gestión de centros educativos, hay una categoría que emerge como una especie de límite o punto de referencia a partir del cual poder actuar: el marco normativo-legislativo. La respuesta a situaciones novedosas exigen, como otro tipo de situaciones, un profundo diagnóstico inicial partir del cual seguir dos caminos: uno que se puede denominar "dialogante", en el que la situación (que en este grupo de discusión se identifica con "problema") se puede resolver aplicando el sentido común por parte del equipo directivo y encontrando una solución dialogada, o por otro lado, existe la vía "tajante" en la que la solución se encuentra a través de la aplicación de la ley y del ejercicio del cargo por parte del director y su equipo. En ambos casos, se incide en la importancia de pensar en el bien del centro educativo y valorar la dimensión flexibilidad-autoridad.

ORGDIRECTExp7: Primero, recabar la máxima información posible, una vez que se ha recabado la máxima información posible, sobre lo que ha ocurrido o sobre aquello nuevo que queremos nosotros, por ejemplo un plan de la consejería de educación que quiere ensayar en nuestro centro, por ejemplo que es lo que estamos haciendo nosotros con lo de las competencias a través de Séneca y tal, pues eso, se trata de eso. Luego, se estudia en el equipo directivo y se trata de llegar a una solución, de actuar, lo más adecuadamente respecto a la ley y a la normativa que ya tenemos y dar solución a aquello que se plantea.

ORGDIRECTExp3: Yo creo que siempre el último recurso es ese que tú dices de la ley a aplicar, si lo puedes arreglar como lo arregla ella, [...] Hay cosas que se pueden arreglar sin necesidad de llegar a un extremo eso.

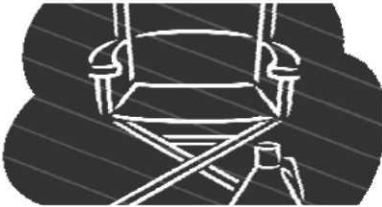


Hay algunas propuestas generales para afrontar situaciones novedosas: generar un clima de confianza y la actualización y

formación del equipo directivo para estar al día de las novedades que puedan surgir.

1.6 Papel del director en el diseño del plan de centro.

El papel del director en el diseño del plan de centro en el marco de las BBPP de organización, dirección y gestión es el de conocer la normativa, liderar el diseño, buscar la colaboración de la comunidad educativa y coordinar el proceso, haciendo especial hincapié en marcar los plazos del trabajo.



Papel del director en el diseño de centro:

- Conocer la normativa.
- Liderar el diseño de centro.
- Buscar la colaboración de la comunidad educativa.
- Coordinar el proceso.
- Marcar los tiempos de trabajo.

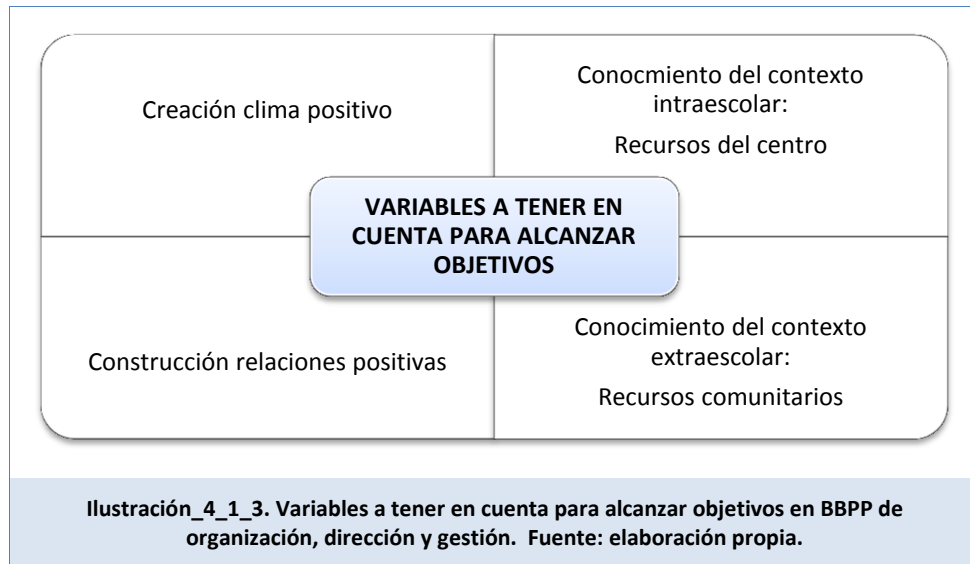
Ilustración _4_1_2. Papel del director en el diseño de centro.
Fuente: elaboración propia.

1.7 Variables a tener en cuenta para alcanzar objetivos.

Entre las variables a tener en cuenta para alcanzar los objetivos de organización, gestión y dirección, sobresale la importancia del conocimiento profundo inicial del contexto al que pertenece el centro y de los recursos con los que se cuenta, en concreto: el claustro de profesores y variables como su estabilidad/continuidad, el personal de ordenanza secundario, el alumnado del centro, sus familias, y el contexto comunitario (tipo de barrio, instituciones que trabajan en la comunidad, etc.). Este conocimiento debe servir para construir relaciones positivas que creen un clima de centro en que todos los miembros de la comunidad educativa se sientan bien.

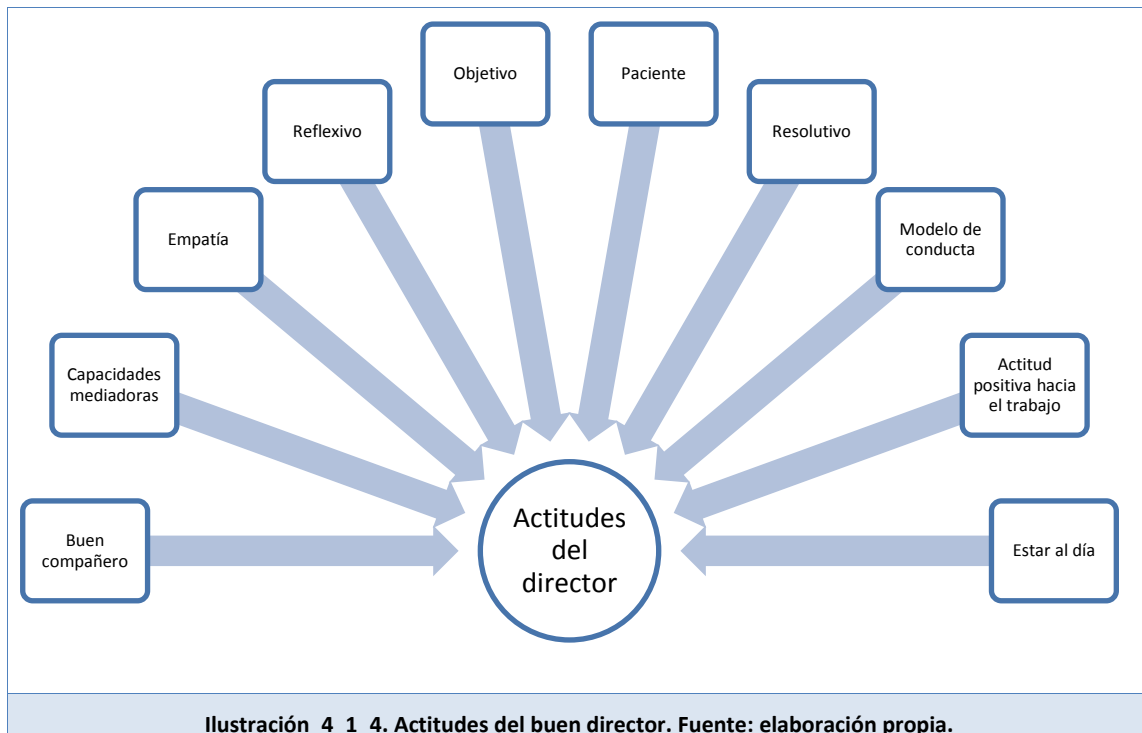
ORGDIRGESTexp5: el claustro de profesores con los que cuenta ese año, porque hay centros que la plantilla es estable pero hay centro que la plantilla se mueve; el tipo del alumnado; el contexto socio-cultural en el que está ese centro, económico, también. Que eso conlleva el tipo de familias, padres y madres con los que tenemos que trabajar y las instituciones con las que cuenta de la localidad.

ORGDIRGESexp4: vamos, exactamente, yo creo en los centros educativos es fundamental. Eliminar al máximo posible todos los conflictos, que haya entre profesores, alumnos....entre ellos.



1.8 Actitudes del director.

Las principales características que debe tener un director a nivel actitudinal y siempre en el marco de las BBPP de organización, dirección y gestión son las siguientes: debe ser buen compañero, con capacidades mediadoras, empático, reflexivo, objetivo, paciente, resolutivo, que sea un modelo de conducta para el resto de la comunidad educativa, que muestre una actitud positiva hacia el trabajo y que esté informado, que esté al día sobre lo que sucede en su centro.



1.9 Dinámicas de proyecto e innovación.

¿Cómo debe actuar el director para fomentar la innovación y el desarrollo de proyecto en las BBPP de organización, dirección y gestión? Para los participantes, la labor principal del director en este campo es la de promocionar y fomentar los proyectos e ideas innovadores, divulgándolas con claridad, con el fin de que sume la mayor parte del profesorado. Para ello es muy importante que sepa vender el proyecto, no imponerlo, y que crea realmente en él, que el resto de la comunidad educativa perciba que el director participa y se implica en ese proyecto.

ORGDIRGESTexp1: que la promociene, que la facilite, que divulgue entre toda la comunidad las novedades, que hay que mejorar en todos los sentidos y ofrecerles es la vía. Yo creo que es fundamental.

ORGDIRGESTexp5: participando de ellas, implementando algunas de estas prácticas, la que sea según las necesidades del centro, tenemos esta necesidad, a través del CEP o de inspección o de la institución pertinente vamos a formarnos y vamos a dar solución, vamos a investigar, vamos a innovar, vamos a aprender.pero tú dentro.

Una actitud básica para la promoción de la innovación en los centros educativos por parte de la dirección es la actitud de apertura a las propuestas realizadas por el equipo docente o cualquier otro

miembro de la comunidad educativa, apoyándolas cuando sea necesario.

ORGDIRGESTexp7: es que es diferente, es que yo allí no puedo....porque mi realidad es distinta. Lo que sí es importante es que la dirección debe estar en apertura, un apertura ante....alerta un poco, ¿no? tú tienes que promover, conocer por supuesto y participar de primera mano. A lo mejor tienes un compañero que es que resulta que es un experto en algo y él no tiene la capacidad suficiente de enganchar al resto del equipo y tú tiene que darle una respuesta también a esa persona. Entonces, es importante que tú estés en apertura para detectar todas las inquietudes de los compañeros.

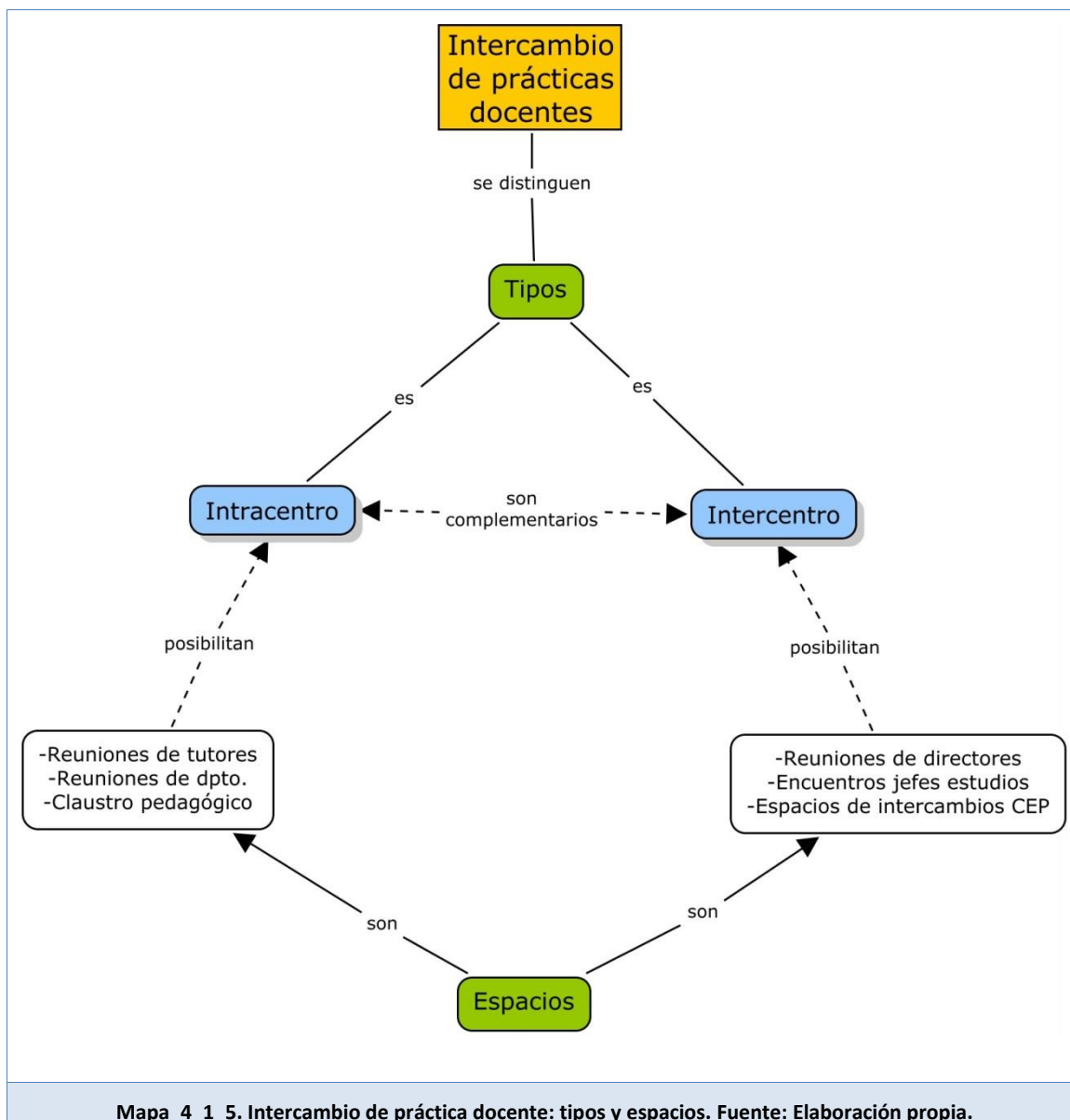
Para finalizar, para innovar es necesario que los directores estén al día de las novedades en el ámbito educativo, por lo que la formación se antoja imprescindible.

1.10 Intercambio de prácticas docentes.

Un subítem de la pregunta sobre dinámica de proyectos e innovación es la de cómo se debe promover el intercambio de (buenas) prácticas docentes y el papel del director. Hay un acuerdo en que es un aspecto muy positivo y a veces soslayado o minusvalorado en la educación actual. Los participantes proponen dos tipos de intercambio:

1. Intercambio de prácticas docentes intracentro: es necesario que el director conozca de primera mano la labor que está llevando a cabo el profesorado de su centro, para así poder difundir, promover y apoyar las BBPP, dándolas a conocer al resto de la comunidad educativa. Los espacios que se proponen para este intercambio intracentro son: reuniones de tutores, reuniones de departamento y el claustro pedagógico, una herramienta muy útil que destacan varios participantes.
2. Intercambio de prácticas docentes intercentro: de nuevo se destaca la importancia de este tipo de actuaciones (metabuena práctica: BP para hablar de BBPP). Además del intercambio directo entre dos o más centros, se destacan tres escenarios en los que llevar a cabo estas actuaciones: las reuniones y foros de directores de distintos centros educativos, los encuentros entre jefes de estudio de distintos centros promovidos, por ejemplo, por la inspección y los espacios de intercambios de experiencias organizados en algunas ocasiones por los CEPs. Se apuntan algunas dificultades para llevar a cabo estos encuentros, en particular, la inversión de tiempo que a veces echa para atrás al profesorado. Una de las participantes

aporta una solución que es la de incluir esos espacios de intercambio en el tiempo de exclusiva del profesorado.



1.11 Procesos de autoevaluación del centro educativo.

Con respecto a los procesos de autoevaluación del centro educativo en las BBPP de organización, dirección y gestión, hay un acuerdo general en afirmar que son necesarios para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en el centro educativo, el rendimiento del alumnado y la práctica docente. Es importante encontrar indicadores que recojan la visión de todos los miembros de la comunidad educativa (alumnado, profesorado, familias, en especial).

ORGDIRESTexp3: [...] el departamento de formación, el que se encarga de la autoevaluación del centro con un instrumento muy potente, bueno, que genera un documento riquísimo de información y eso está siendo tremendamente útil para saber qué piensa toda la comunidad educativa sobre los problemas, cómo solucionarlos, quiénes serían responsable, es decir todo el proceso y eso la dirección luego sabe canalizarlo, por supuesto.

El papel del director en los procesos de autoevaluación será el de impulsarla y fomentarla destacando su utilidad, proponiendo los participantes la descentralización de este proceso y dejándolo en manos expertas, por ejemplo, del Departamento de Formación, Innovación y Evaluación o de algún miembro del equipo docente experto.

ORGDIRESTexp6: en este caso, yo hablaría. Es que el departamento de nuestro centro está formado por el jefe de estudio; estás el jefe del departamento, el jefe de estudio como miembro de ese departamento de formación y los tres coordinadores de área, realmente la ETCP. Es decir, en vez de ser un miembro de cada área, son los mismos coordinadores de área, son gente que es una garantía. Entonces, yo creo que es fundamental descentralizar el trabajo, entonces que haya gente lo hace muy bien o son los mejores, allí.

Destaca la separación existente entre la autoevaluación de aspectos organizativos y de funcionamiento versus los aspectos pedagógicos. Según los participantes, se hace poca autocrítica de los propios procesos pedagógicos por parte del profesorado, situando la génesis de los problemas relacionados con los resultados en factores externos (locus de control externo) como por ejemplo, la falta de colaboración de las familias, la tipología de alumnado, etc. La creación de los Equipos Técnico de Coordinación Pedagógica está ayudando a mejorar esta situación.

ORGDIRESTexp8: La crítica, o sea, la memoria de autoevaluación en la autoevaluación del centro, yo he visto, la experiencia que todos tenemos años en esto, de la direcciones, siempre ha habido un déficit que nos hemos criticado que es el aspecto pedagógico del centro. A veces se han criticados aspectos organizativos y de funcionamiento y el aspecto pedagógico yo creo que es clave y a veces, hemos evaluado, hemos autoevaluado, aspectos que son importantes pero no lo más importante.

ORGDIRESTexp5: La autocrítica no existe, además cuando. lo que decimos siempre, yo estoy harto de escucharlo en todos los niveles, en mi centro y en otros centros, siempre. la culpa la tiene el niño, la culpa la tiene sobre todo la familia, pero yo no cambio, no modifico, yo no tengo ninguna culpa.

Debido a la importancia principal de la evaluación del rendimiento del alumnado como foco principal de los procesos de autoevaluación del centro, los participantes destacan la importancia de contar con indicadores estandarizados e incluso evaluaciones con pruebas externas que permitan tomar decisiones acerca de los cursos de

acciones a seguir en caso de no lograr los objetivos y permitan la reflexión acerca de posibles cambios de metodología por parte del profesorado.

ORGDIRGESTexp2: yo os cuento nuestra experiencia. Nosotros estuvimos el año pasado, se hizo el autoevaluación, se hizo abierta. Se cogieron los indicadores, se abrieron y aquí hubo un claustro, no, dos claustros de 4 horas debatiendo todas las propuestas que a todo el mundo se le ocurrieron. Eso no lleva a nada, no lleva a nada. Hay que coger indicadores homologados, hay que ver donde se falla, [..].

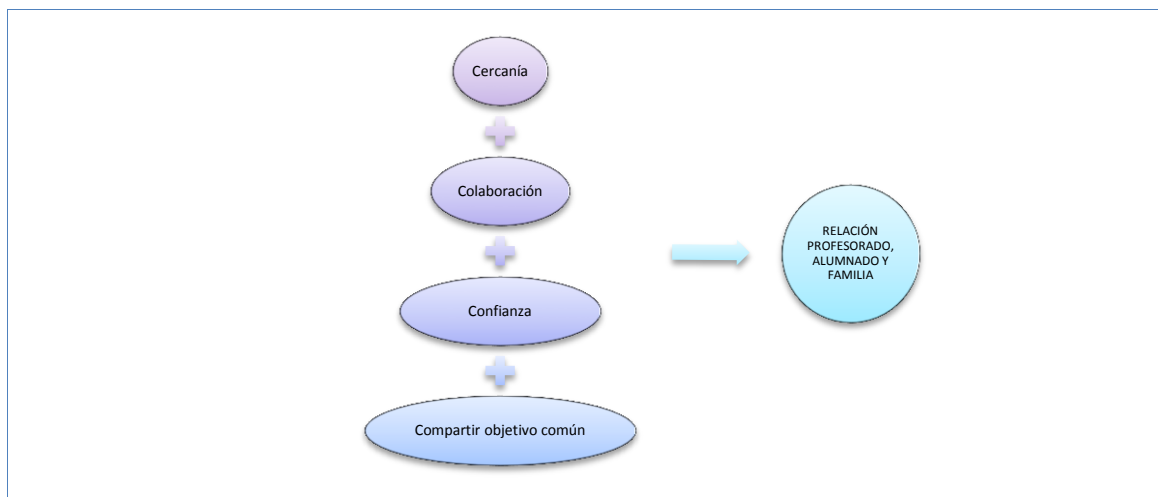
2. ORIENTACIÓN, TUTORÍA Y RELACIONES CON LA FAMILIA.

2.1 Relaciones entre profesorado, alumnado y la familia.

Es el primer ítem de la entrevista. Hablan de cercanía, colaboración, confianza y sentir que todos persiguen un objetivo común. Hay pequeñas distinciones entre trato con la familia y con el menor, pero lo básico se comparte en ambas relaciones. En el punto 4 de este mismo apartado se profundizará en las estrategias comunicativas que marcan estas relaciones.

ORTUTRRFAMexpl: yo creo que tienen que estar basadas en la confianza mutua y en una relación de igualdad y cercana en el que nos miramos mutuamente.

ORTUTRRFAMexp3: en la relación lo primero que hay que trabajar, desde mi punto de vista, es la confianza en el trabajo, es decir la otra persona tiene que confiar en que el profesorado, lo que quiere es lo mejor para sus hijos...lo que... tanto como ellos y viceversa. Y esa confianza hay que trabajarla pues haciendo unas relaciones democráticas, tolerantes y que no se perciban como.y con los alumnos exactamente lo mismo, el alumno tiene que confiar en que el profesor va buscando su beneficio. Para eso hace falta tolerancia.



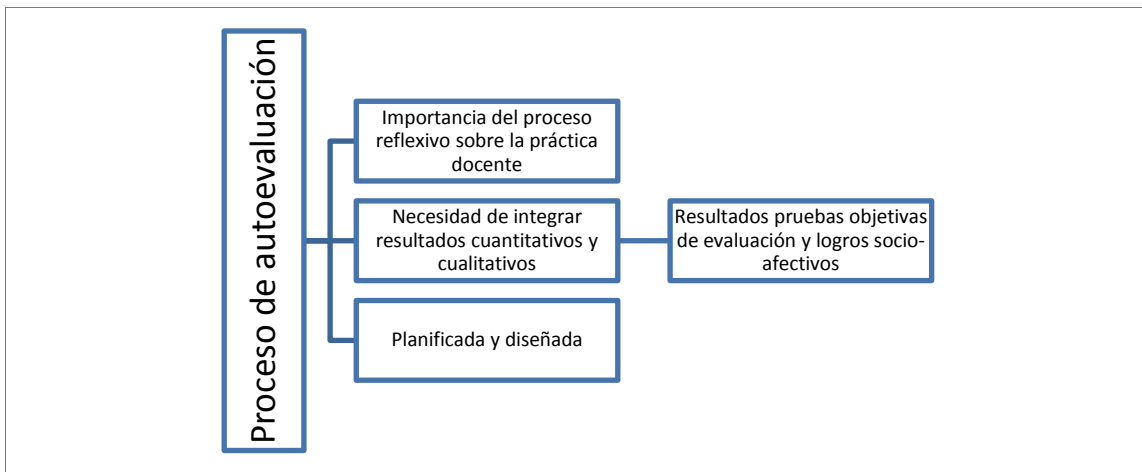
Ilustración_4_1_5. Actitudes del buen director. Relación profesorado, alumnado y familia en BBPP de orientación, tutoría y relaciones con la familia. Fuente: elaboración propia.

2.2 Procesos de autoevaluación.

En lo referente a los procesos de autoevaluación de una BP educativa de orientación, tutoría y relaciones con la familia, los entrevistados destacan el proceso reflexivo inextricablemente unido a la acción educativa que tiene que llevar a cabo el profesorado. En este proceso autoevaluativo reflexivo es necesario tomar en cuenta indicadores cuantitativos y cualitativos para valorar la propia práctica. Por último, se destaca la importancia de integrar la autoevaluación en la planificación.

ORTUTRRFAMexp2: yo creo que hablaría de un proceso que parte de la planificación de lo que queremos hacer, que pasa por establecer indicadores cuantificables, algunos cualitativos y otros cuantitativos y que incluiría a toda la comunidad educativa, a los diferentes sectores de la comunidad educativa.

ORTUTRRFAMexp4: [...] pero la autoevaluación va mucho más allá, es decir tú tienes que reflexionar sobre tu propia actuación.



Ilustración_4_1_6. Procesos de autoevaluación en BBPP de orientación, tutoría y relaciones con la familia. Fuente: elaboración propia.

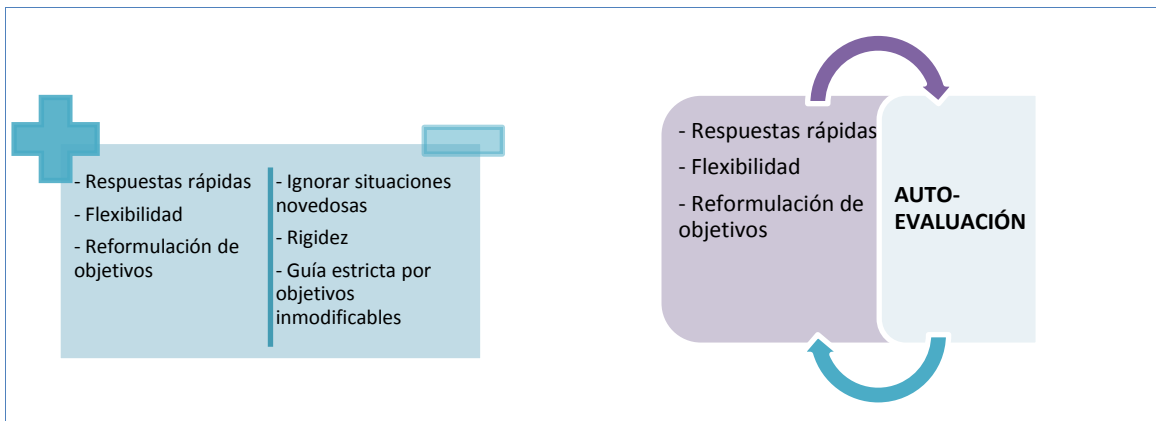
2.3 Respuesta a situaciones novedosas.

¿Cómo deben ser las respuestas ante situaciones novedosas en las BBPP de orientación, tutoría y relaciones con la familia? La propia definición de BP responde a esta pregunta: en general, son acciones

para responder a estas situaciones no normativas. En general, se describen respuestas rápidas en las que la flexibilidad y la reformulación de los objetivos deben primar sobre la rigidez y la guía estricta a partir de unos indicadores inmodificables. De hecho se crea un interesante puente con la autoevaluación: si el proceso reflexivo es parte del día a día docente y no sólo de momentos puntuales, la capacidad de responder a situaciones novedosas será mayor y natural.

ORTUTRRFAMexp3: yo creo está muy relacionado con lo anterior de la autoevaluación porque, claro, si el proceso de autoevaluación está asumido como una práctica diaria del que hace el docente, no como algo especial que se hace de vez en cuando, cuando vienen los inspectores, por ejemplo, si no que está... pues claro, la reacción ante una eventualidad, ante una situación novedosa es rápida porque uno reflexiona de una manera organizada sobre lo que va surgiendo. Entonces, claro, ante una situación novedosa tiene que haber capacidad de reacción, no puedes estar encorsetado ni por los indicadores, ni por lo perfecto, tiene que ser posible salirse del tiesto.

ORTUTRRFAMexp9: yo creo que, para que... para una situación novedosa, una BP debe incluir como uno de sus principales componentes la máxima flexibilidad y la capacidad de adaptación, como ingrediente fundamental.



Ilustración_4_1_7. Respuesta a situaciones novedosas en BBPP de orientación, tutoría y relaciones con la familia. Fuente: elaboración propia.

2.4 Procesos de información con las familias.

El cuarto ítem de la entrevista, referido al modo de comunicarse con la familia se subdivide en 3 puntos (subtemas primarios):

1. Cómo comunicarse con el alumnado y la familia.
2. Cómo promover la presencia de la familia en el centro educativo.

3. Cómo deben relacionarse los tutores con las familias.

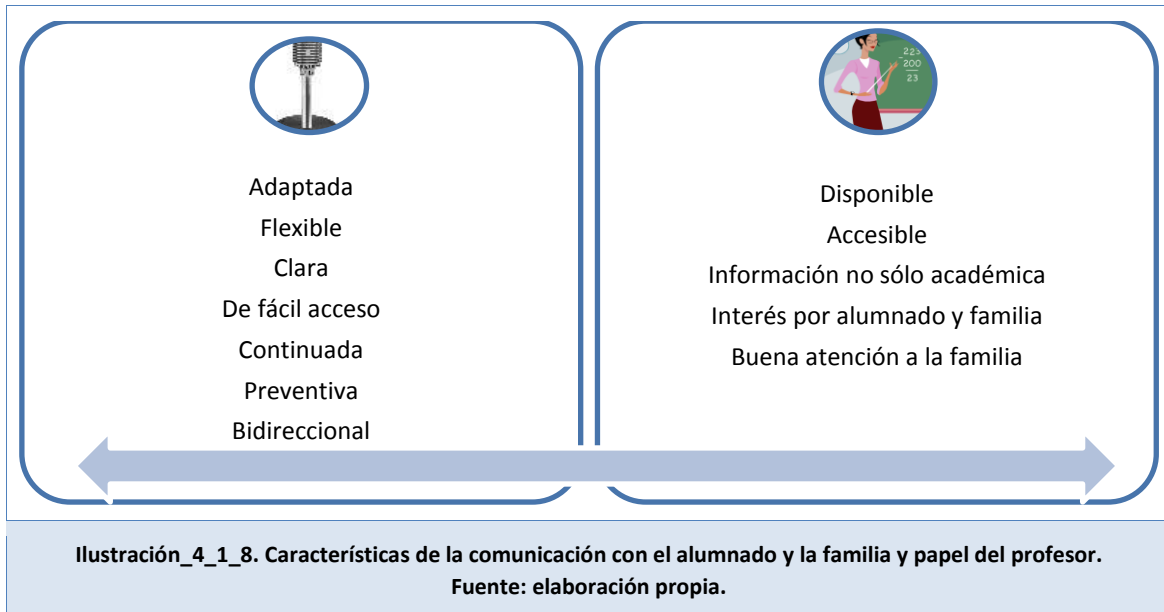
2.4.1 Cómo comunicarse con el alumnado y la familia.

Este primer subtema gira en torno a las características generales de la comunicación con familias, alumnado y compañeros del equipo docente. Básicamente la comunicación debe ser adaptada (que atienda al canal y al código que pueden maximizar el éxito comunicativo), flexible, clara, de fácil acceso, continuada y preventiva. Para ello, y en especial en relación a la comunicación con las familias, el profesor debe ser una figura disponible, accesible, que no sólo se comunique con la familia para dar información académica, sino que de forma continuada, ofrezca una buena atención a la familia, en la que se interese por recabar información de la misma, por conocer esa dimensión de la vida su alumnado, favoreciendo así la bidireccionalidad de la comunicación con la familia, que es un objetivo primario: conseguir que los padres y las madres sientan que el centro tiene las puertas abiertas para que se comuniquen más allá de los intercambios habituales.

ORTUTRRFAMexp8: continuada y preventiva. No esperar que ocurra algo para ponernos en contacto con la familia. Es decir, si se está viendo que algo no funciona o funciona lo necesario, no esperar que llegue, para comunicar una incidencia o lo que sea. Eso es, preventiva. Y luego continuada: no esperar los momentos marcados, a lo mejor cada x tiempo, cada trimestre, para informar por las notas o lo que sea, si no el día a día y poco a poco funciona mucho más ante que la información a largo plazo.

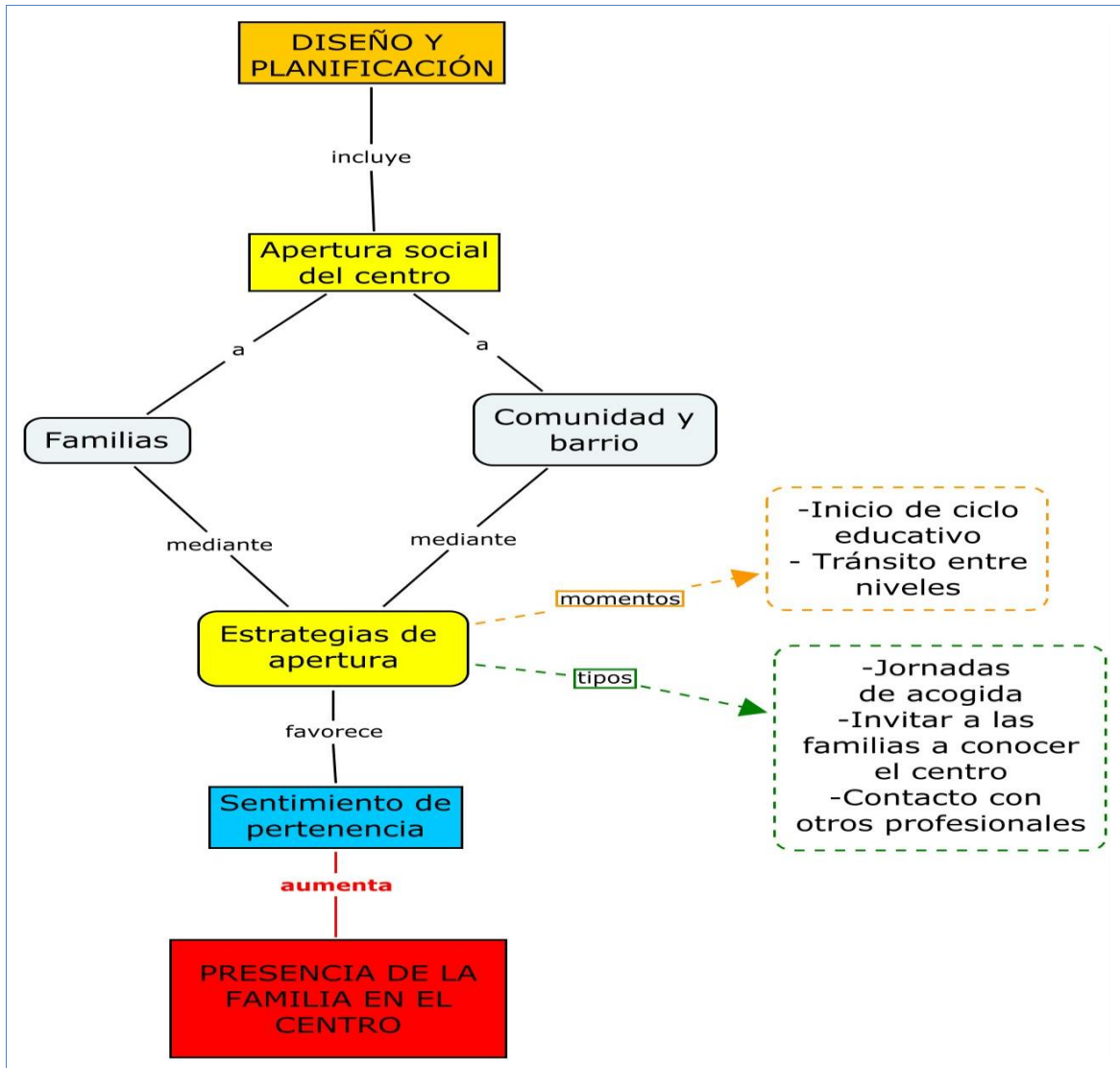
ORTUTRRFAMexp9: yo incidiendo en lo que ha comentado Maribel, yo pienso que lo 1º que hay que tener en cuenta es el código y utilizar pues canales diferentes dependiendo del centro, de...con las familias... o sea dependiendo de las familias que existan en el centro. Y, por supuesto, debe de ser accesible y adaptada.

ORTUTRRFAMexp4: bueno, yo añadiría una cosa más, o sea que los procesos de información entre los centros y las familias, tienen que ser bidireccionales. Es decir, muchas veces los centros dan mucha información, pero reciben poca, entonces, en congruencia con lo que hemos dicho antes, si los procesos educativos están marcado por una relación afectiva, cordial entre las familias y los profesores, toda la información no debe partir del centro;



2.4.2 Cómo promover la presencia de la familia en el centro educativo.

Este subtema primario, muy relacionado con el anterior, tiene un eje central: abrir el centro a los padres y las madres, en particular, y a la comunidad, en general. Para favorecer la participación en el centro, las familias deben desarrollar un sentimiento de pertenencia a ese contexto. Se identifican momentos importantes para trabajar de forma anticipatoria el desarrollo de este sentimiento de pertenencia: los momentos de inicio de un ciclo educativo y el tránsito entre niveles educativos. De forma anticipatoria se puede invitar a las familias a conocer el centro y su funcionamiento, se puede ir conociendo a las familias a través del contacto de los profesionales de los centros de distintos niveles educativos, y sobre todo, se les puede incluir desde el primer momento en que los menores comienzan en el centro educativo, por ejemplo, a través de las jornadas de acogida. Estas actuaciones deben estar planificadas y diseñadas con antelación.



Mapa_4_1_6. Estrategias para promover la presencia de las familias en los centros. Fuente: elaboración propia

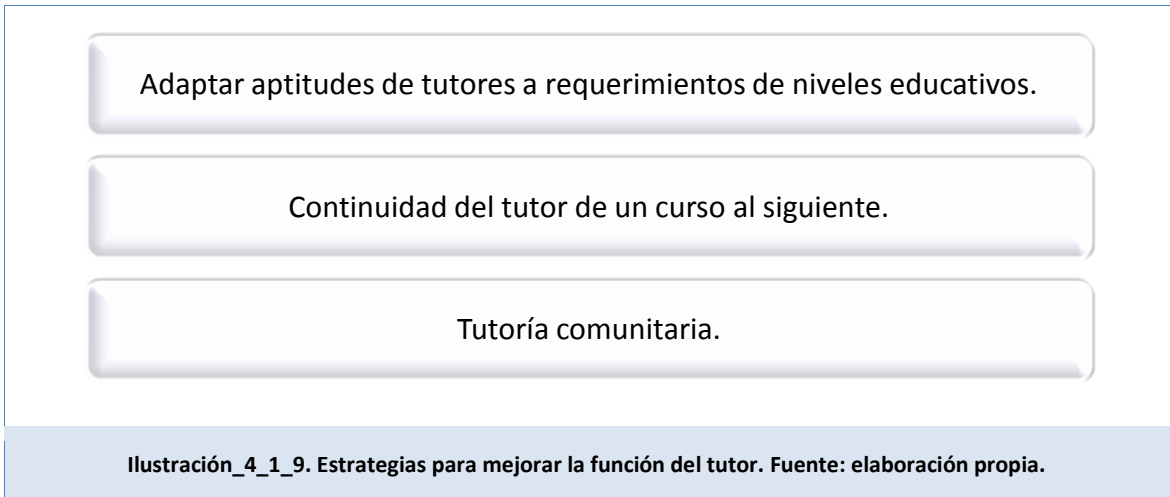
2.5 Cómo deben relacionarse los tutores con las familias.

El tutor es reconocido como una figura fundamental en la relación con los padres, sin embargo, gran parte de las funciones que se esperan del mismo no están correcta y formalmente definidas, por lo que, en ocasiones, el tutor se enfrenta a situaciones caracterizadas por la sobrecarga de funciones.

ORTUTRRFAMexp4: vamos a ver, independientemente del contexto. lo que tu has dicho, bueno, eso es más que relacionarse con... transmitirle información...la plataforma PASEN o cualquier... bueno, para hacer comunicar. Pero el tutor, tradicionalmente en la enseñanza, pues ha sido una figura clave, es decir, y ahora mismo en el momento que estamos más y en la secundaria todavía más, ¿por qué? Porque hay mucha complejidad, lo que pasa es que verdaderamente ni la misma normativa, ni siquiera que tenemos de educación, soy experto en eso,

pues reconoce la figura del tutor [...] Y además....aparte de las relaciones personales, no se puede hacer por Internet...por Internet o por... le puede mandar una información, pero el tutor, realmente un tutor que se precie, pues por lo menos tiene que reunirse con todos los padres pero unas pocas de veces. Primeramente a nivel grupal para hacer trabajos colectivos y después a nivel individual, y son momentos de profundizar, de discusión, de enterarse de su problemática, de ver de como se le puede sacar rendimiento a sus niños. Y luego más, traspasar incluso esa función para los servicios sociales, es decir que está sometido a un trabajo social.

Se proponen algunas ideas interesantes como adecuar a los tutores a determinados niveles educativos dependiendo de las aptitudes y capacidades requeridas, intentar que haya continuidad de un curso al siguiente en las tutorías mejorando así el conocimiento del alumnado y sus familias, y por último, se propone la idea de la tutoría comunitaria, caracterizada por la división de tareas tutoriales entre varios miembros del equipo docente.



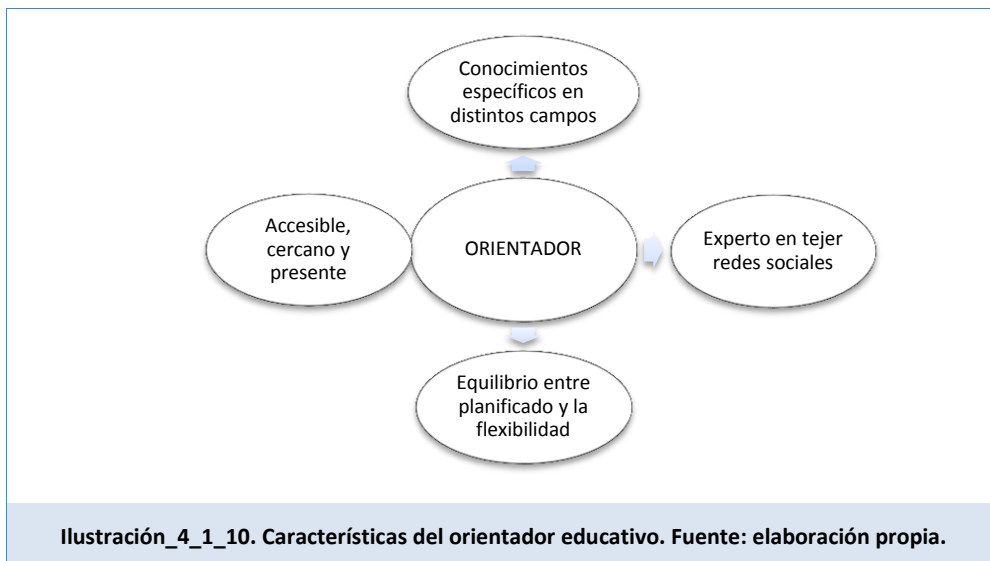
2.6 Cómo debe actuar un orientador.

Los principales resultados en este apartado apuntan a que la figura del orientador es una figura compleja que necesita conjugar diferentes elementos. Por un lado, debe tener un perfil muy bien definido caracterizado por los conocimientos específicos en distintos campos (planificación docente, evaluación, acción tutorial, atención a las familias, orientación profesional, etc.). En segundo lugar, debe ser experto en tejer redes sociales tanto en el centro educativo como con la comunidad a la que pertenece; de un modo u otro su labor requiere que el resto del equipo educativo se sume a sus propuestas, que deberían ser co-creadas. En tercer lugar, debe ser una figura accesible, cercana y presente para los miembros de la comunidad educativa. Por último,

debe mantener un equilibrio entre los diseñado/ planificado y la flexibilidad para adaptarse a situaciones novedosas.

ORTUTRRFAMexpl: De todo la clave... si no lo tienes bien organizado, planificado y premeditado, difícilmente... incluyendo lo que comentábamos antes, lo que vaya surgiendo; o sea, tienes que ser lo suficientemente flexible, que tú lo decías y yo estoy de acuerdo, para ir incorporando todo lo que va saliendo que tú no preveías y no perderte en tus objetivos, o sea vamos pá allá y vamos todos pá allá, y además lo construimos juntos, no lo construyo yo y luego lo comparto con vosotros, lo construimos juntos. Creo que los mejores planes de acción tutorial que funcionan son los que hemos construido con los tutores y las tutoras, porque nosotros podemos inventar maravillas si queremos, pero no va a ser asumido porque no conocemos la realidad, no conocemos como funciona, no conocemos las habilidades que tienen cada tutor y cada tutora para desempeñarlo.

ORTUTRRFAMexp4: pues después de 21 años ya en la orientación he visto todo el proceso que ha llevado la orientación en Andalucía y bueno, la verdad, lo único que puedo decir es que es una profesión muy compleja y que necesita pues una gran preparación [...].



Aparece un sub-tema primario dentro de este apartado que se presenta a continuación.

2.6.1 Cómo debe diseñarse la planificación tutorial por parte del orientador.

Hay una cierta unanimidad en que la planificación de la acción tutorial por parte del orientador debe hacerse en estrecha colaboración con el tutor y con jefatura de estudios. Debe partir de un diagnóstico previo (evaluación y autoevaluación del año anterior) junto a un análisis de los objetivos que se quiere trabajar y conseguir en la acción tutorial.

ORTUTRRFAMexp1: yo lo 1º recoger la evaluación del año anterior. Si verdaderamente se ha hecho una evaluación y una crítica y autocrítica o autoevaluación, como sea, recoger esa evaluación y ver esa, esa, donde ha estado el déficit de los objetivos marcados, donde se han logrado objetivos, donde se han no se y partir de allí, del año anterior.

ORTUTRRFAMexp4: tutoría ¿para qué? Eso es la pregunta clave, para qué queremos la tutoría. Entonces tú cuando le vas dando respuesta a eso, pues a ti te sale tu plan, depende de lo que tú quieras conseguir; tú para que quieras la tutoría, ¿para que los alumnos aprendan más? Pues, bueno, vamos a diseñar actividades; para que se lleven mejor, para que las familias se integren en la vida del centro, para que los alumnos convivan mejor, para que los profesores enseñen mejor, es decir, son las preguntas que uno se hace cuando quiere diseñar un plan de acción tutorial. Y entonces tú te pones de acuerdo, porque realmente el orientador ayuda, ayuda en la elaboración del plan de acción tutorial, pero el que da respuestas esas tutorías son los profesores, los tutores, en este caso, entonces, eso hay que consensuarlo.

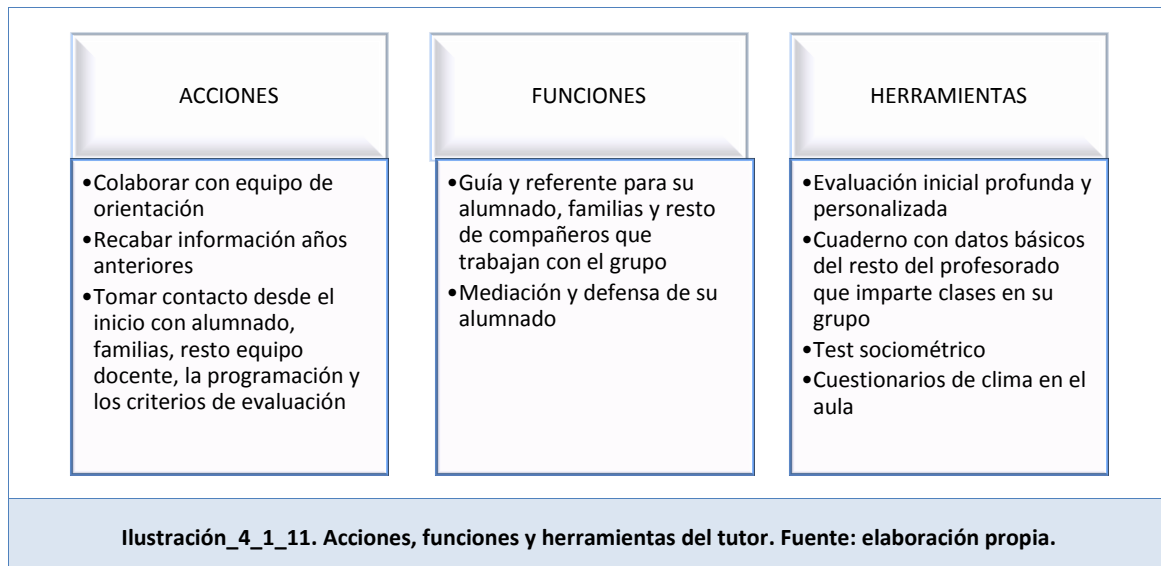
2.7 El tutor: acciones, funciones y herramientas.

En cuanto a las acciones y herramientas del tutor, se plantea la necesidad de trabajar en estrecha colaboración con el equipo de orientación, siendo una figura clave para su alumnado, las familias del mismo y el resto del equipo docente. Su planificación requerirá que tenga que recabar información de años anteriores así como que tome contacto desde el inicio con el alumnado, las familias, sus compañeros, la programación y los criterios de evaluación para así poder realizar bien su trabajo. Se le adjudican funciones de mediación y defensa del alumnado ante el resto del profesorado.

Se proponen algunas herramientas para llevar a cabo estas acciones como por ejemplo, realizar una buena evaluación inicial, llevar un cuaderno con los datos básicos del resto del profesorado que imparte clases en su grupo, usar instrumentos de medida grupales como el test sociométrico o cuestionarios de clima en el aula.

ORTUTRRFAMexp3: Lourdes: Hombre, las funciones básicas del tutor, lo que...un tutor tiene que hacer es conocer bien a sus alumnos tanto académicamente, conocer sus antecedentes académico, es decir tener la información previa que pueda conseguir, eso es función del tutor y es muy importante, intentar tener un conocimiento cercano del alumnado a nivel personal lo antes posible, con tiempo... ¿eso cómo se hace? Pues diseñando actividades en las primeras sesiones del curso pues de dinámicas grupales y de para que el propio tutor vaya adquiriendo conocimiento. Después tiene que adquirir conocimiento de la familia lo antes posible también, para eso se tiene que reunir la información que se tenga de años anteriores y la que pueda obtener directamente. Tiene que conocer bien a sus compañeros de su equipo educativo, eso también es muy importante que lo haga un tutor, no puede. Esa parte siempre se nos olvida, pero es el coordinador del equipo educativo, tiene que conocer las programaciones, los instrumentos de evaluación, cómo se aprueba en cada cosa, porque aquí se hace el porcentaje... tiene que tener ese conocimiento para que cuando los niños le preguntan "y porque el de dibujo me pone, me quita..." pues tiene que tener esa información, por lo menos en un cuadernito una hojita de cada cual, de cada materia para poderlo mirar.

ORTUTRRFAMexp6: yo incidiendo un poquito en lo que dice Lourdes, veo la función del tutor en cuanto a los alumnos como un mediador.respecto, bueno, en este caso, no tanto con los alumnos, como el equipo docente que les imparte esa clase, pero sobre todo pienso en la figura del tutor como un defensor del alumno y me centro un poquito en la sesión de evaluación,



2.8 Otros temas.

El grupo de entrevistados sugieren dos temas:

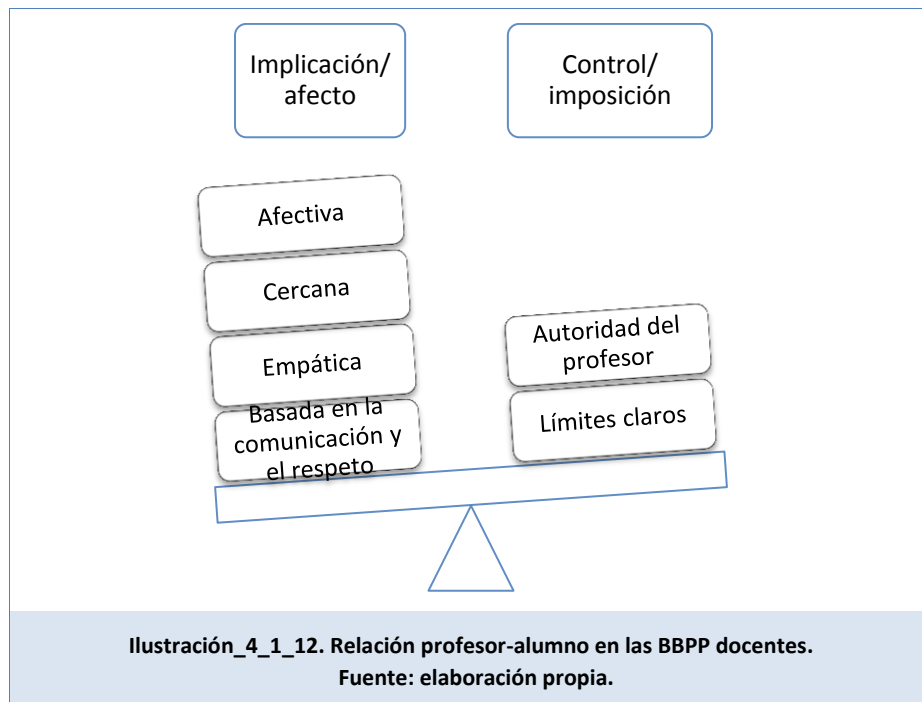
- Formación: apuntan a la formación continua del alumnado y el profesorado, por ejemplo, como en el campo de la mejora de la convivencia educativa y la mediación escolar.
- Contexto comunitario: en este caso se hace referencia a cómo abrir las puertas del centro a la comunidad y formar verdaderas comunidades de aprendizaje, interinstitucionales. Habría un beneficio añadido que sería el de conseguir que mejorara la participación de los padres y madres en los centros educativos.

3. PRÁCTICA DOCENTE.

3.1 Relaciones entre profesorado y alumnado.

El primer ítem del grupo de discusión de BBPP docentes es el referido a la relación profesor-alumno. Hay acuerdo generalizado en afirmar que la relación debe ser afectiva, cercana y empática, basada en la comunicación, el respeto y bidireccional. Se matiza que a pesar de esta cercanía afectiva, el profesor debe mantener su autoridad, estando

los límites claramente definidos, sin que por ello se vea mermada la confianza y la comunicación.



Además, el profesor debe tener un conocimiento personalizado de cada alumno y su familia, y ser el elemento principal de motivación del alumnado.

PRACDOExp2: si, yo considero que la relación del alumno con el docente o del docente con el alumno tiene que ser fundamentalmente muy afectiva; para cualquier, para llevar cualquier BP con nuestros alumnos yo parto que, considero que partir del campo afectivo es fundamental. Es verdad que cuando estás empezando con un grupo, pues tienes que empezar de nuevo y hasta que no los conoces no vas creando los lazos, es cierto, pero a lo largo del tiempo y si hay continuidad en los ciclos pues podemos llegar a una buena, a una BP. Mucha comunicación, va implícito también en el plano afectivo, mucha comunicación y una relación directa.

PRACDOExp1: si nosotros no motivamos al alumno para que realmente esté entusiasmado en todo lo que hace, pues no se sentirá nunca protagonista, no tendrá, no tendrá un interés por lo que está haciendo, etcétera. Entonces, esa afectividad de la que habláis, con un respeto por supuesto, como dice José Manuel, aquí a la persona del profesor, que una cosa no tiene porqué quitar a la otra, pero entiendo en todo momento que esa motivación para los aprendizajes es muy importante y para conseguir esas BBPP, también.

3.2 Colaboración, cooperación y competición

Con respecto a la idoneidad de optar por la colaboración, la cooperación y/o la competición en las BBPP relacionadas con la

práctica docente, todos los participantes están de acuerdo en considerar las prácticas colaborativas y cooperativas (trabajo en equipo, tutoría entre iguales, etc.) las que proporcionan los mejores resultados.

No hay el mismo acuerdo en cuanto al uso de la competición. Mientras que sí se acepta que el alumnado, sobre todo en primaria, es competitivo por naturaleza, no todos los participantes piensan que se deban de diseñar prácticas basadas en la competición. Las personas a favor de su uso las justifican en la necesidad de formar al alumnado para su salto al mundo laboral que sí es competitivo.

PRACDOCexp6: yo creo que la competición en cierto grado y bien administrada creo que también es buena. Ahora, que claro, yo creo que habría que administrarlo bien y no llegar a ese decir "vamos a competir y hasta donde más pueda". Pero una dosis un poco de competición yo creo que... si acaso por desgracia nos sale la prueba esta de PISA tan mal, últimamente en mi humilde opinión es que precisamente el nivel competitivo en España se ha quedado a cero.

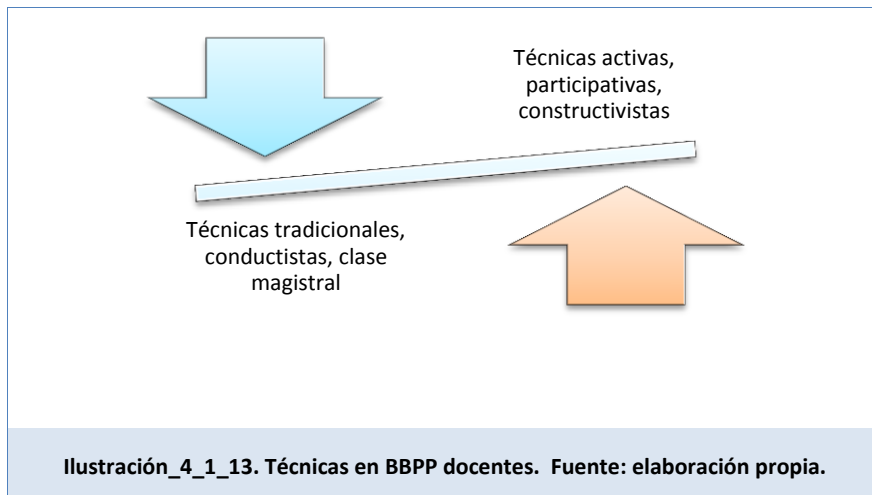
3.3 Técnicas aplicadas por parte del profesor en los procesos de aprendizaje.

En cuanto a las técnicas que debería fomentar el profesorado en las BBPP docentes, los participantes defienden que, aunque el profesor tiene las riendas en cuanto a la parte organizativa y planificada de la docencia, debe de promover técnicas que hagan que el alumnado se sienta protagonista activo y participe de su propio proceso de aprendizaje. Para ello es fundamental un profundo conocimiento del alumnado, sus intereses, sus relaciones familiares, etc.

Uno de los participantes matiza que dependiendo de la situación, las técnicas tradicionales (conductistas, clases magistrales) pueden ser la opción más adecuada frente a las técnicas más activas, participativas y constructivistas.

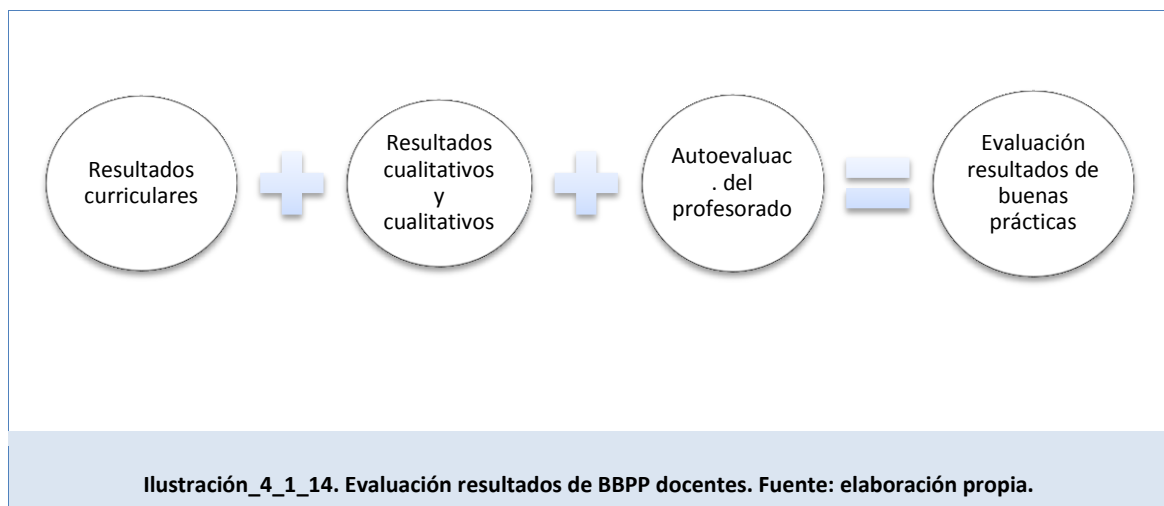
PRACDOCexp5: yo creo que....no sé si estoy siendo un poco disperso, pero estoy contestando con mucha sinceridad, es que en realidad depende del momento: es decir, hay momentos en los que un planteamiento metodológico más constructivista sale muy bien y es absolutamente necesario, la participación obviamente fomenta la motivación del alumnado, esto es de perogrullo, es evidente, y allá donde se puede poner en práctica por supuesto que hay que tirar de ella, pero hay otros momentos, por ejemplo en especialidades como la mía, geografía e historia en secundaria, en la que tienes que tirar también el ABCD, clase magistral para trabajar contenidos. Y por muy anquilosado que esto pueda parecer, pero hay veces que sí, que hay que tirar de clase magistral, pienso yo para trabajar contenidos; ahora siempre, sea una metodología en

determinados momentos más constructivista y en otros determinados momentos más conductista o clase magistral, sea de un modo u otro, [...].



3.4 Resultados de una BP docente.

Con respecto a los resultados de una BP docente, hay acuerdo en que los resultados son imprescindibles para que se considere BP, sin embargo, no sólo debe tenerse en cuenta que el alumnado aprenda (resultados curriculares) sino también resultados más cualitativos y afectivos. En ambos casos, se hace necesario un proceso de autoevaluación constante por parte del profesorado acerca de su propia práctica docente.



PRACDOCexp3: yo creo que no solamente es bueno considerar cuando una BP tiene el alumnado ha aprendido, si no cuando hay un resultado afectivo, un resultado emocional, es decir, cuando el niño llega a la clase y pregunta "me he traído esto o me traído lo otro, mi madre aporta tal cosa al proyecto" entonces, y ellos:

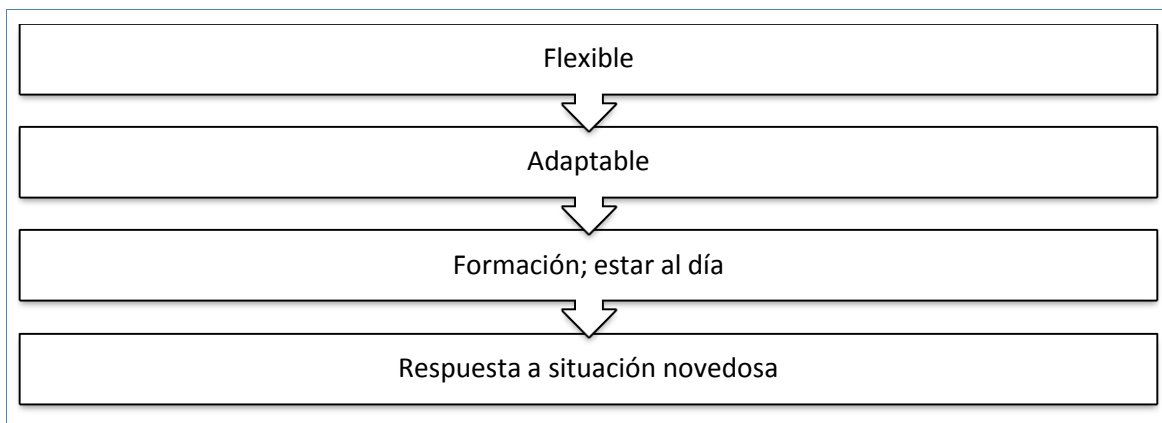
"¿cuándo vamos a trabajar, cuando vamos.?" ese aspecto para ti quiere decir que lo que estás haciendo que a ellos les está motivando y que les estás gustando la práctica que tú estás aplicando.

3.5 Respuesta a situaciones novedosas.

En cuanto a las situaciones novedosas, las BBPP docentes deben ser capaces de atender a las mismas, adaptando lo programado y siendo flexibles. Los participantes destacan la importancia de estar al día y formarse en temas que puedan suponer una novedad en el aula, y no considerar que por tener muchos años de experiencia docente ya se sabe todo (la autocrítica y la autoevaluación de la propia práctica son fundamentales en este punto).

PRACDOCexp3: Abierto totalmente cuando tú estás haciendo una práctica y hay algo, algo que te traen de fuera que tú no contabas con eso, pues...estupendo, no puedes decir "no, eso no, no me lo había preparado, eso no es lo que tocaba hoy", si no, al contrario, hay que integrarlo dentro de... (otra dice: integrarlo, claro), muchas veces tú tienes, como decía Cristina, tú tienes tu programación pero allí hay algo que te viene extra con lo que tú no habías contado, pero bueno, pues nada, se integra en lo que tu tenías programado hoy y no, no pasa nada.

PRACDOCexpl: la realidad es que ante novedades muchas veces los docentes estamos un paso atrás [otros participantes asienten] porque nos da miedo, creemos que lo sabemos todo, porque muchas veces la experiencia o la inexperiencia te dice que "no, yo ya con 23 de docencia, lo que hay novedoso no me interesa, pero no me interesa formarme, no me interesa aplicarlo, ni me interesa que se integre dentro de mi aula"; entonces para eso es verdad que somos un poco autocríticos.

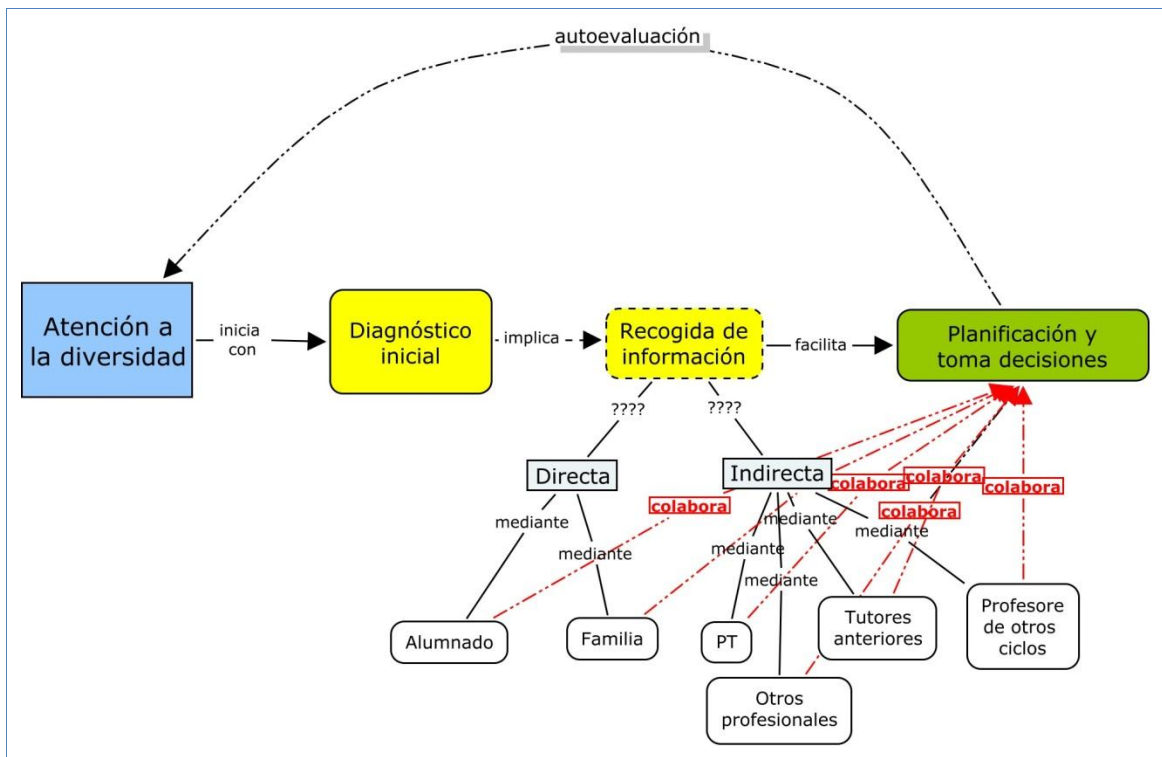


Ilustración_4_1_15. Evaluación resultados de BBPP docentes. Fuente: elaboración propia.

3.6 Estrategias para tener en cuenta la diversidad.

Las BBPP de prácticas docentes deben dar respuesta a la diversidad inherente a los grupos humanos que configuran un aula. Para ello es muy importante un conocimiento profundo del alumnado y sus circunstancias como parte de un diagnóstico inicial en el que será imprescindible recabar información directamente por parte del profesorado y contar con otras figuras que proporcionen parte de esta información (profesores de otros ciclos, PT, tutores anteriores, etc.).

También para planificar y tomar decisiones sobre las posibles adaptaciones curriculares será necesaria la colaboración con el resto de profesorado, EOE, familia, etc. Uno de los participantes propone la co-tutoría entre profesorado del centro como herramienta cooperativa y colaborativa para atender la diversidad. Del mismo modo, se hace muy necesaria la autoevaluación de las actuaciones puestas en marcha para evaluar cómo responde el alumno a las mismas.



Mapa_4_1_7. Atención a la diversidad en BBPP docentes. Fuente: elaboración propia.

3.7 Diseño de la práctica docente.

Los elementos claves para el diseño de la práctica docente en una BP según los participantes son dos: en primer lugar, la actitud y la motivación del profesorado; y en segundo lugar, la actitud del alumnado y su nivel de conocimientos previos.

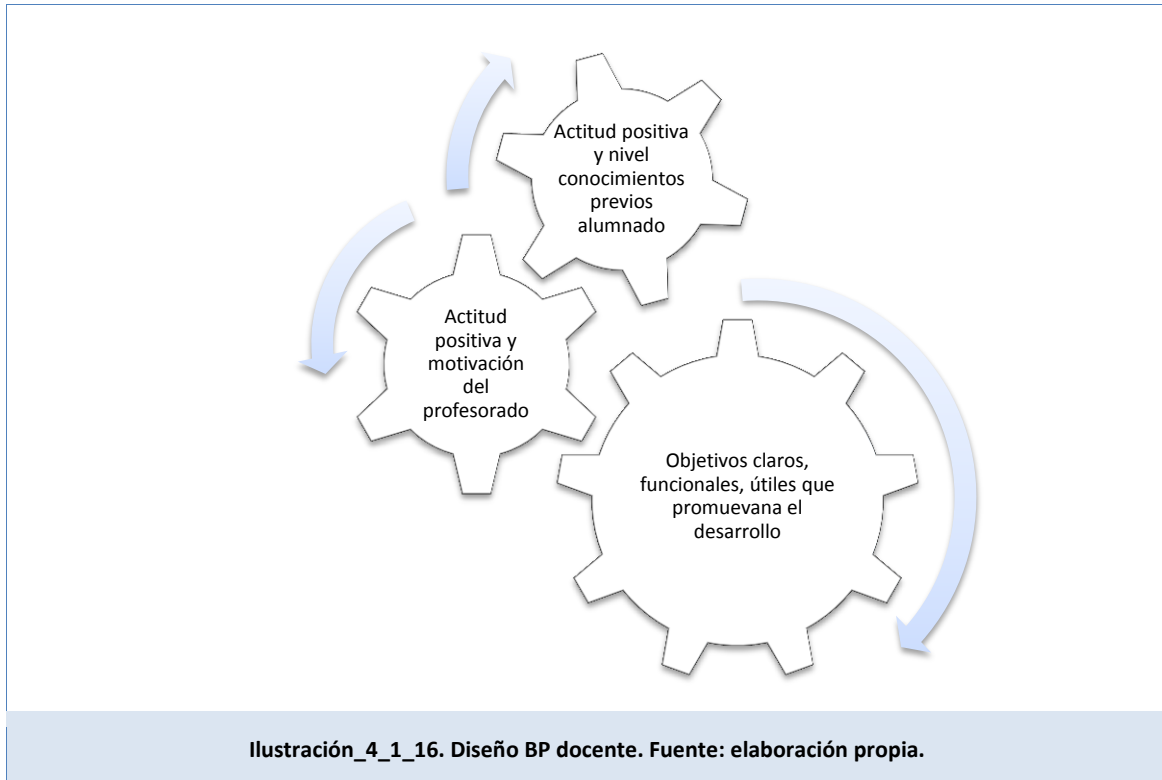
La actitud positiva del profesorado y su motivación se relacionarán con el diseño de prácticas docentes más motivantes. Por su parte, la evaluación inicial de las ideas previas del alumnado y el conocimiento acerca de su nivel de motivación hacia un tema son muy importantes en el diseño de una práctica docente.

Dos participantes abogan por incluir otro elemento clave: el diseño de prácticas docente debe incluir objetivos claros, funcionales, útiles y que favorezcan el desarrollo integral de los alumnos.

PRACDOCexp2: Yo creo que es fundamental la actitud, tu actitud, tu disposición ante esa práctica docente. Yo creo que la manera en que nosotros vamos a trabajar con nuestros niños y en lo que diseñamos y en lo que proponemos.

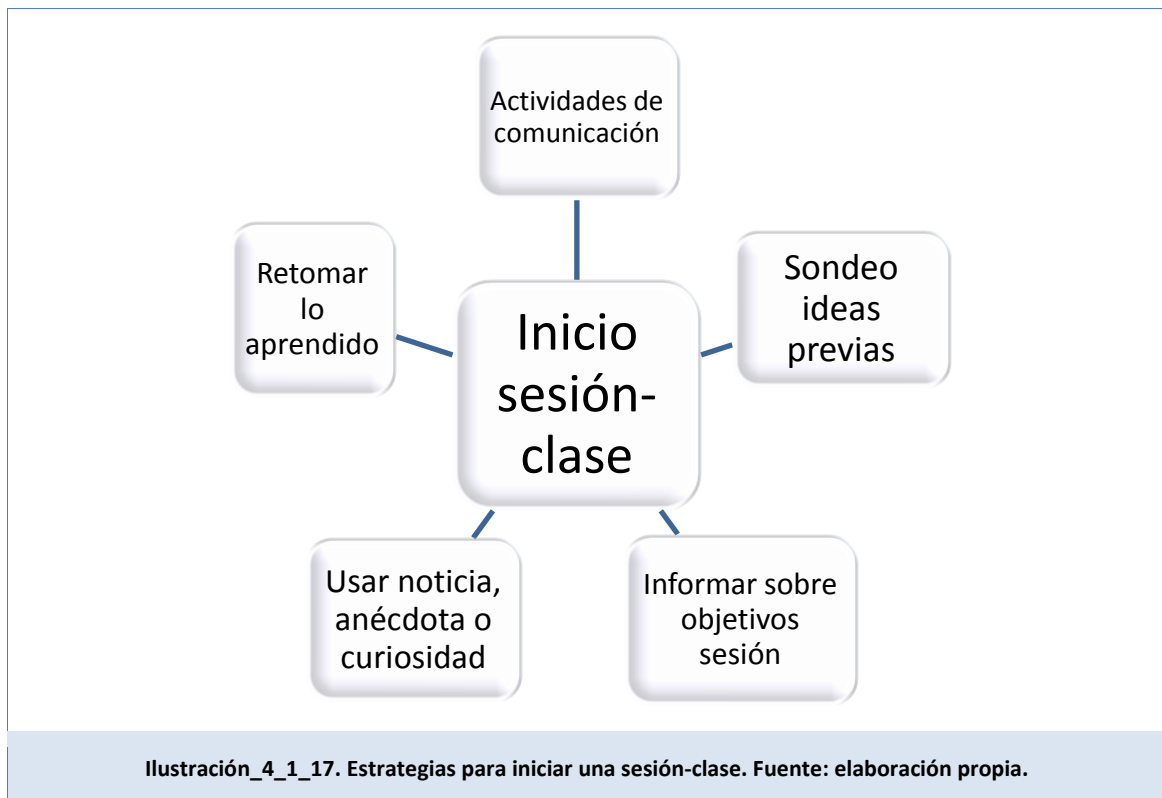
PRACDOCexpl: yo quería añadir que, bueno, que en ese diseño hubiera planificado un producto final en el aprendizaje que fuera funcional y que tuviera un uso social, o sea que, en el que realmente trajera aprendizaje, o sea la puesta en marcha de esa BP final, ellos se quedaran algo que les sirva para la vida.

PRACDOCexp4: me voy a lo que...vamos a ver, digo, qué es lo que quiero que aprenda, ella ha dicho la actitud del profesor, pero yo diría primero qué actitud tiene el niño ante.yo haría un primer sondeo, hablamos de evaluación inicial, que es lo que haría, texto, unas preguntitas, tema , para seguir haciendo ya el diseño del tema, tengo un objetivo, tengo la actitud que tiene el niño ante ese tema que se va a tratar y luego hago el diseño completo del tema. Y tiene que tener el profesor también la actitud por supuesto, si no, no se hace.



3.8 Inicio de una sesión de clase: actuación del profesorado.

Con respecto a la forma ideal de dar comienzo a una clase en el marco de una BP docente, son diversas las categorías que se han obtenido del análisis. En primer lugar, sobre todo los participantes de educación primaria, los inicios basados en la comunicación (asamblea) sirven para crear un buen clima en el aula. En segundo lugar, iniciar sondeando las ideas previas del grupo sobre el tema que se va a tratar. En tercer lugar, iniciar informando al alumnado los objetivos de la sesión/tema y haciéndolo participe de los mismos. En cuarto lugar, utilizar una noticia de actualidad, anécdota o curiosidad para romper el hielo y, a la vez, iniciar el tema sondeando qué sabe el alumnado sobre la cuestión. En quinto lugar, iniciar retomando lo aprendido el día anterior, corrigiendo las tareas para casa o repasando.



3.9 Organización grupal y espacial.

Con respecto a la organización grupal relacionada con las BBPP docentes, hay un acuerdo generalizado en que deben ser posibles distintos niveles de agrupación en el aula (individual, en pareja, en equipo, en gran grupo, etc.) dependiendo del tipo de tarea, momento, actitud del alumnado, necesidades del profesorado, etc.

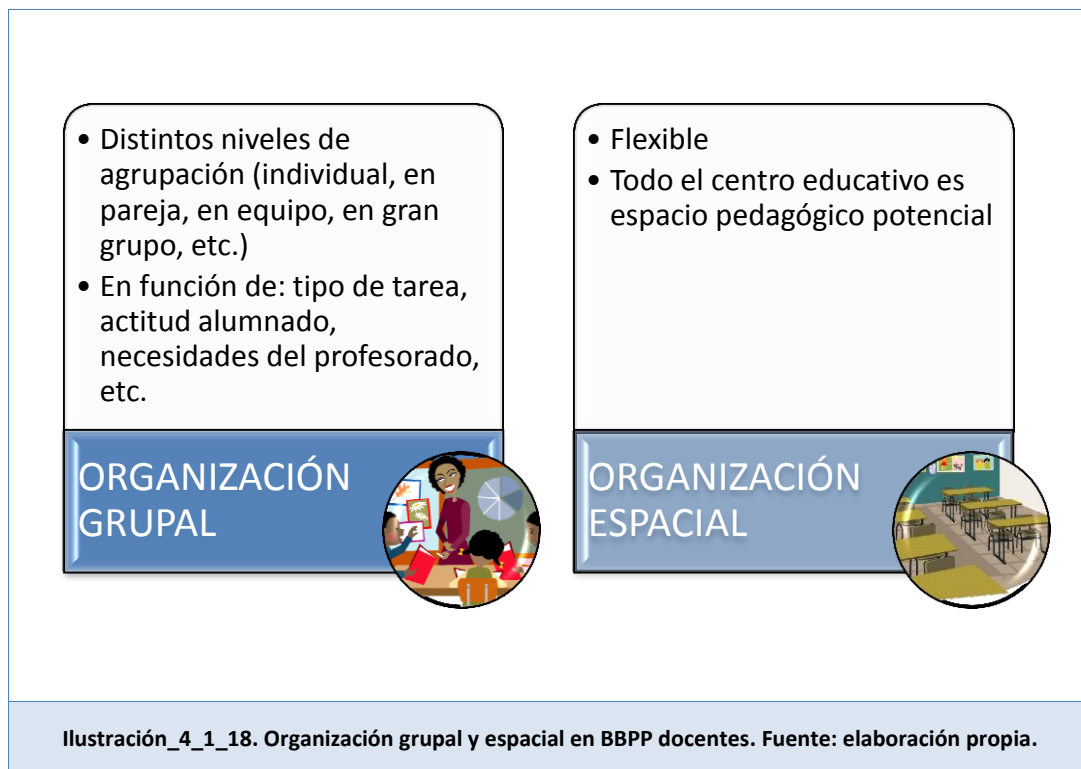
PRACDOCexpl: vamos a ver, yo con respecto al tema grupal pienso que debe haber distintos agrupamientos dentro del aula para que realmente el aprendizaje y la BP sean efectivos. Ni todos los niños individualmente aprenden, ni todos los niños por pareja aprenden, ni por grupo pequeño..o sea, pienso que los distintos agrupamientos debe estar presentes en el aula, en momentos concretos, pues será relevante establecer una diada o una pareja, o un pequeño grupo o habrá actividades en las que en gran grupo sea lo más adecuado, desde luego.

En cuanto a la organización espacial, debe ser flexible. No sólo el aula, sino también todo el centro educativo deben ser optimizados, permitiendo un uso pedagógico flexible.

PRACDOCexpl: yo creo además que, que la organización del espacio no tiene por qué ser sólo el espacio aula, si no que cualquier espacio del centro es un espacio educativo, entonces, los pasillos, la sala de profesores, el aula de informática, es decir, que no sólo la organización del aula es importante, si no que cualquier espacio del centro se le convierte en el momento en que queramos, en espacio educativo.

PRACDOCexpl: Yo en organización espacial, si estoy dentro del aula, toda el aula me sirve, me tiene que servir y creo espacios para distintos objetivos, para distintas actividades que tenga previstas.

Por tanto, existe un claro paralelismo entre la organización grupal dentro de las aulas y la organización espacial del centro.



Ilustración_4_1_18. Organización grupal y espacial en BBPP docentes. Fuente: elaboración propia.

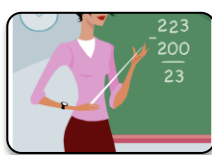

3.10 Exposición del currículum y puesta en escena de un profesor con un alto nivel de éxito

En cuanto a la exposición del currículum y la puesta en escena del profesorado en una BP de práctica docente, son dos los ingredientes principales según los participantes: en primer lugar, el profesor debe ser un buen programador (planificar sus clases, tener coherencia en la organización de los temas y gestionar bien los tiempos de cada sesión). En segundo lugar, el profesor debe ser capaz de transmitir entusiasmo a sus alumnos, por lo que su actitud y motivación serán claves de éxito.

PRACDOCexp2: tu actitud y el diseño de actividades, la propuesta de actividades es fundamental para generar ese entusiasmo; tú lo tienes que transmitir, pero los niños también lo tienen que sentir y engancharse.

Relacionado con lo anterior, la puesta en escena del profesorado debe ser activa y cercana, moverse por el aula, no quedarse anquilosado en la mesa y la silla.

PRACDOCexp7: Si mira, cuando yo terminé, cuando yo elegí primaria ya después de 20 años, el trabajo en el aula y tengo a los niños de frente, cuando yo me enfrento a esa puesta en escena, es verdad que es real, tú estás allí expuesto como en un teatro, entonces creo que, aparte de todo lo que se ha dicho, cuando tú vas bien programado y todo, pero tú ponte, cuando tú estás delante de los niños, te están viendo, te están observando y están esperando, están expectantes, eso es muy importante, de, de, bueno, de tu presencia delante de ellos, también es importante y a parte no quedarte en tu mesa, yo tengo la mesa, yo creo que de decoración; el estar cercano a ellos, moverte, cuando te necesitan te sientas con ellos, yo creo que eso es importante que ellos te vean cercano...la mesa....

	<p>EXPOSICIÓN DEL CURRÍCULUM</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buen programador: planificar, tener coherencia y gestionar tiempos • Transmitir entusiasmo mediante actitud positiva y motivación propias.
	<p>PUESTA EN ESCENA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Activa y cercana • Moverse por el aula

Ilustración_4_1_19. Exposición del currículum y puesta en escena del profesor en BBPP docentes.
Fuente: elaboración propia.

3.11 Procesos de autoevaluación.

Con respecto al proceso de autoevaluación de las BBPP en práctica docente, los participantes están de acuerdo en considerar que la propia evaluación continuada (día a día) como imprescindible. Se proponen distintos instrumentos para llevar a cabo la autoevaluación: solicitar a los alumnos que evalúen al profesor mediante carta abierta, observación, pruebas escritas y triangulación entre distintos profesores.

PRACDOCexp1: de forma continua, desde luego, de forma continua, además el día a día te lo va permitiendo porque tú conoces a tu alumnos, vas viendo resultados, va viendo..Cómo, qué instrumento te sirven a ti para

valorarlos.pues, tu propio trabajo, las respuestas de los niños, la observación en definitiva, si quieres las pruebas escrita para valorar los resultados, si tienes que modificar, no tienes que modificar.

3.12 Diseño actividades.

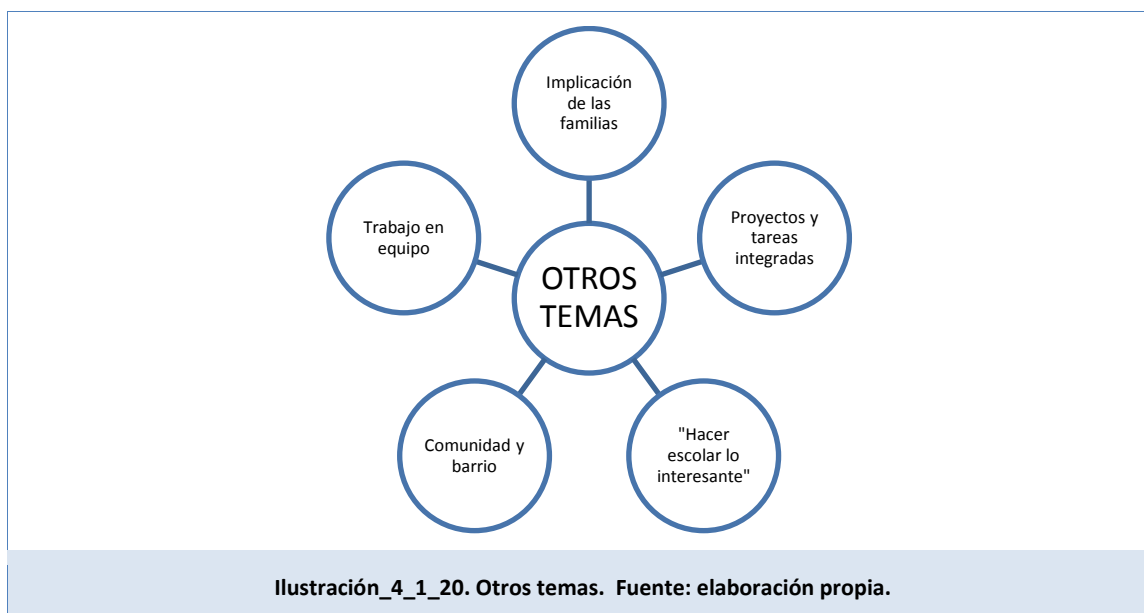
Los participantes destacan algunas características en el diseño de actividades de las BBPP de prácticas docentes: deben ser consensuadas por el profesorado y motivantes para el alumnado. Una de las participantes sugiere que también deben de diseñarse actividades que supongan un desafío cognitivo (acuña el término de "actividad reestructurante") frente a aquellas tareas que sólo exigen hacer algo de manera lineal.

PRACDOCexpl: si, para mi un diseño de actividades tiene que hacer unas actividades reestructurantes y me explico: reestructurante frente a actividades de ejecución. Me explico... a ver una actividad reestructurante implica como su propio nombre indica que se va haciendo estructuras continuamente, que no es una actividad plana; una actividad plana, una actividad de ejecución es por ejemplo en un 1º o en un infantil o en un 1º es pinta de color rojo el cuadrado, pinta de color amarillo el círculo y de color naranja el triángulo, el niño está efectuando simplemente. Eso no implica ninguna reestructuración cognitiva, eso no implica ningún conflicto, nada que al niño le choque para poder ir construyendo el aprendizaje.

3.13 Otros temas.

Se proponen algunos temas importantes para las BBPP docentes:

1. Abrir el centro a la comunidad y el barrio favoreciendo la bidireccionalidad.
2. Importancia del trabajo en equipo, destacando la labor del equipo de ciclo.
3. Implicación de la familia en el centro.
4. Trabajar por proyectos y mediante tareas integradas.
5. "Hacer escolar lo interesante": aprovechar el día a día y acercar cosas interesantes para los menores al currículo.



4. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.

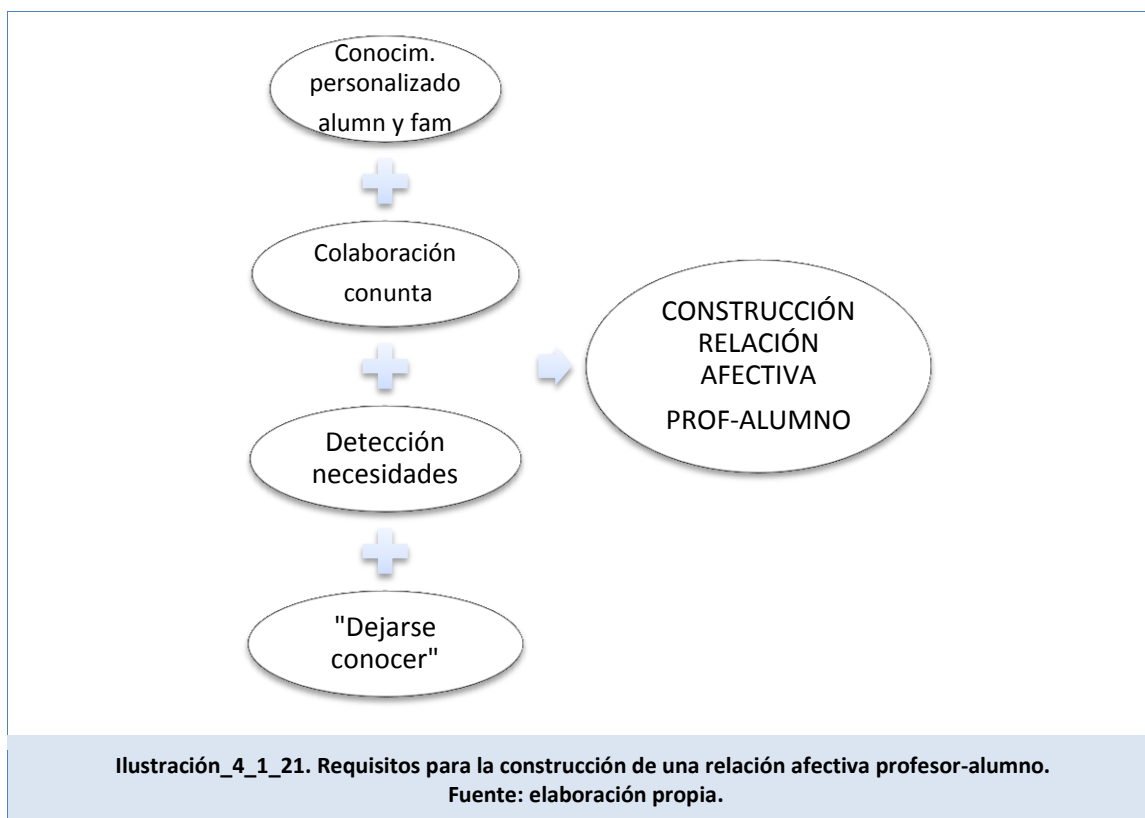
4.1 Relaciones entre profesorado y alumnado.

El primer ítem del grupo de discusión de expertos en BBPP de atención a la diversidad es, al igual que en el resto de los grupos, el de cómo deben ser las relaciones entre el profesorado y el alumnado. Lo primero que destaca por encima de otra cosa es la categoría "relación afectiva" que indica el carácter de la relación. En este sentido, las relaciones deben de estar marcadas por la cercanía afectiva y emocional con el alumnado, en mayor medida que en aquellas situaciones en las que no se atiende a la diversidad.

ATDIVexp3: [...] Como he dicho antes, las relaciones afectivas son muy estrechas, muy intimas, muy...o sea, somos casi una familia, ¿no? pero todo el profesorado e independiente que tú les refuerzas, das apoyo o le atiendas o no, o sea se hacen unas relaciones afectivas muy grandes, incluso con la familia que eso también es importante; [.]

Se indican algunos elementos previos necesarios para construir esa relación afectiva: en primer lugar, un conocimiento personalizado de cada alumno y su familia; en segundo lugar, construir una relación de colaboración con el alumno y la familia en la que todos sientan que caminan juntos persiguiendo un mismo objetivo; en tercer lugar, y relacionado con el anterior, hay que detectar bien las necesidades y

ayudar a definir las demandas concretas del alumnado relacionadas con los objetivos a conseguir; en cuarto lugar, el profesorado debe estar dispuesto a "dejarse conocer" también por el alumnado y su familia (bidireccionalidad).



De este modo, el profesor será una figura cercana que, más allá de ser un mero facilitador del aprendizaje del alumnado, jugará el rol de referente positivo y resiliente del alumno.

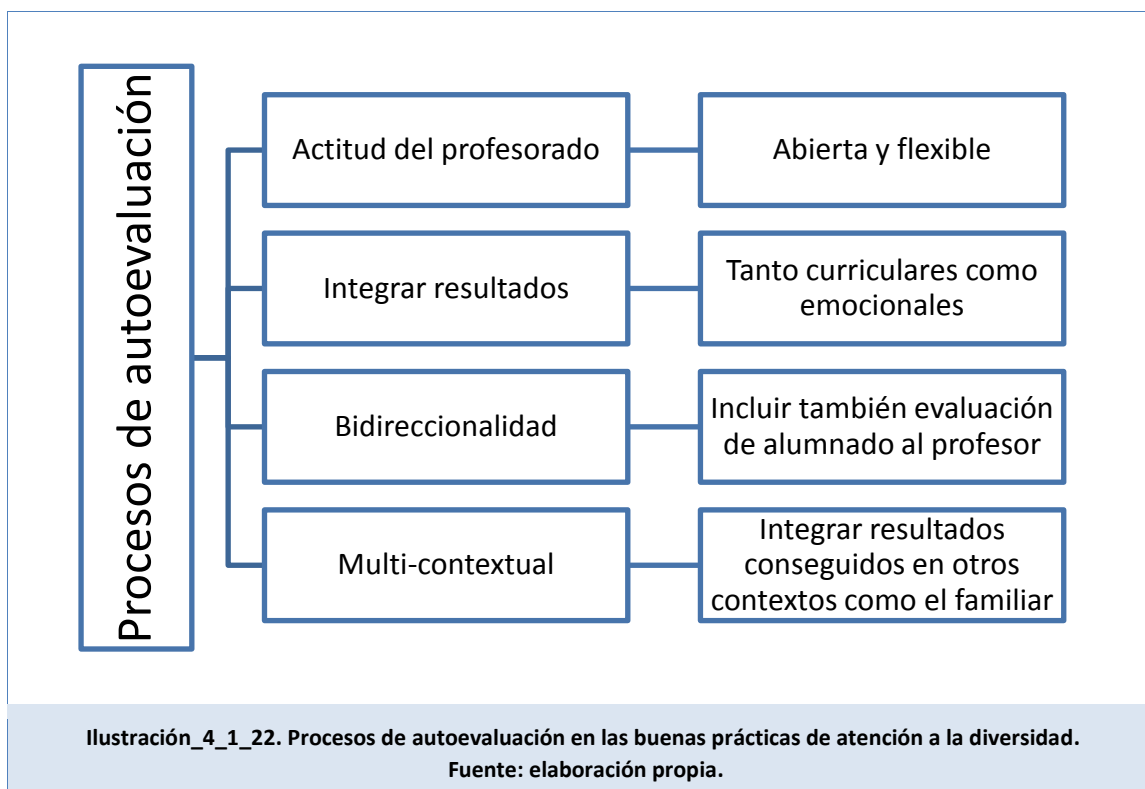
ATDIVexp4: Y luego la relación sí muy dialógica. Es decir, no existe el don pero existe la autoridad, es decir "tú no eres mi colega, yo soy tu maestra, tú eres mi alumno, pero yo soy tu referente" es decir, para caminar, caminemos juntos, no hace falta si no tiene referentes familiares, sí lo tiene escolares. Es muy complicado efectivamente suplir en la ausencia de una familia estructural pero yo creo que ante ese drama, es decir la política del avestruz no valdría, entonces cumplir la función de no solo de facilitadores en los aprendizajes, sino también de acompañarlos en un itinerario, como el itinerario de la adolescencia. De ese punto de vista, es decir el lazo emocional y el lazo afectivo preside la relación o no hay posibilidades de éxito.

Uno de los participantes destaca la relación entre la afectividad y cercanía con el alumnado y la familia y la continuidad del profesorado

en el centro. A mayor continuidad, mayor probabilidad de que la relación profesor-alumno-familia se estreche y gane confianza.

4.2 Procesos de autoevaluación.

En cuanto a los procesos de autoevaluación en las BBPP de atención a la diversidad, se destaca la importancia de que el profesorado mantenga una actitud abierta a reflexionar acerca de su propia práctica, integrando los logros en el plano emocional así como en el curricular, y permitiendo que la evaluación sea bidireccional (también del alumnado al profesorado) y multi-contextual (integrar la evaluación de los logros en otros contexto como por ejemplo el familiar).



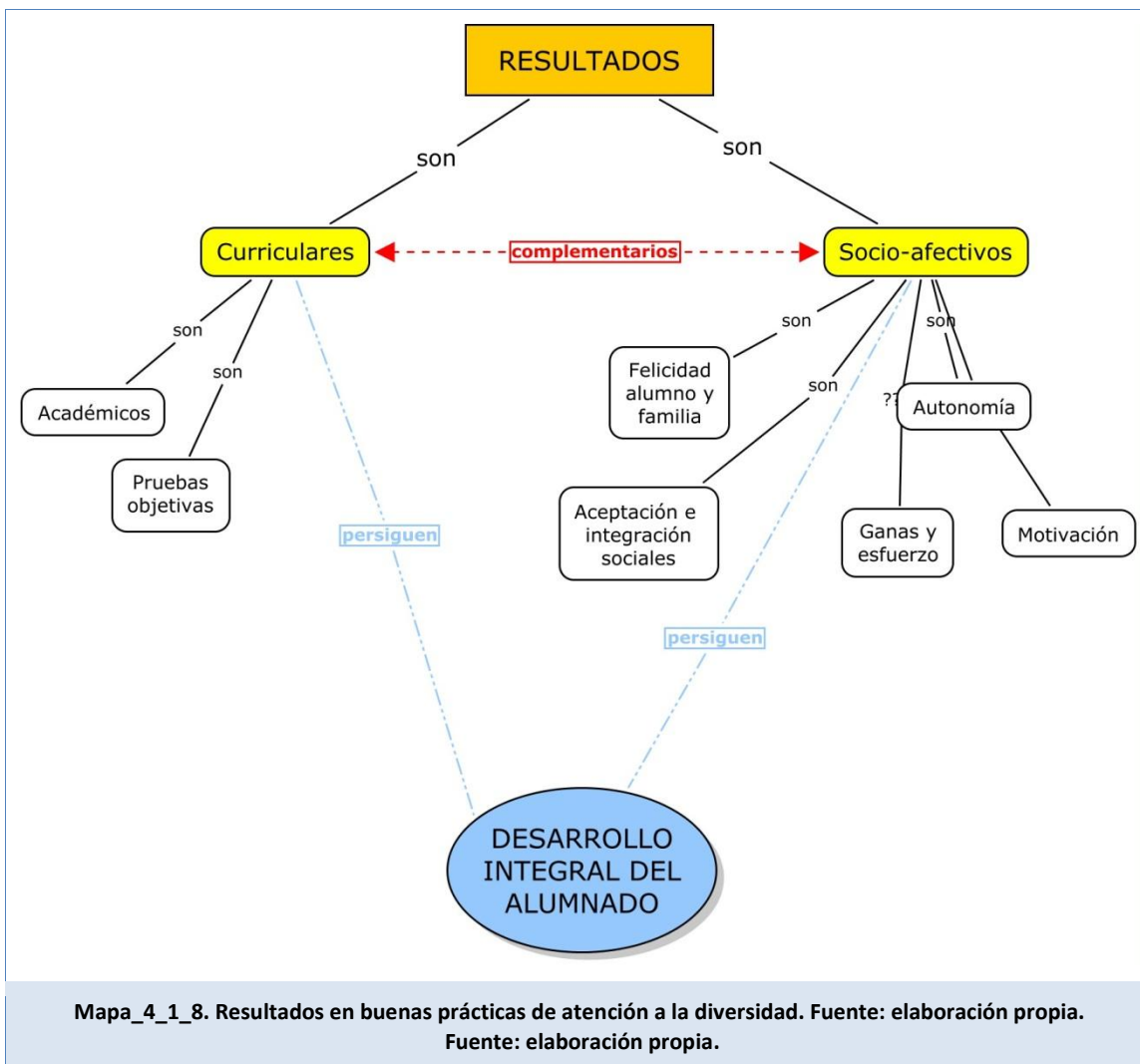
4.3 Resultados de una BP.

En lo referente a cómo deben ser los resultados en las BBPP de atención a la diversidad, lo primero que ha destaca del análisis de los discursos de los participantes es el concepto de "resultado".

La evaluación en este tipo de BBPP podría ser denominada "por resultados", pero ¿qué se entiende por resultados? Más allá de la consecución de objetivos estrictamente académicos, en cuanto a BBPP de atención a la diversidad son también resultados: la felicidad y la alegría que siente el alumno y su familia, la aceptación e integración en su entorno social, el grado de autonomía, las ganas, el esfuerzo o su motivación. Por tanto, se hace una distinción entre los resultados tradicionales orientados a la competitividad y aquellos planteados en contextos como el de la atención a la diversidad, que están orientados a la competencia y al desarrollo integral del individuo. Es por ello que la evaluación por competencias, en la que se aúnen objetivos emocionales, de desarrollo socio-afectivo, con aquellos más académicos, sería la más pertinente. Se tendrían en cuenta aspectos objetivos clásicos con otros más subjetivos pero igualmente evaluables, y ambos tipos de resultados medirían si realmente se está consiguiendo el objetivo último del desarrollo integral del alumno.

ATDIVexp3: me ha tocado.no sé, claro.es que muchas veces cuando se plantea esto es difícil separar el resultado cuantitativo, es decir, "bueno ¿ha conseguido esto o no? entonces...pero vamos, yo diría que, bajo mi experiencia, no solamente buscar lo cuantitativo si no también lo afectivo o lo emocional y si realmente bueno, de alguna manera, el alumnado ha llegado a sentirse bien, a estar a gusto, ha conseguido algo más de lo que part a [.]

ATDIVexpl: Entonces, yo creo que hay que valorar en los resultados, primero mirando si ese niño está siendo feliz en lo que está haciendo, que el concepto de felicidad en lo que se está haciendo muchas veces se tiene un poquito abandonado y no siempre resultados que te da esa felicidad entre comillas, tb el de la familia, ¡eh! Entonces, yo creo que ese tipo de cosas, ¿está el niño a gusto? Por ejemplo. Parece una perogrullada pero yo puedo hablarlo con bastante conocimiento de causa. ¿La familia está contenta con lo que se está haciendo? Tb influye mucho en el desarrollo del niño, en el desarrollo global del niño como persona. ¿El entorno en el que está el niño, en este caso un instituto o un colegio, lo acepta con la naturalidad, con la normalidad que se espera o que creemos que es deseable? Yo creo que ese tipo de resultados hay que valorarlo también, no solamente el tema del aprendizaje.



4.4 Respuesta a situaciones novedosas.

El cuarto ítem del grupo de discusión de BBPP en atención a la diversidad es acerca de cómo deben ser las respuestas a situaciones novedosas. Hay acuerdo unánime en otorgarle a la situación novedosa, no programada, un potencial de aprendizaje para el alumno y/o el grupo. Por lo tanto, es imprescindible que el profesor mantenga una actitud abierta para aprovechar estas situaciones y que reflexione y tome la decisión sobre la pertinencia de trabajar con esa situación en ese momento o después, individualmente o grupalmente, implicando a otros compañeros y/o a las familias o no, etc.

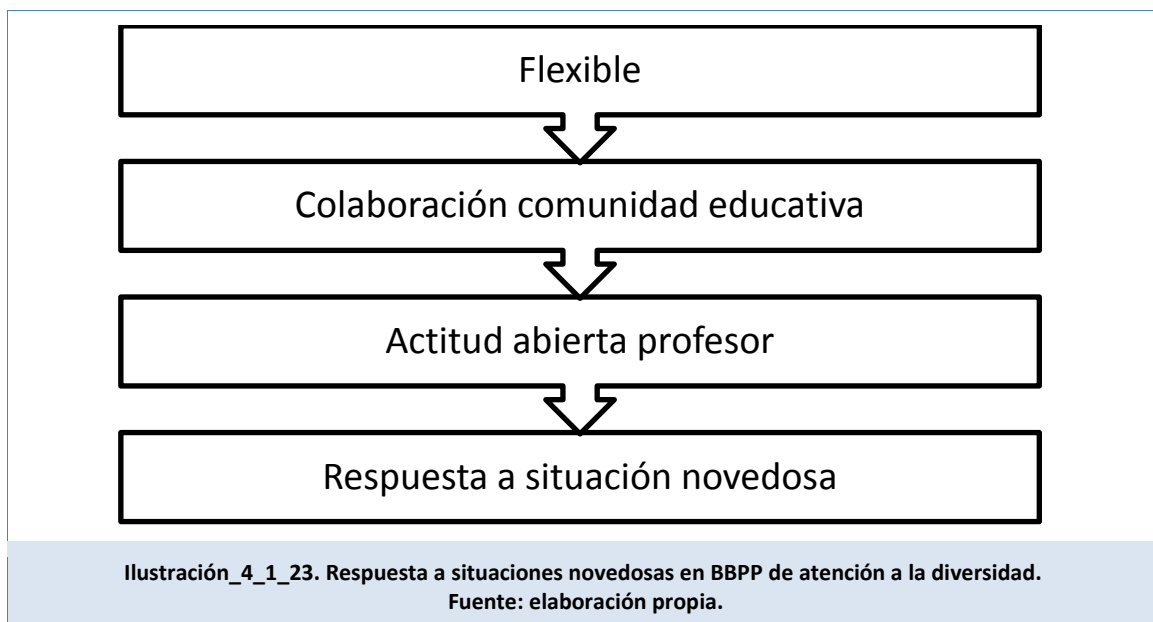
ATDIVexp2: hombre, yo pienso que muchas veces hay que coger las oportunidades por las orejas cuando pasan. Es decir, hay veces que tienes una cosa programada, pero espontáneamente surge un tema y hay veces en que tú tienes que tener ese momento, a lo mejor te equivocas, pero tienes que tener la capacidad de

ver si ese tema puede enriquecer a tus alumnos en ese momento o hay que dejarle una medida también para otro momento, para otro día o decirle "bueno, luego me lo pregunta" o "luego hablamos de esto".

En este sentido, los participantes destacan que si se considera como centro de interés al alumno (la persona) y no el currículum, el hecho de tener que dejar lo programado en segundo lugar para atender una situación novedosa no supone ningún problema. Por último, se destaca la importancia de la colaboración de toda la comunidad

En este sentido, los participantes destacan que si se considera como centro de interés al alumno (la persona) y no el currículum, el hecho de tener que dejar lo programado en segundo lugar para atender una situación novedosa no supone ningún problema. Por último, se destaca la importancia de la colaboración de toda la comunidad

ATDIVexp6: que todo esto va a depender también de la rigidez que tenga el propio proyecto de centro y el propio programa de trabajo que estamos hablando, todo el programa y todo proyecto tienen que tener la suficiente flexibilidad para incorporar estas situaciones.



4.5 Estrategias para tener en cuenta a la diversidad.

En referencia a cómo se tiene en cuenta a la diversidad en este tipo de BBPP, destacan dos estrategias que podrían denominarse "anticipatorias": por un lado, se tiene en cuenta a la diversidad en el mismo momento que se incluye en la formación este concepto y que el

profesorado entiende que es una necesidad que tendrá que atender y no un elemento de distorsión al cual temer. En segundo lugar, se atiende a la diversidad conociendo profundamente al alumnado y su entorno, centrándose en la persona y no en el problema (llamarlo por su nombre propio y no por la etiqueta de su problema).



4.6 Diseño de práctica docente.

Con respecto al diseño de la práctica docente en las BBPP de atención a la diversidad se destaca la necesidad de que el diseño parta de una evaluación inicial del alumnado y su contexto, siendo especialmente importante el plan de tránsito en el momento de cambio de primaria a secundaria. En esa evaluación inicial es importante que participen todas aquellas figuras que han trabajado con el menor con el objetivo de diseñar un práctica docente caracterizadas por la funcionalidad, la significatividad y la utilidad y que motive al alumnado.

ATDIVexp7: si, perdón, que el diseño, se entiende que diseñar propuestas didácticas que sean altamente funcionales y significativas en las que haya un producto final que lleva una conquista y que le sea útil...entiendo...menciono a lo anterior, ¿no? que si estamos trabajando lengua y estamos trabajando una secuencia didáctica sobre las recetas de cocina, pues de alguna forma esa...va a tener un uso social, va a tener un uso funcional posterior, que ellos se vinculen, que el factor motivación aparezca y promueva la mejora competencial. A mí eso me parece importante, del diseño.

ATDIVexp6: estoy con José Antonio con que esto, este diseño tiene que empezar en el programa TRÁNSITO, hablando desde el punto de vista de los que trabajamos en instituto. Este programa TRÁNSITO en el que, en el que tiene que intervenir tanto el centro de secundaria, el profesorado de primaria, el profesorado de apoyo de primaria y los equipos y los equipos de orientación que trabajan en los centros de primaria, de allí tiene que pasar a, tiene que partir esa información. Eso habría que concretarlo con la familia del alumno y entonces ya se completaría lo que es la propia evaluación psicopedagógica, estamos hablando de alumnos de necesidades educativas especiales, y a partir de allí, con la propuesta de trabajo iría en la línea que ha estado diciendo ella.

4.7 Diseño de actividades.

Con respecto al diseño de actividades en las BBPP de atención a la diversidad, destaca una idea esencial: no hay por qué elaborar actividades "especiales" para este alumnado. Se deberían diseñar actividades que contemplaran distintos niveles de participación, distintos niveles de complejidad que permitiera que todo el alumnado de un aula pudiera trabajar en ella. Es muy interesante una reflexión llevada a cabo por uno de los participantes acerca de la relación entre diseño de actividades y familias: conocer a las familias profundamente para que lo que se trabaje en el centro no caiga en saco roto y la propia familia pueda ayudar al niño a llevar a cabo no sólo las actividades sino apoyar y enriquecerse de los aprendizajes de la escuela.

ATDIVexpl: Entonces, yo entiendo que más que actividades que tienen distinto nivel de complejidad es que hagamos propuestas en las que todos y todas podamos participar de diferente manera. Y en la medida en la que todos participan de diferente manera pero es la misma propuesta, la misma propuesta didáctica o curricular, pues eso hace que se vayan acercando más a la conquista de su propio desarrollo, ¿no? que es lo que realmente importa.

ATDIVexpl: Yo creo que también hay una asignatura pendiente, creo yo, por lo menos para mí que es... bastante más trabajo con la familia [.]. El tipo de actividades, por mucho que las acomodemos a los alumnos. luego, sabes, uno tiene una vida familiar que cada uno es diferente con unos recursos económicos, sociales, culturales, familiares, etcétera, etcétera, etc. que como se trabaje de una forma un poco ajena que vuelvo a decir lo mismo, me he dado yo los porrazos en el pecho el primero, como no tengamos muy en cuenta eso, muchas veces lo que estamos haciendo realmente dentro del aula no es lo que estás pretendiendo; lo estás intentando hacer lo mejor posible, pero en un entorno semi-artificial, para muchos niños es simplemente un escollo, 5 horas metido en un sitio que a lo mejor no quieren estar. [.]. yo que creo deberíamos implicarnos un poco más en el conocimiento de esa familia, de qué carencias tiene, qué necesidades tiene y cómo se le puede ayudar de alguna manera a que la labor que se hace con ese niño tenga una transcendencia también a nivel familiar.


4.8 Organización grupal en clase.

En cuanto a la organización de los grupos en las BBPP a la atención a la diversidad, la categoría a partir de las que giran todas las demás es la de heterogeneidad. Para todos los participantes el hecho de componer los grupos a partir de este principio supone un factor enriquecedor a nivel de aprendizaje, integración y convivencia, no sólo para los alumnos con alguna dificultad sino también para el resto de sus compañeros. Se vuelve a destacar la importancia de conocer de forma personalizada a cada alumno aprovechando estrategias como el plan de tránsito. La heterogeneidad también se ve reflejada en la organización de los niveles de agrupación dentro de una clase e incluso en el diseño de las agrupaciones para tareas determinadas o momentos específicos (por ejemplo, evaluaciones en pareja, trabajos en pequeños grupos, etc.). En esta línea se destacan tres potencial ganancias que pueden ponerse en marcha por parte del profesorado en los grupos que han sido contruidos bajo el principio de la heterogeneidad: el aprendizaje cooperativo, el alumnado ayudante y la tutoría entre iguales. Los beneficios de estas interacciones educativas de corte cooperativo entre iguales son bidireccionales (para el ayudado pero también para el ayudante) y favorecen la interactividad, la integración, la autogestión y la colaboración en el aula.

ATDIVexpl: heterogeneidad tiene que regir o debe regir la organización de los grupos y luego la metodología particular de las propuestas que se llevan a cabo en el aula. Yo vuelvo a insistir, creo que teníamos una pieza clave en el tema del tránsito.

- **HETEROGENEIDAD:** distintos niveles de agrupación (individual, en pareja, en equipo, en gran grupo, etc.)
- Conocimiento personalizado de alumnado y sus circunstancias
- En función de: tipo de tarea, actitud alumnado, necesidades del profesorado, etc.
- Estrategias cooperativas y colaborativas:
 - a) aprendizaje cooperativo, alumnado ayudante y la tutoría entre iguales
 - b) favorecen la interactividad, la integración, la autogestión y la colaboración en el aula

ORGANIZACIÓN GRUPAL

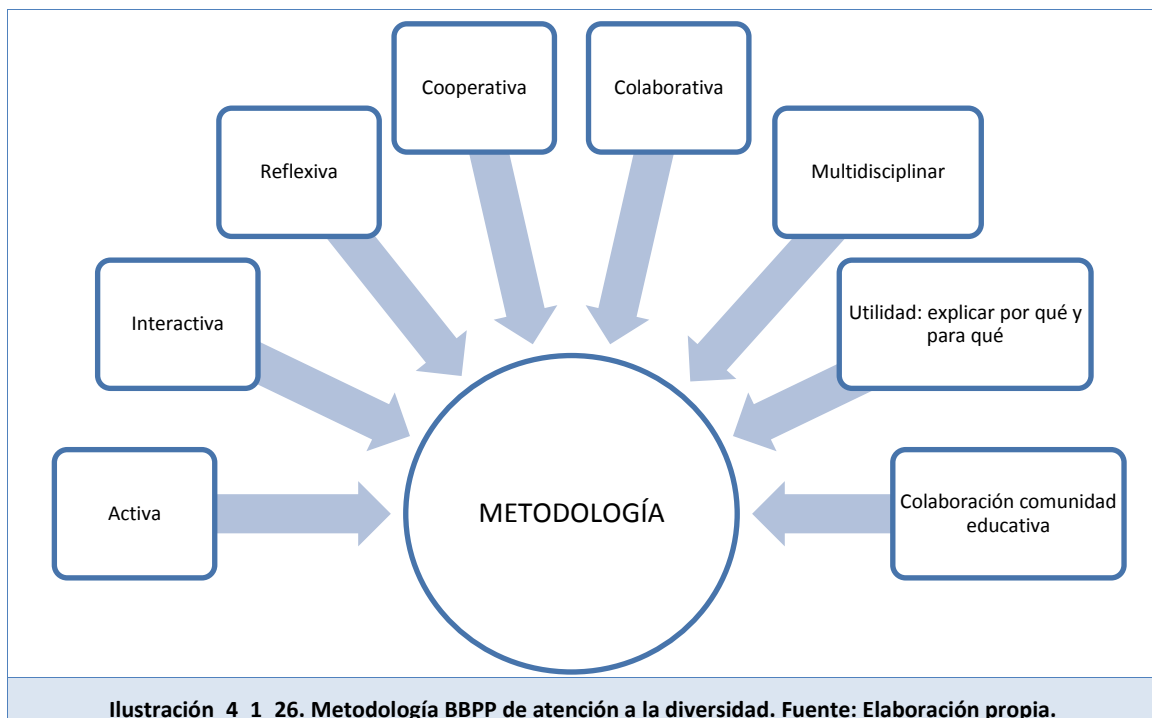


Ilustración_4_1_25. Organización grupal en el aula en BBPP de atención a la diversidad. Fuente: Elaboración propia.

4.9 Metodología.

En respuesta a la pregunta de cómo debe ser la metodología en las BBPP de atención a la diversidad, los participantes utilizan diversas categorías para describirlas: debe ser una metodología activa, interactiva, reflexiva, cooperativa, colaborativa y multidisciplinar. Se apoya la idea de explicar al alumnado el por qué y el para qué de las actividades que se van trabajando, y basarse en la utilidad como eje rector. Es necesario que exista colaboración entre el profesorado que trabaja con el alumnado para poder llevar a cabo esta metodología e incluso contar con la colaboración de otros miembros de la comunidad educativa (familia, agentes comunitarios).

ATDIVexp4: hay una línea de consenso absoluto que compartimos casi todos lo que estamos diciendo. Yo creo... incluso incorporarme a la metodología, cualquier metodología, es decir, yo soy partidaria en concreto desde el punto de vista muy personal de la síntesis de muchas líneas de trabajo desde el punto de vista metodológico. Pero yo, hay un principio esencial que la metodología tiene que ser activa, primero es activa, ya lo vamos a hablar, empezamos la metodología, pero siempre sobre el principio de que tiene que ser activa. Efectivamente al hablar de metodología el tema de cooperativo y participativo yo creo, y tiene que ser también colaborativa, [...] debe ser absolutamente reflexiva, es decir, el alumno que no reflexiona sobre el aprendizaje qué hace, no está en condiciones de superar el siguiente peldaño de la escalera a subir. Y luego la metodología tiene que trabajarse siempre sobre los puntos de interés, [...] y luego profundamente, como no puede ser de otra manera, tiene que ser interactiva.

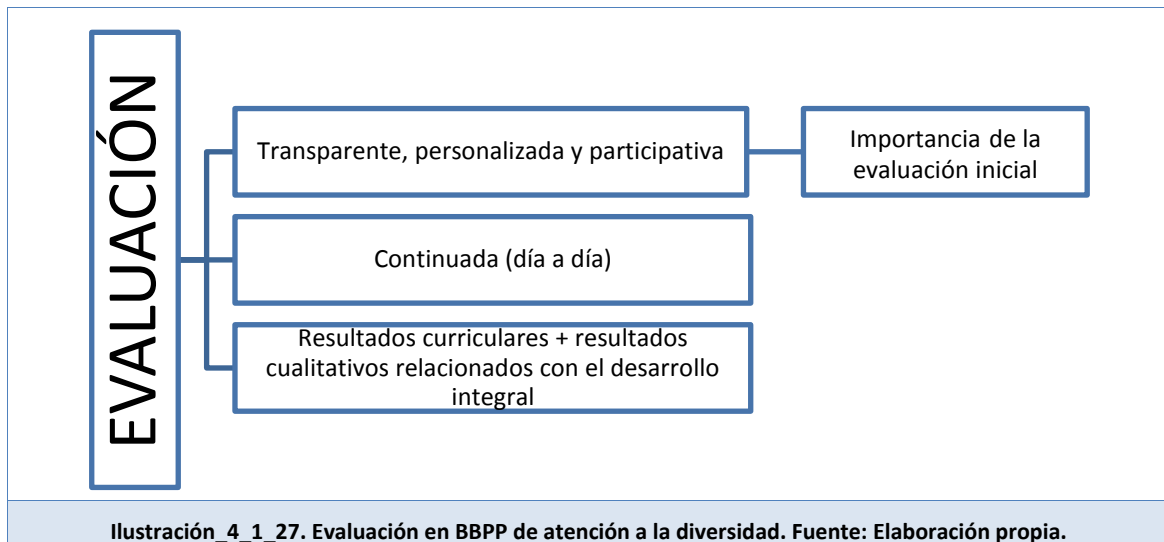


4.10 Procesos de evaluación.

Profundizando en cómo deben ser los procesos de evaluación en BBPP de atención a la diversidad, se propone una evaluación transparente, personalizada y participativa en la que el alumnado pueda participar y sepa desde el primer momento qué se espera de él (es por tanto muy importante hacer una buena evaluación inicial). La evaluación debe ser continuada, teniendo en cuenta la evolución del alumno y los logros que día a día va consiguiendo pero no solamente objetivos-curriculares sino también cualitativos y relacionados con su desarrollo integral.

ATDIVexp7: yo quería decir que es importante que ellos sepan desde el inicio del proceso que es lo que se espera de ellos, ¿no? y que ellos participen en ese proceso de evaluación. Tengan claro lo que se espera de ellos, a donde pueden llegar, a donde quieren llegar, ¿no? y que una vez que termina, por ejemplo, la propuesta didáctica, la secuencia didáctica, el proyecto, el tipo de tareas que emprendamos, pues que ellos tomen conciencia de en qué han avanzado y que les queda por conquista, ¿no?

ATDIVexpl: Entonces, tiene que haber un cuantitativo, pero es fundamental lo cualitativo, ¿no? es decir, el chico parte o la chica parte, qué hemos conseguido, ¿no? y... intentado que la evaluación sea continuada pero no, a ver si me explico, no contextualizándola en un momento de la sesión de evaluación, ¿no? creo que es muy importante hablar, que los equipos educativos se sienten, que con los orientadores se escuchen.



4.11 Otros temas.

De nuevo se repite el tema de profundizar en la interacción escuela-contexto comunitaria.

ATDIVexp3: Yo creo que se escapa un poco el tema del contexto, vamos desde mi punto de vista, aquí no se ha tratado para nada lo que es la situación socio-familiar y cultural y la procedencia de cada uno de este alumnado y eso sí me parece interesante que se incluyese.

5. NUEVAS TECNOLOGÍAS (EN ADELANTE, NNTT)

5.1 Relaciones entre profesorado y alumnado.

Las relaciones profesor-alumno en cuanto al desarrollo de BBPP relacionadas con el uso de las NNTT deben caracterizarse por la cercanía, la colaboración y la coordinación.

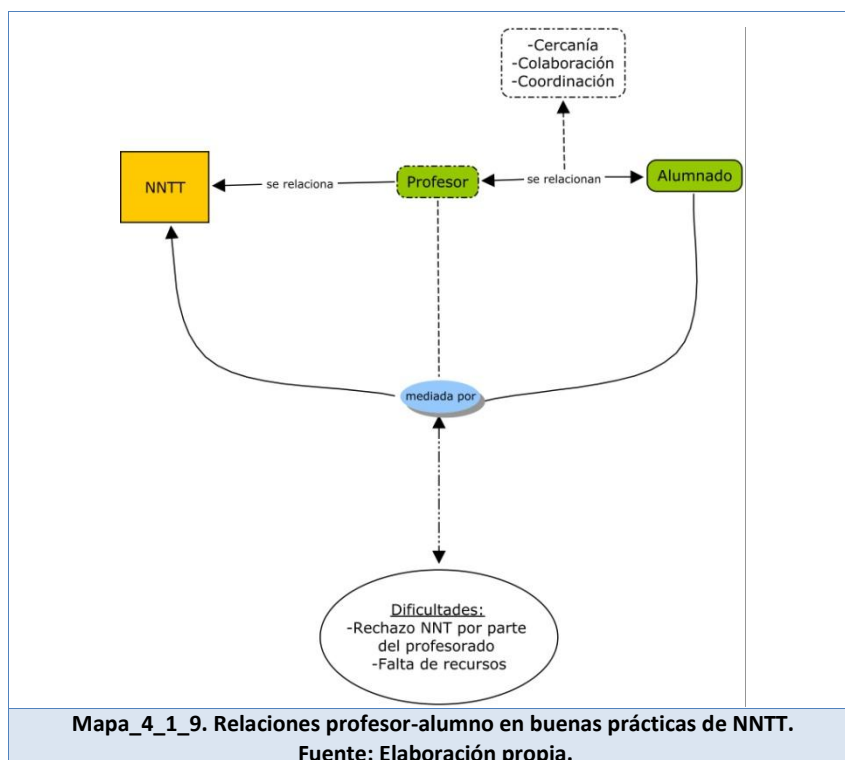
Es interesante que se emplea el código "de igual a igual" mantenido por algunos de los participantes para definir las relaciones profesor-alumno, en especial, en los primeros momentos de la interacción. De algún modo, en cuanto al uso de las NNTT puede ocurrir una situación que no se produce en otro tipo de enseñanzas: el alumno puede tener un nivel inicial más alto que el propio profesor en algunos contenidos

(por ejemplo en manejo de redes sociales, o de algún software específico).

NNTTexp2: si, yo creo que de colaboración, yo coincido con Guillermo que hace falta un poquito de colaboración. Yo, mi nivel de informática entre comillas, lo definiría como de usuario y en cabeza de lo de medio-bajo eeee y mi manera de empezar por ejemplo con la pizarra digital fue pidiéndoles ayuda a los alumnos. Y aprendiendo uno de los otros pero luego ya, el momento ya en que tú dominas más que ellos y ya coges las riendas.

El objetivo principal de la relación profesor-alumno es enseñar a los alumnos el uso de las NNTT, ostentando así el profesor el rol de mediador entre ese mundo digital y el alumnado. Uno de los participantes apunta que en algunas ocasiones el rechazo de algunos profesores al uso de las NNTT dificulta la relación objeto de estudio, y otras veces se ve dificultada por la falta de recursos que sufren algunos centros.

NNTTexp9: Entiendo que, que el papel del profesar en relación al alumnado es de mediador en lo que se refiere a que las TICs, las tecnologías de la comunicación y de la información en el aula, se utilizan desde una planificación didáctica y como herramienta de aprendizaje. Entonces, yo entiendo, yo procedo de primaria y concretamente en el ámbito de atención a la diversidad he utilizado las TICs como herramienta de aprendizaje con mi alumnado de apoyo a la integración. Entonces, en ese sentido es como yo me he posicionado, como mediadora, para facilitarle el uso de las TICs como herramienta de aprendizaje y han sido buenos los resultados.

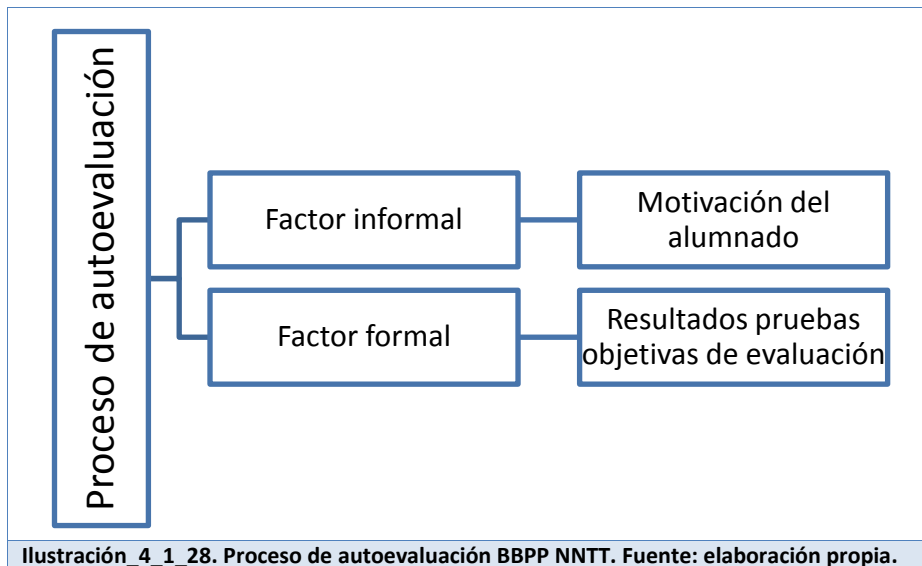


Mapa_4_1_9. Relaciones profesor-alumno en buenas prácticas de NNTT.

Fuente: Elaboración propia.

5.2 Procesos de autoevaluación

El segundo tema del grupo de discusión acerca de BBPP y uso de NNTT es el de los procesos de autoevaluación en el planteamiento y desarrollo de BBPP en el uso de NNTT. Hay un cierto acuerdo en considerar que son dos los factores a considerar en el este proceso auto-evaluativo. En primer lugar, un factor informal relacionado con la motivación del alumnado. El carácter informal lo da el hecho de que no existen pruebas para medir este nivel de motivación sino que es el propio profesor el que lo percibe y siente. En segundo lugar, habría un indicador formal que sería común al de cualquier asignatura: los resultados de las pruebas objetivas de evaluación que se van usando (por ejemplo, número de suspensos en clase). Ambos indicadores combinados permitirían reflexionar al profesor acerca del papel de las NNTT en el desarrollo de su asignatura, y si los indicadores que está observando en su alumnado pueden estar relacionadas con el profesor, el propio alumnado, la materia o el uso de las NNTT como herramienta de apoyo.



Lo que sí queda bastante claro es que se echan en falta procesos formales de evaluación y auto-evaluación del impacto en los alumnos del uso de NNTT como herramienta de apoyo en el desarrollo de las distintas asignaturas que deciden emplearlas.

5.3 Resultados de la BP.

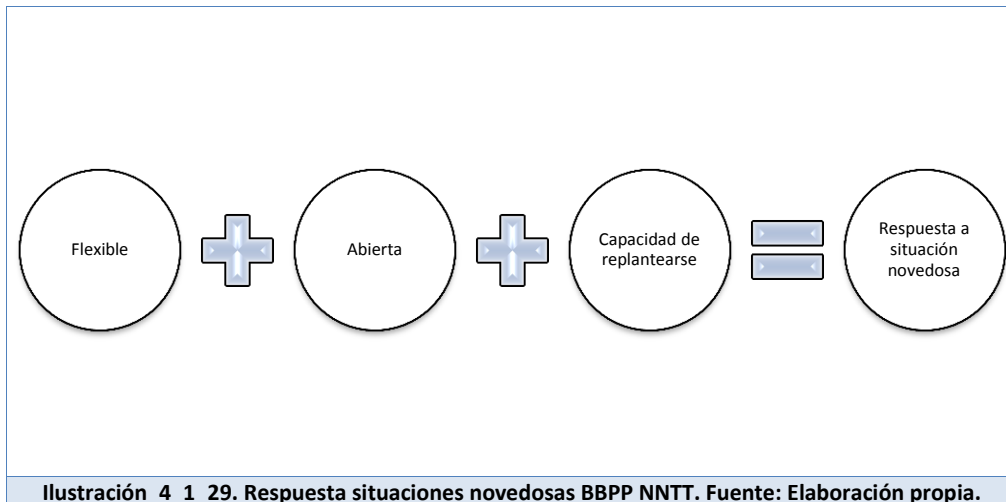
En cuanto a cómo deben ser los resultados de una BP que use las NNTT, la principal conclusión es que el objetivo central de una BP de este tipo es que el alumno aprenda con mayor calidad. Este objetivo rector va a depender de muchos factores, entre los que destaca sobremanera las características del grupo-clase. Por eso, indicadores directos como el número de aprobados o la nota media de la clase no siempre están reflejando el éxito de la BP, aunque lo esperable es que mejoren con la aplicación de la BP (estos indicadores han sido los principales propuestos por el grupo de entrevistados).

De nuevo se pone de manifiesto la dificultad para evaluar el impacto específico que tiene la aplicación de las NNTT en la mejora de rendimiento en una materia concreta. Hay otros indicadores a tener en cuenta a la hora de valorar los resultados: la motivación del alumnado y la consecución de los objetivos planteados, que para algunos grupos pueden estar más relacionados con el plano comportamental, convivencial, etc.

NNTTexpl: yo estoy de acuerdo, eh. El objetivo que te has puesto siempre, que te has propuesto en un principio siempre tiene que ser el referente, pero es verdad en parte depende de muchos factores, ¿eh? Son muchos factores. Siempre es importante hacer una especie de prueba inicial, más o menos tantear a los alumnos, conocerlos, saber hasta dónde puede llegar un determinado grupo u otro y que muchas veces las dinámicas que se van generando en las clases, una clase es muy distinta a las dinámicas que se generan en otra, o sea... Centrarnos solo y exclusivamente en los resultados... vamos a ver ¿qué entendemos por resultados? Entonces es un resultado tan en relación con esos objetivos que yo me he propuesto, pues tienen que estar un poquito en la línea, ahora que los resultados sea exclusivamente académico, de cuantificar exactamente, pues no lo creo.

5.4 Respuesta a situaciones novedosas.

La respuesta a situaciones novedosas desde las BBPP que usan NNTT es siempre necesaria. Para ello la BP debe ser abierta, flexible y aprovechar el impulso de la novedad para replantearse y atender a esa situación. De hecho, uno de los participantes comenta que una BP nace para dar respuesta a una situación novedosa.



5.5 Diseño actividades.

En referencia al diseño de actividades en BBPP que usan NNTT existe un problema principal: al ser la NNTT una herramienta casi para cualquier materia, no puede identificarse un único tipo de actividad. Aun así se apuntan algunas ideas que podrían estar en la base del diseño de actividades que usarán las NNTT como apoyo. En primer lugar, deben ser planificadas y diseñadas teniendo en cuenta las características concretas de la materia en cuestión y del grupo de alumnos al que irá dirigida. Al mismo tiempo deben ser flexibles y guiadas por la metodología no por la tecnología (relacionado con el concepto de NNTT como vehículo y no como fin en sí mismas). En segundo lugar, y al tratarse de un medio de apoyo, se plantea la necesidad de tener preparado un plan B en el caso de que la herramienta falle.

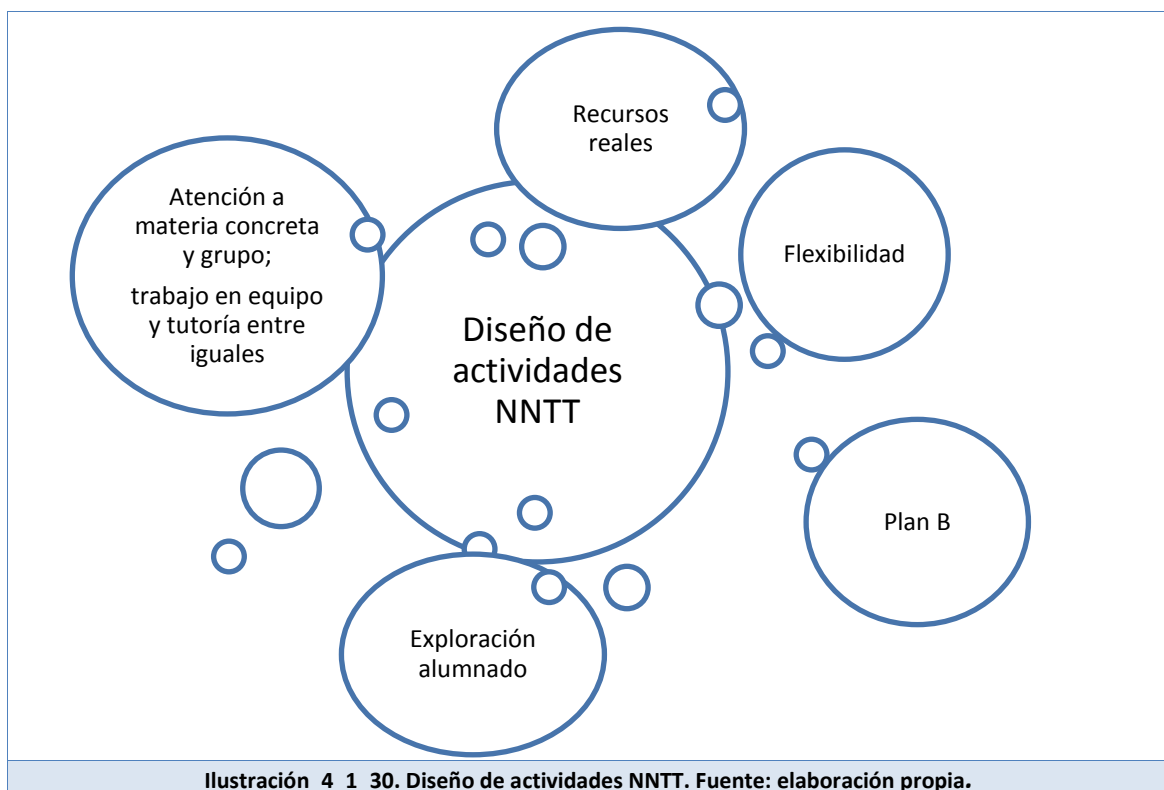
En tercer lugar, se hace especial hincapié en encontrar el equilibrio entre guiar al alumnado y dejar que explore y descubra por sí mismo, dilema que alcanza su mayor grado de expresión en las actividades que requieren de búsqueda y selección de información a través de Internet. En este sentido, se destaca como sumamente importante desarrollar las competencias relacionadas con la búsqueda y selección de la información como indicador del correcto uso de las NNTT.

NNTTexp7: Yo le he enseñado a ellos como le demuestro que el trabajo lo han sacado de Wikipedia. El 99,9% de los trabajos que nos entregan están cortado y pegado de Wikipedia...le enseñé como se busca un plano en

Google, lo que entremos en Wikipedia sabemos perfectamente cuando viene un plano de otra página...cortamos un trozo del texto, lo pega en Google y te aparece automáticamente sombreado en negro los textos coincidentes. Eso deben saberlo ellos, o sea que aprendan a discriminar fuentes, o sea no es más sabio el que más sabe, si no el que sabe dónde encontrar la información. Intentemos que los chavales sepan cómo encontrar la información que necesitan y sepan discriminar la fuente, la fuente que maneja que sea adecuada.

En cuarto lugar, se destaca que en el diseño de actividades deben tenerse en cuenta los recursos reales con los que se cuenta (por ejemplo no preparar cierto tipo de actividades si el material informático disponible no puede dar respuesta a los requerimientos de la actividad).

Para finalizar, se destaca la pertinencia de diseñar actividades que fomenten el trabajo en equipo y la tutoría entre iguales.

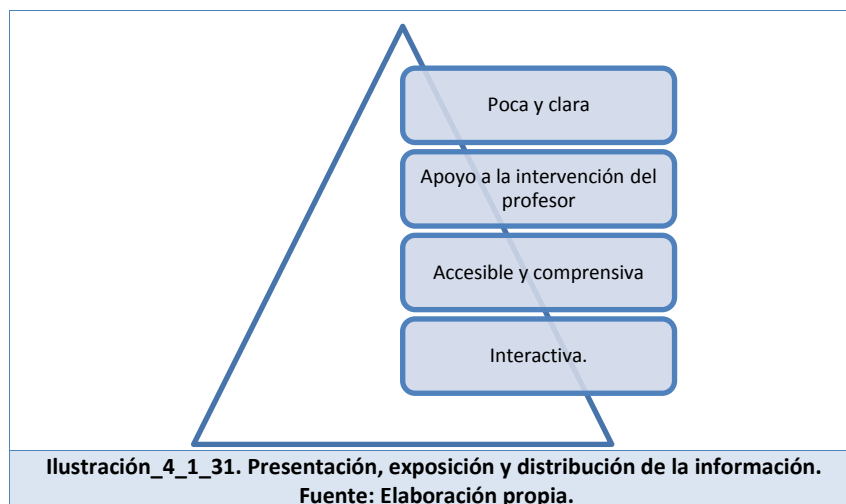


5.6 Presentación, exposición y distribución de la información.

Hay un acuerdo unánime con respecto a la presentación, exposición y distribución de la información en las BBPP que usan NNTT, en que la información a través de las NNTT debe ser poca, clara y que sirva de apoyo a la intervención del profesor, no que la sustituya.

Debe ser información accesible, comprensiva e interactiva. Es muy importante que el docente haga una buena evaluación inicial del nivel de su alumnado para adaptar la información a ese nivel de partida, no dejándose llevar por lo que "parece que saben" (existen diferencias entre saber usar y saber usar bien).

NNTTexp7: yo lo que la relación tiende a ser de igual a igual porque tanto, yo puedo saber de ordenadores o de móviles o del aparato que usemos como ellos también y ellos me enseñan a mí muchas cosas que a mí ni se me ocurre lo qué hacer con ello. Pero, sin embargo, en esa igualdad se tiende a decir "es que el niño ya sabe usar estas cosas" y el niño no sabe usar estas cosas que también hay que tener en cuenta que los niños utilizan, tienen un campo muy limitado de uso y que tenemos que abrirle el campo nosotros en esa relación que tenemos con ellos.



5.7 Promoción en la utilización de NNTT.

Para promocionar el uso de las NNTT en actividades vinculadas a BBPP es imprescindible la programación de ese uso. A partir de los datos analizados se encuentran distintos ejemplos de cómo el alumno puede saber en qué momento se va a trabajar con las NNTT e incluso qué contenidos, actividades, forma de evaluación, etc. se va a seguir. Se ofrece sin embargo otro aspecto a tener en cuenta relacionado, nuevamente, con la motivación del alumnado: de algún modo el uso de las NNTT se auto-promociona por los propios alumnos, es decir, les gusta realizar actividades que impliquen el uso de las NNTT. Este proceso de motivación intrínseca del alumnado con respecto al uso de las NNTT puede potenciarse con estrategias como la obtención de un

producto final del trabajo cualitativamente distinto al obtenido por medios más tradicionales.

NNTTexp3: es que además yo veo que la pregunta... porque yo creo que son ellos los que me evalúan a mí, están deseando utilizar las TICs y los ordenadores, yo no tengo que promocionar nada...ellos están encantados siempre de utilizar los ordenadores, de utilizar el programa, herramientas informáticas, entonces, claro, lo prefieren al libro, o sea que yo no tengo que hacer nada para promocionar, ellos están deseando por lo menos los que tengo en general.

5.8 Intercambio con otros profesores y NNTT.

El último ítem del grupo de discusión con expertos en BBPP que usan NNTT es el referente al intercambio de información con otros profesores. En este marco, hay unanimidad en destacar la importancia de la creación de grupos de trabajos específicos y la participación en redes y foros relacionados con el uso de las NNTT y las BBPP. De hecho, destacan que el poder reunirse con grupos de trabajo para trabajar en esta línea es en sí misma una BP (o "meta-BP"). Sale a la luz una dificultad para el intercambio fluido de información entre profesores: el desconocimiento y desinterés que muchos docentes muestran ante el uso de NNTT o, al menos, ante el uso de los medios para poder reflexionar conjuntamente sobre su utilización educativa. Se propone trabajar en primer lugar con los propios equipos docentes para sensibilizar acerca de la importancia de ese intercambio de información y experiencias.

CAPÍTULO II:
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

INDICE:

1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.	370
1.1 Organización, dirección y gestión.	371
1.2 Orientación, tutoría, convivencia y relaciones con la familia.	380
1.3 Práctica docente.	388
1.4 Atención a la diversidad.	398
1.5 Nuevas tecnologías.	406
2. LIMITACIONES E INVESTIGACIÓN FUTURA.	417

1. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

El objetivo general de la investigación era el de identificar indicadores de buenas prácticas educativas en el marco de las distintas categorías; en este sentido, el propósito general se ha conseguido y se ha llegado a conclusiones generales de otros trabajos de investigación, (Chickering y Gamson, 1991; Marqués, 2002; Epper y Bates 2004; De Pablos y Jiménez, 2007; De Pablos, Colás y Villaciervos, 2010; Pérez, 2011; Boza y Toscano, 2011, Zabalza, 2012; Junta de Andalucía, 2012; Fernández Díaz, 2014).

Al mismo tiempo el estudio se dirigía a alcanzar una serie de objetivos específicos que se han alcanzado; en primer lugar pretendíamos “categorizar las buenas prácticas en los distintos estamentos en que puede concretarse la acción educativa en un centro escolar”. Tras un proceso sistemático y metódico desarrollado en el “método” se procedió a establecer una serie de categorías principales en las que se organiza la acción educativa; tras un proceso de selección de las mismas se decidió por las siguientes: a) gestión, organización y dirección de un centro escolar; b) orientación, tutoría, convivencia y relaciones con las familias; c) práctica docente; d) atención a la diversidad; e) nuevas tecnologías.

Un segundo objetivo consistía en “identificar a través de la revisión bibliográfica y la consulta a expertos en educación indicadores sobre buenas prácticas, tanto a nivel del profesorado como del alumnado”. La revisión y reflexión teórica realizada en la parte del “marco teórico” de esta tesis donde se ha desarrollado un estudio de cada categoría, junto con el concepto de las BBPP; permiten considerar que este segundo objetivo ha sido plenamente alcanzado, conformando un nuevo marco de referencia teórica no considerado por los anteriores trabajos de investigación que consideraban solo una categoría del proceso. Nuestra

idea es la de dar una visión holística a las BBPP; para ello se han tenido que analizar y buscar las referencias teóricas de cada una de las partes.

El tercer objetivo se concreta en *“analizar cada categoría educativa, estableciendo los principales aspectos de su mejora”*. En colación con el objetivo anterior; se ha procedido a un análisis pormenorizado de cada categoría; apoyado en el marco cualitativo se han desarrollado cinco grupos de discusión con profesionales expertos seleccionados por cada una de las distintas categorías. La riqueza de la información extraída y analizada mediante el software ATLAS.ti 6.0 nos ha llevado a unos resultados que entroncan con los ya investigados y publicados y que al mismo tiempo los desarrollan. Con estos hemos podido *“establecer marcos de referencia común respecto a la consideración de una buena práctica en cada categoría”*, dando cumplimiento al último objetivo específico.

A continuación procedemos — al igual que lo hemos hecho en los anteriores — trabajando por cada una de las categorías; confrontando el marco teórico y los resultados obtenidos, incorporando la experiencia y las vivencias personales que puedan suponer una riqueza a la interpretación de los mismos.

1.1 Organización, dirección y gestión.

Relaciones entre profesorado y equipo directivo. Un primer aspecto que nos parece interesante subrayar es la idea de que el profesorado junto con la dirección consideran que las relaciones que se establecen en el marco de la organización escolar deben ser respetuosas; esto trae consigo que al mismo tiempo sean bidireccionales, respondiendo a la horizontalidad necesaria para la resolución de problemas y conflictos varios que cada día se dan en los escenarios escolares en los que no hay respuestas uniformes para la mayoría de los

conflictos; ya que son diferentes. Estos resultados son coincidentes con otros obtenidos en investigaciones empíricas donde se subraya de manera reiterativa la importancia de la bidireccionalidad, la comunicación y las relaciones; pero queremos subrayar el valor del respeto como principal desencadenante o el motor de los procesos y relaciones entre los profesores y el equipo directivo. (Murillo, 2008; Álvarez, 1993; 2.007; D. 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, art.70,)

Otra idea que nos parece interesante subrayar en este marco de las relaciones entre profesores y equipo directivo es el relacionado con la participación del profesorado en la toma de decisiones del centro; en la medida en la que el profesorado valora de manera muy positiva el ser partícipe de las normas y proyectos que emanan del centro, y a su vez este aspecto revierte en el clima, en la confianza y acercamiento al equipo directivo, conformando un sistema que redundará en la mejora de la escuela (Colom,1970; Bertalanffy,1976, Bourdieu, y Passeron, 1977, Aracil,1986,) y por consiguiente en el aprendizaje de los alumnos. Nos interesa subrayar la importancia de la unidad del equipo directivo (Gairín Sallán y Darder, 1994, Álvarez, 2.007) y la apertura a las distintas propuestas del conjunto de profesores en el marco de la participación (LOE, 2006; art. 118).

Por otro lado los profesores que han sido objeto de la muestra en el presente trabajo de investigación incorporan dos aspectos que consideran fundamentales junto al respeto y la participación, como es el de la cooperación y colaboración.

Procesos de retroalimentación. Otro de los aspectos fundamentales que considera el profesorado para el buen funcionamiento del centro educativo es el de la *retroalimentación*. El profesorado aquí

parece subrayar una queja respecto a la manera en la que normalmente se desarrollan; ya que estos procesos forman parte de las estructuras normativas emanadas por la Administración y no forman parte de la cultura de los centros para la mejora de los procesos. La evaluación interna o autoevaluación (LEA, 2007; art. 130) es realizada en los centros educativos respondiendo a una “imposición” marcada en la norma. Ello trae como consecuencia la falta de eficacia de los programas de mejora (Gairín Sallán, 1993; LOMCE, 2013; Art. 27) que se diseñan tomando como criterio los resultados de la evaluación interna, y por consiguiente la ineficacia de los mismos para la mejora continua. Este es un aspecto que creemos de mucho interés, ya que desde mi propia experiencia como inspector de educación constato que no existe cultura de evaluación interna en los centros educativos; sino que se desarrolla por imperativo externo y con poco éxito.

Por otro lado nos interesa destacar igualmente, que este tipo de procesos de retroalimentación que demanda el profesorado en el quehacer diario, se ha visto impulsado en el último año como consecuencia del desarrollo normativo de la Ley de Educación, (LOE, 2006), y los llamados “decretos de mínimos” (RD. 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria, RD. 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato). en el sentido de que “los profesores evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente, para lo que establecerán indicadores de logro en las programaciones didácticas”.(art.20)

Además, uno de los resultados que nos parece de interés en el presente trabajo es destacar la figura del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica (D. 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria; art.88),

órgano de coordinación didáctica elegido por el Director; ya que el profesorado hace hincapié en el mismo como “palanca” o “correa transmisora” para potenciar los procesos de retroalimentación entre el equipo directivo y el claustro de profesores.

Este órgano ha sufrido últimamente modificaciones en su configuración; de ahí que el profesorado subraye la necesidad de que sea el eslabón entre las demandas curriculares emanadas por el claustro y el equipo directivo. En este sentido hay que decir, que entre sus competencias se encuentra la de “asesorar a los departamentos de coordinación didáctica y al Claustro de Profesorado sobre el aprendizaje y la evaluación en competencias y velar porque las programaciones de los departamentos de coordinación didáctica, en las materias que les están asignadas, contribuyan al desarrollo de las competencias básicas, a cuyos efectos se establecerán estrategias de coordinación” (D. 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, art. 89).

El profesorado demanda la necesidad de ser correa de transmisión hacia arriba-abajo. Muy probablemente este tipo de información obtenida en nuestra investigación pueda atribuirse a la reciente configuración de este órgano, y muy probablemente a que todavía se encuentran en proceso de acomodación a la cultura del centro. Obviamente también se insiste en la necesidad de participación de otros órganos y organizaciones que forman parte de la comunidad educativa, en este caso los padres y madres del centro, en el marco de la corresponsabilidad, y a la participación en las decisiones (LOE, 2016; art.118). Insistimos en la necesidad del impulso de las evaluaciones internas por parte del propio director, destacando la necesidad en un doble sentido; en primer lugar por la necesidad para la mejora tanto de los procesos, como de resultados, y por otra por la respuesta normativa. Para ello, deberá apoyarse en un órgano creado de reciente novedad en los centros, el

Departamento de Formación, Innovación y Evaluación, del que destacamos dos competencias; “a) realizar el diagnóstico de las necesidades formativas del profesorado como consecuencia de los resultados de la autoevaluación o de las evaluaciones internas o externas que se realicen y f) investigar sobre el uso de las buenas prácticas docentes existentes y trasladarlas a los departamentos del instituto para su conocimiento y aplicación (D. 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, art.87) o de algún miembro del equipo docente experto en los procesos de evaluación interna (Antúnez,1994; Pérez, 1996)

Encontramos una cuestión “normalizada” entre las causas de los resultados no favorables en el profesorado achacables en gran medida a factores externos; entre ellos “la falta de colaboración de las familias, la tipología de alumnado, etc”, y algunos más que aportamos en base a la experiencia personal, como la ratio de profesor-alumnado, exceso de horas de docencia, falta de competencias previas por parte del alumnado que incorporan de la etapa anterior, falta de recursos, etc. Entendemos esta cuestión como una falta de cultura evaluadora, donde la falta de procedimientos sistemáticos de evaluación interna sobre la propia práctica docente, generan en algunos profesores este tipo de respuesta ante resultados no muy satisfactorios. Dicho lo anterior, entendemos necesario establecer fases en la evaluación del profesorado; una primera basada en protocolos de autoevaluación por parte del profesorado, y al mismo tiempo de coevaluación entre colegas (Castillo y Cabrerizo, 2003, Pérez, 2006) , y una vez que se haya adquirido la cultura evaluativa, iniciar la fase segunda con la intervención de la inspección educativa, como órgano externo y especializado en la supervisión educativa, como elemento de control-regulación (Casanova, 2004).

Resultados de una BP. Uno de los aspectos nucleares en el debate de las BBPP son los resultados de las mismas. En el marco en el que nos

encontramos, referido a la organización, dirección y gestión de los centros educativos hay que decir que todo centro es diferente a otro que se sitúe incluso en la misma localidad y barrio. Cada profesor al llegar a un centro incorpora su cultura (Owens, 1976, Weinert, 1985), y el centro se verá influenciado por la cultura de este; por tanto aquellas BBPP que den fruto en un centro respecto a las formas de dirigir y organizar pudiera no dar el mismo resultado en otro. En este sentido el profesorado integrante de la muestra en los grupos de discusión subrayan la necesidad de la “exportabilidad” de la BP; para ello es necesario que el propio equipo directivo genere confianza en la innovación de propuestas o formas de realización. En este sentido, coincidimos en las investigaciones que establecen las características que deben tener las BBPP (Pérez, 2011; Zabalza; 2012) en el sentido de que una BP debe ser transferibles a otras situaciones y al mismo tiempo que se puedan visibilizar).

Destacamos un requisito para que se dé una BP según el profesorado “una BP, no sólo debe conseguir buenos resultados sino mejorar los resultados anteriores”. Para ello, en la línea del epígrafe anterior, será necesaria la evaluación de las prácticas de forma continua, incorporándolo al proceso, al objeto de tener referencias y poder realizar contrastes entre las prácticas ordinarias y las novedosas. Su éxito dependerá de distintas variables entre ellas la concreción y definición de la misma y la participación de la comunidad educativa.

Respuesta a situaciones novedosas. En primer lugar decir que aunque la organización y funcionamiento de los centros esté definida normativamente y pudiera parecer que todos los procesos que subyacen en la organización escolar pudieran estar controlados, queremos destacar que el trabajo con personas requiere siempre respuestas novedosas y distintas según los distintos escenarios que se plantan en cada momento. No obstante lo anterior, los participantes en los grupos de discusión matizan el marco “normativo-legislativo” como la restricción a las

distintas situaciones. Este tipo de situaciones requiere en primer lugar una fase de diagnóstico inicial, a partir del cual se decide la vía más apropiada de respuesta. Queremos subrayar que el liderazgo de los equipos directivos debe propiciar situaciones de respuesta que generen el menor conflicto (RD. 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas) en los centros; no obstante lo anterior, desde nuestro punto de vista influyen una serie de características en la capacidad de resolución de este tipo de problemas (Jares,1997; Bardisa,1997) entre ellos destacamos la tipología de centro (colegios de educación infantil y primaria o institutos de educación secundaria y bachillerato); la cultura del profesorado de este tipo de centros es muy diversa y las situaciones de conflicto en este tipo de centros aumentan respecto a los primeros; la situación geográfica del centro, la estabilidad de la plantilla del centro, la antigüedad y estabilidad del equipo directivo; la ubicación del centro, etc. En todos estos casos el equipo directivo deberá armonizar entre dos polos separados; por un lado la mediación y por otro la aplicación del marco normativo; ya que entre sus funciones se encuentra la de “garantizar el cumplimiento de la ley” (LOE, 2006; art. 132).

Queremos destacar la necesidad de generar confianza a los miembros del claustro por parte del equipo directivo en cuanto a la respuesta a las situaciones novedosas, que se verá reforzado por la formación y asesoramiento con la que estos puedan ayudar al profesorado de su centro. Obviamente a mayor profundidad en la elaboración de los documentos institucionales (Proyecto Educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Proyecto de Gestión), el centro será capaz de dar una respuesta más eficaz a las situaciones que se presenten, ya que debiera de existir distintos planes de respuesta que eliminaran en mayor medida la falta de sistematicidad y protocolos. En

este sentido el director como máximo responsable del centro deberá armonizar y coordinar los procesos para la elaboración de los documentos a los que hemos hecho alusión anteriormente, potenciando las relaciones tanto internas como externas. Uno de los aspectos que queremos subrayar en este apartado es la necesidad del conocimiento profundo del contexto en el que se ubica el centro por parte del director; en este sentido, la normativa por la que se selecciona a los directores valora de manera muy positiva este conocimiento (Batanaz, 2006; Montero, 2008)

Por otro lado a los directores se les está exigiendo un rol no solo pedagógico, sino de gestionar información, analizar, razonar críticamente, comunicar de forma oral y escrita, así como de negociar, conciliar y tomar decisiones., etc (RD. 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el (art.134.1) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas). Los profesores participantes remarcan cualidades como las de “debe ser buen compañero, con capacidades mediadoras, empático, reflexivo, objetivo, paciente, resolutivo, que sea un modelo de conducta para el resto de la comunidad educativa, que muestre una actitud positiva hacia el trabajo y que esté informado, que esté al día sobre lo que sucede en su centro”.

Dinámicas de proyecto e innovación. Relacionar las BBPP con innovación nos parece una de las características más importantes de la definición de las mismas. En este sentido la figura del director debe ser el de un profesional comprometido con la posibilidad de dinamizar el centro e incluir nuevas formas de hacer que generen mejoras y al mismo tiempo las divulguen como apertura del centro al exterior. Queremos subrayar la necesidad de implicación del director en este tipo de proyectos, para ello en primer lugar debe estar actualizado e informado de las distintas

convocatorias públicas por las que puede participar el centro, y al mismo tiempo generar dinámicas de participación y colaborar en la coordinación de este tipo de proyectos. El profesorado valora muy positivamente la participación e implicación directa del equipo directivo, así como la apertura y potenciación de este tipo de prácticas. Desde nuestra experiencia, queremos matizar que en los centros donde se desarrollan este tipo de prácticas el clima es mejor que en los centros en los que se desarrollan pocas innovaciones. Este tipo de prácticas generan sinergia positiva en el profesorado que incita hacia las nuevas incorporaciones, mejorando la implicación, la confianza, la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, y por último lo más importante desde nuestra óptica, el aprendizaje de los alumnos.

Al mismo tiempo nos parece interesante una variante de esta cuestión de la innovación, como es el del intercambio de prácticas docentes. Un centro innovador, se caracteriza por la apertura, por la generosidad en difundir aquello que le funciona; y al mismo tiempo por implementar nuevas formas de hacer adaptadas a su entorno pero que hayan funcionado en otros centros.

Queremos destacar la necesidad de la visibilización de las BBPP tanto a nivel de centro como a nivel de zona educativa; en este sentido las recientes constituciones de las comisiones de zonas educativas en Andalucía, celebradas en marzo de 2015 (Comisión para el seguimiento de los rendimientos escolares, CECD/Orden de 15 de noviembre de 2014, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de los Consejos de Coordinación de zona y de sus comisiones de trabajo), tienen entre sus cometidos la de “detectar buenas prácticas de docencia desarrolladas en la zona, con especial interés en aquellas que se realicen sobre las competencias clave y su evaluación y sobre el uso de metodologías y didácticas de enseñanzas concretas, promoviendo su generalización” (art.7)

Igualmente destacamos una queja del profesorado a esta cuestión, que es la inversión de tiempo “propio”; en este sentido decir que en la actualidad hay fórmulas para poder realizar este tipo de intercambios, bien sea a través de grupos de trabajo organizados en los Planes de formación de los Centros de Profesores, bien a través de las reuniones de subzona en las que interviene la inspección de educación y en la que una de las acciones es la de detectar BBPP, el uso de las NNTT a través de foros, blocs, a través de los programas de tránsito y por último a través de las nuevas estructuras creadas a tal fin como son las Zonas educativas (D. 56/2012, de 6 de marzo, por el que se regulan las Zonas Educativas de Andalucía, las Redes Educativas, de aprendizaje permanente y de mediación y la organización y el funcionamiento de los Consejos de Coordinación de Zona).

En síntesis; podríamos decir que las BBPP en la categoría de “organización, dirección y gestión de centros educativos” deben tener en cuenta que las relaciones entre profesorado y equipo directivo deben ser respetuosos, horizontales, bidireccionales y participativas desarrolladas mediante estrategias de cooperación y colaboración. Por otro lado deben tener en cuenta procesos de retroalimentación mediante la potenciación de la cultura de la autoevaluación como motor de los procesos de mejora en el centro; y no sólo debe conseguir buenos resultados sino mejorar los resultados anteriores; no obstante habrá que tenerse en cuenta el contexto de aplicación.

1.2 Orientación, tutoría, convivencia y relaciones con la familia.

Relaciones entre profesorado, alumnado y la familia. Como estamos observando a lo largo de la elaboración de estas conclusiones las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa constituyen una de las variables significativas que hacen que se desarrollen BBPP en los centros educativos. Hay que tener en cuenta que si bien las relaciones

ordinarias entre alumnos-profesores-equipo directivo y familias deben desarrollarse en un marco de cercanía, colaboración, confianza y respeto más aún cuando uno de los elementos del sistema sea el orientador del centro o el tutor académico del alumno.

En este caso el conjunto de lazos entre los distintos sectores deben asegurar que la escuela cumpla su función tanto en el aspecto curricular como en el resto de áreas específicas relacionadas con los valores y la transversalidad. Queremos resaltar la necesidad de la intervención de la tutoría y orientación mediante dinámicas basadas en la prevención y en la mejora de las relaciones entre iguales promoviendo comportamientos prosociales (Ramos, 2013).

Uno de los grandes problemas que tiene la escuela —sobre todo en la etapa secundaria— es la aparición de conflictos entre alumnos y profesores. Tal es la importancia de los conflictos en los centros educativos que se han desarrollado multitud de investigaciones científicas en este ámbito (Estévez, Jiménez, y Musitu, 2007; Moreno, 2010; Povedano, 2012; Ramos 2013; del Moral 2014) y al mismo tiempo la normativa vigente lo establece como principio “ la educación para la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos, así como para la no violencia en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social, y en especial en el del acoso escolar” (LOE, 2006 modificada por la LOMCE, 2023; art.1, k).

Para evitarlos o minimizarlos, y al mismo tiempo mejorar las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa, las investigaciones científicas desarrolladas en este campo junto con la bibliografía específica (Olweus, 1989; Ramos, 2008; Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010) avalan lo manifestado por los integrantes de este GD. En particular proponen una serie de medidas como el aumento de la participación en la toma de las decisiones por parte de los alumnos

que propicie una mejora en los vínculos de identidad con el centro, crear espacios acogedores donde los alumnos desarrollen roles de adultos, incluir la educación en valores no como un ámbito complementario al currículo, sino como un aspecto transversal impartido por todos y cada uno de los profesores del centro y por último negociar las normas de convivencia.

Respecto a esta última propuesta referida a las normas de convivencia, queremos matizar desde nuestra experiencia que los centros educativos no están desarrollando todo el potencial en materia de la mejora de la convivencia escolar en el marco de su autonomía organizativa y de gestión, debido probablemente a la falta de formación de sus responsables en la materia sectorial al “suponer” que no disponen de competencia para el desarrollo y elaboración de normas que se adapten a su propio contexto y necesidad.

Queremos destacar la necesidad imperiosa del desarrollo de instrumentos normativos elaborados por cada centro, adaptados a su contexto peculiar, en la que haya participado toda la comunidad educativa —entre ellos los alumnos— fomentando todo tipo de relaciones e invirtiendo el tiempo necesario en la prevención de conflictos más que en la corrección. (D.327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria; D. 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial. Junta de Andalucía. CECD).

Además nos parece de interés destacar —aunque no ha sido objeto de debate en el desarrollo de los GGDD — un concepto que se encuentra en la actualidad mal interpretado en la realidad de los centros educativos; y es la labor de la tutorización centrada solo en la figura del

“tutor administrativo” designado por el director del centro para un grupo específico. Si bien este órgano tiene funciones diferentes al resto de profesores, hay que tener en cuenta que la acción tutorial es una tarea colegiada ejercida por el conjunto de profesores que imparten docencia a un alumno; así se establece como hemos podido reflejar en nuestro marco teórico en la bibliografía específica “todo profesor es tutor” (Lázaro y Asensi, 1989); o Martínez y Del Río (2002) que hacen una llamada para “implicar a todos los agentes educativos” en las funciones de tutoría.

Tal es la importancia de esta figura, que se propusieron ideas interesantes para la adecuación del funcionamiento a las necesidades de los centros; entre ellas; a) intentar que haya continuidad de un curso al siguiente en las tutorías mejorando así el conocimiento del alumnado y sus familias, b) implantación de la tutoría comunitaria, caracterizada por la división de tareas tutoriales entre varios miembros del equipo docente. Hay que decir, que esta medida no se contempla en la normativa vigente actual; a no ser que se trate de alumnos con NEAE; en la que sí se contempla esta medida “en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en un grupo ordinario, la tutoría será ejercida de manera compartida entre el maestro o maestra que ostente la tutoría del grupo donde está integrado y el profesorado especialista” (O.20/08/2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de las escuelas infantiles de segundo ciclo, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y de los centros públicos específicos de educación especial, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado, art.19).

En este marco se proponen algunas herramientas que consideramos de interés y que no hemos constatado que se estén desarrollando en la práctica de los centros educativos; como por ejemplo realizar una evaluación inicial sistemática por parte de los tutores de los grupos en el que confluyan informaciones históricas del alumnado con las

apreciaciones y evaluaciones actualizadas; desarrollo de instrumentos básicos como “diario compartido” con el resto del profesorado que imparte clases en su grupo; o usar instrumentos de medida grupales como el test sociométrico (Ramos y Castillo, 2013) o cuestionarios de clima en el aula.

Este tipo de función colegiada ha sido y es objeto de debate y conflicto en las competencias del profesorado; por ello algunas administraciones educativas están incorporándolos en el núcleo de su desarrollo normativo; véanse los proyectos de orden por la que se regula la planificación y el desarrollo de la orientación educativa y la acción tutorial en las escuelas infantiles de segundo ciclo, colegios de educación primaria, colegios de educación infantil y primaria, y en los centros públicos específicos de educación especial; así como el desarrollo de la orientación educativa y la acción tutorial en los institutos de educación secundaria de Andalucía. (CECDJA)

Procesos de información con las familias. Una categoría que subyace en el seno del GD se refiere a las prácticas relacionadas con la comunicación alumnado-familia. Quizá uno de los grandes obstáculos por los que ha pasado la escuela de otros años haya sido la falta de bidireccionalidad entre familias y profesores. Las relaciones no han sido las más proclives para generar un clima de responsabilidad mutua ante la educación de los alumnos. En este sentido constatamos lo expresado por los profesores Jiménez y Musitu (2007:53-73) “la comunicación entre padres y profesores, es a menudo, una de las asignaturas más olvidadas entre los educadores” para ello proponen el trabajo con familias de forma individual y el trabajo en grupo, como prácticas que generan resultados exitosos.

El papel que desempeñan los padres en la educación de sus hijos ha sido reforzado con la modificación de la actual ley de educación (LOE,

2006 modificada por la LOMCE, 2023, art.1, h bis), en el que se establece como principio el “reconocimiento del papel que corresponde a los padres, madres y tutores legales como primeros responsables de la educación de sus hijos”. Por ello; hoy día no se puede hablar de fracaso de los alumnos; “en todo caso hay que hablar de fracaso social porque lo escolar está afectado de múltiples conductas: profesores, alumnos, padres, administraciones educativas, organizaciones sindicales, instituciones privadas y públicas...., la ciudadanía en general, tienen que ver con el éxito escolar que todos pretendemos. Hay que sociabilizar la escuela, hacerla más sociable con el resto de la comunidad, abrir sus puertas a todos y para todos, que el pueblo sienta la escuela como suya” (Moreno, 2011:8-30).

No obstante lo anterior; entendemos y así ha quedado constatado por las manifestaciones del grupo de profesores intervinientes en el GD que debe existir un proceso de “comunicación adaptada” en el sentido de flexibilidad, claridad, fácil acceso, continuada y preventiva. La información a las familias constituye un derecho de las mismas “a estar informados sobre el progreso del aprendizaje e integración socio-educativa de sus hijos y a participar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos” (LODE, art.4) y una obligación por parte de los profesores; “la información periódica a las familias sobre el proceso de aprendizaje de sus hijos e hijas, así como la orientación para su cooperación en el mismo”. (LOE, art.91).

Una vez justificada la necesidad de la participación e implicación de los padres y madres en la vida de los centros educativos, avalada tanto por trabajos científicos, como por la normativa vigente reguladora de lo que puede o no hacerse en los centros educativos; respetando el marco de autonomía organizativa, pedagógica y de gestión (LOE, art.121) se proponen una serie de prácticas relacionadas con la participación, comunicación y relaciones con familias; entre ellas:

a) Apertura del centro a los padres y las madres, en particular, y a la comunidad, en general. Este tipo de acción puede desarrollarse mediante distintos tipos de actividades: jornadas de puertas abiertas, participación en actividades complementarias y extraescolares, apertura de la biblioteca escolar por las tardes a la comunidad educativa; etc.

b) Desarrollo de actividades para potenciar el sentimiento de pertenencia a ese contexto. Se identifican momentos importantes para trabajar de forma anticipatoria el desarrollo de este sentimiento de pertenencia: los momentos de inicio de un ciclo educativo y el tránsito entre niveles educativos.

c) Actividades previas al inicio de curso para conocer el centro y su funcionamiento, mediante jornadas de acogida bien planificadas y diseñadas con antelación.

Actuaciones del orientador. Respecto a esta subcategoría constatamos resultados similares a los obtenidos en otros trabajos de investigación que hablan de la complejidad y multiplicidad de las tareas de los orientadores (Sampascual, 2002). Su necesidad en el sistema no infunde ningún tipo de duda entre los participantes; la complejidad del acto didáctico, los nuevos roles docentes, la política educativa focalizada en la compensación y lucha contra las desigualdades que favorece la diversidad y el desarrollo individual de los alumnos; así como la aparición de nuevos objetivos educativos de corte más transversal respecto al desarrollo de potencialidades en distintas dimensiones, atención de alumnos en etapas de transición y el desarrollo de habilidades y competencias vitales hacen que se necesite cada vez más de profesionales especializados en la orientación académica y profesional en los centros educativos (Martínez, Quintanal y Téllez; 2002).

Una vez constatada la necesidad de esta figura profesional en los centros educativos, los participantes en los GGDD matizan características que debieran cumplir los mismos en el sentido de disponer de conocimientos específicos en distintos campos (planificación docente, evaluación, acción tutorial, atención a las familias, orientación profesional, etc.); ser experto en tejer redes sociales tanto en el centro educativo como con la comunidad a la que pertenece; ser accesible, cercana y presente para los miembros de la comunidad educativa; y por último, debe mantener un equilibrio entre lo diseñado/planificado y la flexibilidad para adaptarse a situaciones novedosas.

Consideramos que esta aportación es relevante en la medida en la que los propios sujetos del microsistema que integran la orientación en los centros caracterizan la manera con la que debería de llevarse a cabo y qué cualidades debe de tener un orientador para el cumplimiento de sus funciones.

En síntesis; podemos constatar en base a esta investigación que las BBPP en la categoría de “orientación, tutoría, convivencia y relaciones con la familia” deben tener en cuenta que las relaciones entre profesorado-alumnado-familia deben desarrollarse en un marco de cercanía, colaboración, confianza y respeto. Las estrategias a desarrollar deben de tener en cuenta la participación en la toma de las decisiones por parte de los alumnos para propiciar una mejora en los vínculos de identidad con el centro, así como el ejercicio de la autonomía pedagógica para poder adaptarse con rapidez a las situaciones contextuales. Se especifican técnicas basadas en el desarrollo de instrumentos como “diarios compartidos” con el resto del profesorado que imparte clases en un grupo, el “test sociométrico o “cuestionarios de clima en el aula”; “comunicación adaptada” en el sentido de flexibilidad, claridad, fácil acceso; o la apertura del centro por las tardes a la comunidad educativa para potenciar el sentimiento de pertenencia a ese contexto.

1.3 Práctica docente.

Relaciones entre profesorado y alumnado. Al igual que hemos constatado en las conclusiones de otras categorías — Organización, gestión y dirección— un primer aspecto que nos parece interesante subrayar es la idea de que las relaciones entre profesor-alumno y viceversa deben ser afectivas, cercanas, empáticas, basadas en la comunicación, el respeto y bidireccionales. Nuevamente aparece el valor del respeto como elemento nuclear en las relaciones entre educadores y educandos, donde la confianza mutua y la comunicación fluida deben ser condicionantes básicos en las relaciones dinámicas de las aulas.

Nos interesa matizar que este valor del respeto forma parte del marco normativo por el que se regula la educación en España; (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la ley para la mejora de la calidad educativa), que incluye en su (art.91), las funciones del profesorado; entre ellas la de “la contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática”.

Coincidimos en la importancia del clima para fomentar valores con Bernardo (2009:378) “el clima de respeto, de tolerancia, de participación y de libertad para fomentar en los alumnos los valores de la ciudadanía democrática”. No obstante lo anterior, entendemos que es necesario seguir manteniendo la autoridad del profesor dentro del aula, pero esta debe ganársela en el ejercicio de su quehacer diario, guiando, dirigiendo y gobernando al grupo para que se eduquen. Entendemos desde nuestra experiencia que estos valores no son excluyentes y al mismo tiempo son necesarios e imprescindibles en el acto didáctico (Medina, 2010), por ello, los propios profesores que participan en el desarrollo de los GGDD hacen una reflexión sobre un nuevo rol docente, más cercano, con una

sensibilidad ante las distintas costumbres, dominando nuevos saberes, con capacidad de optimización de los medios disponibles en el centro educativo (pizarras digitales y toda serie de recursos con gran potencialidad ligado a las NNTT), con generosidad para aportar lo más valioso de la educación, con una capacidad afectiva que sean capaces de promover relaciones entre todos los miembros de la comunidad educativa, con liderazgo entre los alumnos, que sean capaces de transmitir ilusión por el aprendizaje, etc.

Colaboración, cooperación y competición. Respecto a este tipo de variables constatamos resultados muy similares a los obtenidos en investigaciones empíricas desarrolladas con anterioridad en las que se destacan que los alumnos aprenden más y logran otros tipos de competencias cuando se diseñan actividades y prácticas educativas que fomenten la cooperación y colaboración donde el éxito se comparte por todos los alumnos integrantes del grupo (Sampascual,2002). Todos los participantes están de acuerdo en considerar que las prácticas colaborativas y cooperativas (trabajo en equipo, tutoría entre iguales, etc.) son las que proporcionan los mejores resultados.

No hay el mismo acuerdo en cuanto al uso de la competición. Mientras que sí se acepta que el alumnado, sobre todo en primaria, es competitivo por naturaleza, no todos los participantes piensan que se deban de diseñar prácticas basadas en la competición. Las personas a favor de su uso las justifican en la necesidad de formar al alumnado para su salto al mundo laboral que sí es competitivo.

Técnicas aplicadas por parte del profesor en los procesos de aprendizaje. Uno de los grandes dilemas no resueltos aún por la mayoría de los profesores radica en saber elegir en cada momento y situación significativa el conjunto de estrategias, procedimientos o acciones que puedan suponer el éxito educativo a los alumnos; en realidad de lo que se

habla es de metodología didáctica (Torrego, 2008; RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato; D.95/2015 por el que se establece el currículo en Andalucía).

No obstante lo anterior hay que tener en cuenta que aun estableciéndose en la normativa vigente los principios metodológicos básicos para el desarrollo del currículo de las áreas o materias, no existe una uniformidad ni en el conjunto de alumnos ni en las características docentes de cada profesor; por tanto se hace una llamada a la creatividad e incluso el arte (Eisner, 2002) para la adaptación a cada situación compleja que supone el acto didáctico. Esta idea ya se constató en trabajos relacionados con la metodología activa en las enseñanzas medias y universitarias (Román, Musitu y Ochoa, 1980), de tal forma que no puede afirmarse que existan métodos que puedan funcionar independientemente del contexto; al contrario, los métodos o paradigmas pueden suponer un “aherrojamiento innecesario” como así describe el profesor González (2008:20).

Otro aspecto de interés que queremos subrayar es la consideración de técnica apropiada en el desarrollo de la práctica docente; en este sentido los participantes en los GGDD aluden a la necesidad de que estas deben propiciar que los alumnos se sientan “protagonistas activos y partícipes de su propio proceso de aprendizaje”. Entendemos una pieza fundamental dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje el “cómo enseñar” referido al conjunto de métodos, técnicas y estrategias; ahora bien, en la línea de Megía (2008:163), en la práctica, el método se concreta en una variedad de formas y estrategias, que darán lugar a los distintos métodos didácticos.

Coincidiendo con Román (1987); uno de los grandes problemas de la enseñanza es el método; pero no hay que olvidar que métodos que se

adapten a todas las situaciones no existen, “probablemente no hay ninguno que sea la panacea, y hará falta una acción combinada de esfuerzos múltiples y concatenados, una voluntad de continuidad para afrontar estratégicamente los puntos clave, una política realista con suficiente capacidad de rectificación y un afán de experimentación que no se resigne ante los primeros fracasos” (Román, 1987:30). En la misma línea lo hacía constar el profesor Campo (2012:293) “No podemos eludir el carácter misterioso de la enseñanza, en principio porque requiere estar al tanto y dominar los principios generales de la buena enseñanza con el conocimiento del contexto concreto del centro y del alumnado. Por ello, no hay reglas universales sobre lo que constituye una buena enseñanza. Existen estrategias generales, que se ponen en práctica mediante técnicas específicas y escoger estas para un grupo concreto y una situación particular requiere el uso del juicio profesional. Una técnica específica puede ser adecuada en un momento determinado, pero puede ser un desastre en otro momento o con otro grupo de alumnos”

Ahora bien, sin método no se llega a buen fin; ya que este implica una serie de secuencias temporales que nos hacen llegar a cumplir con la finalidad propuesta. Apoyándonos en los estudios de investigación antes referidos, llegamos a esta tesis de la necesidad del método didáctico, pero entendiéndolo con la flexibilidad y apertura a nuevas situaciones; es decir necesita de propiedades como la propia materia, plasticidad y ductilidad que puedan hacer de ellos elementos de referencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Igualmente queremos matizar que si bien, los métodos y las estrategias pudieran estar actualizadas y haber sido experimentadas, es necesario tener en cuenta otra serie de factores o variables en la práctica docente, como son las destrezas de enseñanza, las características profesionales y el clima del aula (Grisaleña y Campo, 2010). No obstante lo anterior entendemos desde nuestra experiencia, que si bien hay que

tener en cuenta todo este conjunto de variables, es necesario que el profesor disponga de condiciones artísticas (Eisner,1998; Avendaño, 2005) para hacer frente a situaciones no programadas y a las que los métodos no han respondido. Por ello; una de las características que deben de poseer las BBPP siguiendo a Epper y Bates (2004) se refiere al empleo de métodos basados en la innovación. En relación a esta; el profesor debe estar en constante proceso de ajuste en el sistema (Bertalanffy, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; Aracil, 1986; Bernardo, 2009; Castro, 2014), ofreciendo respuesta a las situaciones novedosas que se produzcan; ya que como decía el profesor Cardona (2008:330); una de las características de la profesión docente es la de “inmediatez e imprevisibilidad, convierten dicha función en un proceso harto complejo”; en función de estas coordenadas el nuevo docente deberá tomar decisiones de forma rápida sin un margen para la planificación, lo que conlleva condiciones a las que aludía Schön (1987:92) “incertidumbre, inseguridad y conflicto” citadas en nuestro marco teórico.

Del mismo modo, los participantes hacen constar la necesidad que tiene un profesor de “conocer a sus alumnos, sus intereses, y sus relaciones familiares”; en este sentido queremos matizar que si bien es una demanda de los propios profesores, también es una función suya el atender al desarrollo afectivo y el apoyo en su proceso educativo de los alumnos, en colaboración con las familias (LOE, art.91), y en concreto de los profesores que ejercen la tutoría el conocer las aptitudes e intereses de cada alumno, manteniendo una relación con los padres, madres o sus representantes legales, facilitándoles la integración y fomentando su participación (D.327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. CECD. Junta de Andalucía, art.91). Los trabajos de investigación desarrollados cada vez muestran más la importancia de mantener buenas relaciones entre profesores y alumnos.

Queremos resaltar coincidiendo con el profesor Bermejo (2009); que si bien la principal tarea del profesor es la de dirigir, orientar, guiar, etc, no podemos olvidar la promoción y el desarrollo de todo tipo de valores mediante un entramado de relaciones interpersonales promovidos por una convivencia fecunda que hará posible que se llegue a la verdadera educación; donde cada uno (educando y educador) pondrán el máximo interés por que se produzca un enriquecimiento mutuo; por ello resaltamos la que el citado profesor alude como primera y principal norma de conducta del buen profesor “tratar con cariño y respeto a los alumnos” y aquella con la que el profesor Román (1987:24) resalta la figura del buen profesor “ si el docente debe ayudar a formar persona, él debe ser persona primero, debe personalizarse”.

Este tipo de condicionantes han sido tenidos en cuenta por los últimos trabajos de investigación llevados a cabo sobre escuelas eficaces (2014) en el sentido de definir la misma como aquella que cumple una serie de requisitos, entre ellos la de “ofrecer el cultivo de actitudes y de valores que favorecen la formación integral”; por ello se recomienda la potenciación de relaciones entre el profesorado con el entorno social y la interacción con las familias a fin de favorecer la mejora de los resultados escolares (Revista Participación Educativa, Junio, 2014).La participación familiar ha sido considerada como uno de los factores que están relacionados con el éxito académico de los estudiantes, según el último estudio de investigación llevado a cabo “50 años del movimiento de escuelas eficaces: lecciones aprendidas para el S.XXI” (Castro,2014).

Igualmente constatable es la necesidad de que todo este cúmulo de estrategias y formas de llevar a cabo el acto didáctico lleve a un enriquecimiento del alumno; es decir produzca resultados. Como se ha comentado en apartados anteriores hablar de resultados en educación es complejo por la diversidad de objetivos y finalidades que cumple la misma; por ello habrá muy diversas formas de analizar y valorar los

resultados a los que se ha llegado después de un proceso educativo; dependiendo del paradigma o modelo que se utilice llegaríamos a conclusiones distintas; ya que unos tendrían en cuenta los resultados en términos absolutos y cuantificables — paradigma de la eficacia— y otros más relativos teniendo en cuenta el fenómeno humano — paradigma de la creación de significados compartidos— (Penalva, 2009).

Nos situamos en una posición intermedia; no consideramos a los profesores como “profesionales dirigidos por la finalidad de la eficacia: producir trabajadores especializados” (Hargreaves, 1996,1999); ni una consideración basada solo y exclusivamente en la cultura de la inclusión por encima del resto de principios. Las revistas más prestigiosas hacen referencia a la polarización extrema entre estas dos propuestas o principios “eficacia e inclusión”; por ello entendemos desde nuestra experiencia que una BBPP debe pivotar entre estos focos; por un lado debe hacer que se cumplan con los objetivos y finalidades programados; puesto que si no se cumplen el conjunto de elementos y recursos dispuestos a tal fin no habrían cumplido sus cometidos principales; pero por otro lado esta debe tener en cuenta otra serie de condicionantes más cualitativos y de corte inclusivo estando presentes la comprensividad, diversidad, compensación, valores, etc.

Otro aspecto que nos parece interesante destacar igualmente es el referido a la “actitud y motivación del profesorado”; variables seleccionadas por los integrantes de los GGDD como nucleares en el proceso de enseñanza; al igual que la “actitud y el conocimiento previo del alumnado”. A nuestro entender constituyen un entramado didáctico encadenado sistémicamente; una diada perfecta en la que los cambios que se producen en el profesor repercuten en el alumno y viceversa; por tanto la falta de actitud por alguno de los elementos personales — profesor-alumno— hacen del proceso de enseñanza-aprendizaje un fracaso; y por otro, ha sido constatado por el conjunto de investigaciones

científicas llevadas a cabo que la motivación del alumno en el aprendizaje es una variable significativa; no es posible el aprendizaje sin la motivación para el mismo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983; Sampascual, 2002; Lamas, 2008, Sánchez y Pina, 2011, Domínguez y Pino-Juste, 2014).

Inicio de una sesión de clase: actuación del profesorado. Una subcategoría que emerge en el desarrollo del debate y de la que queremos dejar constancia por su importancia son las acciones a desarrollar por un profesor en el inicio de una sesión de clase; entre las estrategias que salen a colación destacan el desarrollo de asambleas o torbellino de ideas según las edades y niveles de los alumnos, creando un clima adecuado que promueve el aprendizaje mediante la interacción entre los diversos agentes que intervienen en el proceso, contribuyendo a la promoción de actitudes, intercambio de ideas, intereses, afectos, vivencias, emociones y habilidades socio-comunicativas; igualmente el profesor sondea las ideas previas del alumnado mediante un contacto personal que hará que proceda a la reflexión sobre la planificación previa realizada sobre los objetivos de la unidad didáctica emprendida, presentando los contenidos en un lenguaje claro y estimulante, con intercambios de preguntas y respuestas mediante procesos de discusión en clase (Pollard, 1997).

Uno de los aspectos claves como se ha comentado anteriormente es la motivación de los aprendizajes; para ello en la rutina del inicio de la sesión el profesor debe poner en juego todos los elementos que hagan de su proceso un estímulo para los alumnos, un aspecto importante en utilizar sus propias experiencias personales respecto a cómo debería impartir docencia de un tema en concreto; es decir; su propia visión construida mediante experiencias previas vividas y por otro lado utilizar siempre los aspectos novedosos y de impacto que hayan aparecido en el mundo que les rodea a los estudiantes.

Por otro lado, incidimos en la necesidad de la evaluación-reflexión del profesor sobre su práctica docente reconstruyendo los acontecimientos y los logros alcanzados. En este sentido a lo que llega una BP es a valorar el impacto y los resultados alcanzados; por ello habrá que valorar como dice Zabalza (2012) qué cosas han mejorado y en qué y con las evidencias con las que se cuente. La reflexión o autoevaluación de su propia práctica docente es uno de los aspectos nucleares de todo proceso de enseñanza, en la que como se ha indicado en otros apartados, constituye una obligación de todo profesor, pero al mismo tiempo una práctica incuestionable para la mejora de los procesos.

Diseño actividades. Uno de los aspectos básicos que queremos destacar para que puedan desarrollarse BBPP en los centros educativos es la necesidad de la anticipación de las decisiones que caracterizan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al igual que apoyamos la necesidad de métodos y estrategias adaptados a cada una de las situaciones didácticas, entendemos necesario un proceso de diseño de los procesos que den lugar a las transformaciones necesarias para que los alumnos se beneficien del acto didáctico; es necesario hacer arquitectura de la tarea docente, con una visión anticipadora de los que pueda pasar en el marco del aula, respondiendo con decisiones científico-tecnológicas que se plasmaran en las respectivas programaciones didácticas y que se desarrollaran adaptándose mediante una praxis basada en las competencias docentes necesarias dada la imprevisibilidad del desarrollo del acto didáctico. Por tanto, este proceso de diseño tendrá en cuenta todas y cada una de las variables que pudieran participar en el proceso, y al mismo tiempo será lo suficientemente flexible para adaptarse al contexto, manteniendo el equilibrio perfecto entre la improvisación y la rigidez sistemática que no puede ni debe aplicarse en la escuela.

Respecto a las actividades, tenemos que decir en base a nuestra propia experiencia que constituyen la base del quehacer del profesor. La

actividad es un principio básico dentro de los principales modelos de enseñanza; el aprender haciendo ha sido y fue la base del movimiento de la escuela nueva. Mediante las actividades, concretadas en un conjunto de ejercicios se desarrollan y se evidencian los avances en el aprendizaje de los alumnos, que deben ser los protagonistas del proceso. Ahora bien, qué tipo de actividades deben diseñarse para alcanzar los objetivos definitorios de una BP; los participantes destacan algunas características, entre ellas las del consenso entre el profesorado y motivantes para el alumnado. Nos parece de interés que el propio profesorado llame a la necesidad de la puesta en común de actividades; ello denota la falta de trabajo en equipo y de consenso en el diseño de las mismas; cuestión con la que nos posicionamos en base a nuestra experiencia.

La enseñanza de los contenidos curriculares se haya estancada en áreas, materias o módulos profesionales. Cada una dispone de un conjunto de objetivos, contenidos, competencias, etc. que conforman el currículo oficial. El diseño de actividades responde a cada uno de los contenidos separados; sin que haya en la mayoría de los casos actividades que compartan espacios curriculares; es decir interdependencia o complementariedad de las mismas, dando una visión holística a los contenidos. Se pone de manifiesto la necesidad del método de proyectos comunes en torno a un tema de actualidad, y a partir de este pivotar el conjunto de actividades.

En síntesis; podemos constatar en base a esta investigación que las BBPP en la categoría de “práctica docente” deben tener en cuenta que las relaciones entre profesorado y alumnado deben ser afectivas, cercanas, empáticas, basadas en la comunicación, el respeto y la bidireccionalidad. Aunque no hay métodos que puedan funcionar independientemente del contexto; y se adapten a todas las situaciones; habrá de tenerse en cuenta técnicas basadas en la flexibilidad, apertura a nuevas situaciones;

colaboración y cooperativas (trabajo en equipo, tutoría entre iguales, etc.) que son las que proporcionan los mejores resultados. Deben pivotar entre el cumplimiento de objetivos programados y la respuesta a la comprensividad, diversidad, compensación, valores, etc. Un aspecto fundamental es interacción alumno-profesor para generar BBPP; por lo que necesitan de actitud y motivación por parte del alumno y de los profesores, produciéndose una diada perfecta en la que los cambios que se producen en el profesor repercuten en el alumno y viceversa. Otro aspecto a destacar es la necesidad de hacer arquitectura de la tarea docente, con una visión anticipadora de los que pueda pasar en el marco del aula “fase preactiva”; mediante el diseño de actividades marcadas por los principios de interdependencia o complementariedad, dando una visión holística a los contenidos. Trabajo por proyectos compartidos.

1.4 Atención a la diversidad.

Relaciones entre profesorado y alumnado. Un primer aspecto que destacamos es que las relaciones con este tipo de alumnado (NEAE), deben ser afectuosas y amistosas. Nos interesa centrarnos en estas consideraciones, ya que la relación de afecto entre alumno y profesor, se basa en la capacidad de comprender las motivaciones y problemas de sus alumnos; y la amistad implica una satisfacción mutua educador-educando caracterizada por la comprensión de los sentimientos, mediante una comunicación íntima y sincera. Este tipo de consideraciones coinciden con investigaciones empíricas relacionadas con BBPP en relación al fracaso escolar; Ritacco y Amores (2009) en la que constatan que las relaciones deben ser “cotidianas, espontáneas y desreguladas”; o Escudero (2009) que se refiere a la implicación afectiva mediante el desarrollo de sentimientos.

Para llegar a este tipo de relaciones constatamos que es necesario que se cumplan una serie de restricciones —según manifiestan los

profesionales— a) tener un conocimiento personalizado de cada alumno y su familia; b) construir una relación de colaboración con el alumno y la familia en la que todos sientan que caminan juntos persiguiendo un mismo objetivo; c) realizar un diagnóstico ajustado de necesidades y ayudar a definir las demandas concretas del alumnado relacionadas con los objetivos a conseguir; d) disposición por parte del profesorado a "dejarse conocer" también por el alumnado y su familia (bidireccionalidad). Hay acuerdo en este sentido en establecer como condición necesaria la continuidad del profesorado en el grupo.

Desde nuestra experiencia podemos decir que es necesario para este tipo de alumnos que exista esta continuidad demandada por los profesionales; no obstante la complejidad de los centros educativos y las variables que afectan a su organización —como se ha podido ver en el capítulo del marco teórico correspondiente— hacen que no siempre se pueda ofrecer respuesta a esta petición. La movilidad de los profesores y la falta de autonomía (LOE, art. 120; LEA, art.125) y liderazgo para llevar a cabo verdaderos proyectos de centros hacen de la inamovilidad del profesorado una ilusión para los padres y madres de estos alumnos que en la mayoría de los casos no puede cumplirse.

Procesos de autoevaluación. Para el profesorado participante en los GGDD la autoevaluación que debe llevarse a cabo con este tipo de alumnos se basa en la reflexión sobre la propia práctica educativa; realizando una integración entre lo curricular y lo emocional, junto con otras formas de evaluación “multi-contextual” (integrar la evaluación de los logros en otros contexto como por ejemplo el familiar). Desde nuestra experiencia, manifestar que aún queda mucho por conseguir respecto a los procesos de reflexión sobre su práctica educativa por parte de los profesores; en primer lugar por la falta de formación sobre autoevaluación (LEA, art.162) y en segundo lugar consideramos que aún no está enraizada la cultura de la reflexión sobre la práctica docente

cuando los resultados no son los que se habían programado (Cardona, 2008, 2010).

Dejamos para trabajos posteriores la relación entre objetivos y resultados ¿hasta cuanto se cumplen los objetivos? Si bien consideramos que cuando se trabaja con alumnos con NEAE es necesario plantearse otra serie de objetivos alejados de los meramente curriculares; lo que sí es óbice es que deben alcanzarse objetivos, que en la mayoría de los casos no se cumplen. ¿Por qué no se reflexiona en el seno de los equipos educativos durante el curso escolar? ¿Qué tipo de medidas se contemplan en las actas de las reuniones para poder dar respuesta a las necesidades que presentan los alumnos durante el proceso? La profesión docente, al igual que otras necesita del comentario y la crítica para reforzarse o mejorarse, atendiendo las manifestaciones de otros colegas e incluso de otros profesionales no relacionados directamente con la educación, e incluso de las familias que componen la comunidad educativa.

Resultados de una buena práctica. En línea con lo desarrollando anteriormente tenemos que decir que siempre que se desarrolle una acción educativa con los alumnos — aunque esté adaptada — deben alcanzarse resultados—. Así lo constataba Corno y Snow (1986) en el sentido de que cualquier adaptación educativa implica alcanzar los objetivos. Al respecto podemos decir que incluso las adaptaciones curriculares significativas (Álvarez y Soler, 1996; Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación; Jiménez, 2004, 2005; Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía; Echeita, 2009) deben contener en su estructura una serie de objetivos alcanzables por los alumnos a los que van destinadas.

Queremos resaltar igualmente que este tipo de objetivos muchas veces no son cuantificables ni medibles como se espera sea el resto de objetivos ordinarios; sino que se refieren a otra serie de resultados que no hemos constatado en la redacción de la mayoría de documentos oficiales supervisados en los centros educativos —programaciones didácticas o ACI— y que nos parecen de máxima importancia, referidas a la felicidad y la alegría que siente el alumno y su familia, la aceptación e integración en su entorno social, el grado de autonomía, las ganas, el esfuerzo o su motivación. Nos parece interesante subrayar estas categorías puesto que no las hemos constatado en ningún tipo de bibliografía consultada.

Respuesta a situaciones novedosas. Partiendo del principio de la imprevisibilidad del acto didáctico que subyace en un momento determinado bajo unas condiciones no controladas, hay que decir que hay una puesta en valor por este tipo de acontecimientos espontáneos que pueden estimular y motivar al alumnado y al mismo tiempo generar dinámicas enriquecedoras en el trabajo. En este sentido pudiera parecer que el principio de planificación prescriptivo para cualquier docente no debiera ser aplicado a los que atienden alumnos diversos; más lejos de la realidad; pero lo que realmente queremos destacar es la necesidad de apertura para aprovechar estas situaciones y utilizarlas como palancas que propician un aprendizaje más significativo (Ausubel, Novak, y Hanesian, 1983). Al igual que en la categoría anterior, queremos subrayar esta constatación por no caracterizarse en ninguna de las investigaciones consultadas.

Estrategias para tener en cuenta a la diversidad. Coincidiendo con (Román, 1987 y Marqués 2013) tenemos que decir que en principio no existe metodología que aplicada a un caso singular tenga unos resultados satisfactorios; “no existe ninguna práctica docente que sea la mejor”; más aún si trabajamos con alumnos con NEAE. No obstante la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales supone un

principio educativo “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad (LOE, 2006, modificada por la LOMCE, 2013; art.1) y una obligación por parte de las Administraciones educativas, al objeto de dotar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria sean atendidos, centrando la enseñanza en la necesidad y adaptación (Gardner,1995).

La cuestión que se suscita es la forma de llevar a cabo este tipo de adaptaciones; salen a colación distintas subcategorías que ya han sido tenidas en cuenta por la bibliografía específica. En primer lugar bajo el principio de normalización (LOE, art.74,) cualquier alumno debe integrarse en los centros ordinarios; ello requiere una nueva idea de centro más diverso y equitativo; lo que conlleva una diversidad enriquecedora pero que al mismo tiempo necesita de respuestas específicas que en algunos casos los centros educativos no disponen de ellas. Por otro lado, el profesorado centrado en su rol transmisor del curriculum a un conjunto de alumnos con características similares ha dejado de existir, dando paso a un nuevo perfil centrado en el alumno y en sus diferencias al objeto de ayuda para facilitarle el aprendizaje (Milani, 1967).

Respecto al camino a seguir para alcanzar los objetivos con este tipo de alumnos hemos constatado en la fase empírica que el profesorado participante en los GGDD tiene un conocimiento profundo sobre el conjunto de estrategias que mejor satisfacen las necesidades de este tipo de alumnos, estableciendo distintas características: debe ser una

metodología activa, interactiva, reflexiva, cooperativa, colaborativa y multidisciplinar.

Queremos subrayar que el método será eficaz en la medida que se ajuste a las características y necesidades de los alumnos. Para García (2005:10) los métodos muy estructurados que suponen una programación de pequeños pasos se adaptan mejor a los alumnos de menor aptitud; y aquellos que se apoyan en la dirección del aprendizaje por el propio estudiante, benefician a los de mayor nivel; aspecto que validamos y apoyamos. Otro tipo de estrategias que salen a colación se apoyan en a) información al alumnado el por qué y el para qué de las actividades que se van trabajando, b) deben basarse en la utilidad como eje rector, c) necesidad de trabajo colaborativo entre todos los profesores que imparten docencia en el grupo d) participación de otros miembros de la comunidad educativa (familia, agentes comunitarios), e) tutoría entre iguales guiada por el profesor.

Diseño de práctica docente y de las actividades. Como en cualquier campo profesional el diseño debe partir de una necesidad y esta a su vez requiere de una evaluación inicial del alumnado y su contexto. No debemos olvidar que la acción educativa centrada en el microsistema “aula” o “centro” no se encuentra ajena al contexto inmediato. Este tipo de evidencia ha sido constatado en uno de los últimos trabajos de investigación que relaciona las desigualdades sociales con los rendimientos académicos (Cebolla-Boado; Rald y Salazar, 2014). El tipo de alumno depende de un conjunto de factores o variables relacionadas directamente con el barrio y la zona donde se ubica. Coincidiendo con Pascual (2010:438) el diseño de la enseñanza para responder a la diversidad debe basarse en la adecuación del cómo enseñar mediante la selección de contenidos básicos y opcionales, actividades planificadas con distintos grados de complejidad, diversidad de lenguajes, con gran flexibilización en los tiempos y espacios.

Un aspecto que queremos resaltar y que ha sido objeto de debate es el diseño de los llamados “planes de tránsito” entre las distintas etapas del proceso educativo. Estos deben ser objeto de una planificación coordinada entre los responsables del currículo de cada uno de los centros, transmitiendo la información válida y valiosa para que puedan diseñarse acciones que eviten el fracaso escolar. Desde nuestra experiencia constatamos esta necesidad que demandan los profesionales en la fase empírica, a la que igualmente han llegado otras investigaciones científicas en el sentido de la relación del fracaso escolar de los alumnos y la falta de un plan que armonice la educación entre las distintas etapas (Abril, Román, Rodríguez y Moreno, 2008; Bolívar y López, 2009). Al mismo tiempo se subraya la necesidad de que estos sean funcionales en el sentido de dar respuesta a la necesidad de cada alumno y no de una manera general que no reviste significatividad alguna.

Organización grupal en clase. Uno de los grandes dilemas respecto a la agrupación del alumnado aún no resuelto pivota entre dos grandes polos homogeneidad-heterogeneidad (González, 2004; López, 2012). Unos defienden la obtención de mejores rendimientos y la facilitación del trabajo del profesor; otros, la atención a distintos ritmos, intereses, evitar segregación y aislamiento. Hemos de decir, que nuestros resultados gravitan sobre la organización heterogénea. No obstante lo anterior, la escuela de hoy está pensada para una organización graduada que de hecho es la más generalizada en gran mayoría de los sistemas educativos. Aun así dentro de esta graduación jerárquica por niveles y edades, caben modelos organizativos que atiendan a la diversidad; aunque no puede hablarse de escuela no graduada (Gimeno Sacristán, 2000; Martín-Moreno, 2007). Para todos los participantes el hecho de componer los grupos a partir de este principio supone un factor enriquecedor a nivel de aprendizaje, integración y convivencia, no sólo para los alumnos con alguna dificultad sino también para el resto de sus compañeros. Este tipo de organizaciones se corresponden con los llamados “grupos flexibles” que se fundamentan en compartir distintos

escenarios al objeto de adaptarse a las características de los alumnos y construir un currículum para todos los alumnos (Fernández, 2005; Diz-Comesaña y Rodríguez-López, 2014).

Queremos dejar constancia, de que aunque la normativa vigente avala y prescribe todo este conjunto de medidas organizativas en los centros, existe una distancia significativa hasta poder alcanzar el principio de la educación adaptativa o una tención a la diversidad que dé respuesta a la plena necesidad de los alumnos. Este tipo de configuraciones o disposiciones pueden funcionar en centros con unas características peculiares en los que haya una población educativa poco diversa. En el momento que en el centro educativo confluyan alumnos de distintas culturas, con escolarización tardía y que al mismo tiempo la zona de influencia se corresponda con cierta marginalidad, podemos constatar en el marco de nuestra experiencia que difícilmente un profesor puede dar respuesta a toda esta tipología de alumnos.

Procesos de evaluación. Hablar de evaluación educativa en los procesos educativos ordinarios supone realizar operaciones de medida y registro de datos, comparación con unos patrones, cuantificar la comparación (calificar) y por último tomar decisiones (Castillo y Cabrerizo, 2007; Echeita, 2013). En la educación adaptativa, hemos podido constatar por la evidencia empírica que prácticamente las fases del proceso se mantienen; no obstante están sujetas a ciertas características que las distinguen de un proceso ordinario como son la transparencia, individualidad, personalización, participación por parte del alumnado y por último continuidad en el sentido de retroalimentadora tanto para el propio profesor como para el alumno, con objeto de que se activen los mecanismos que hagan alcanzar los objetivos propuestos. Téngase en cuenta que los objetivos en este tipo de educación deben ser individualizados para cada alumno, y el nivel de eficacia de los tratamientos se mide por el logro de cada objetivo.

Igualmente se hace referencia en la investigación a la necesidad de darle mayor peso a aquellos resultados obtenidos tras los procesos evaluativos de corte cualitativo y competencial.

En síntesis; podemos constatar en base a esta investigación que las BBPP en la categoría de “la atención a la diversidad” deben tener en cuenta que las relaciones entre profesorado y alumnado deben ser afectuosas y amistosas caracterizadas por la comprensión de los sentimientos mediante una comunicación íntima y sincera; para ello es fundamental en la medida de lo posible mantener los mismos profesores en los cambios de niveles y ciclos. Un aspecto a considerar es la necesidad de realizar procesos de autoevaluación mediante una reflexión sobre la propia práctica educativa; pero con una variable respecto a los procesos educativos ordinarios “integración entre lo curricular y lo emocional”. Por otro lado la BP educativa —aunque esté adaptada— debe de alcanzar unos resultados; entre ellos deben incorporarse los referidos a la felicidad y la alegría que siente el alumno y su familia, la aceptación e integración en su entorno social, el grado de autonomía, las ganas, el esfuerzo o su motivación. Deben desarrollarse técnicas y estrategias basadas en la constante creatividad y respuesta ante unas situaciones novedosas, trabajo colaborativo, participación de otros miembros de la comunidad educativa (familia, agentes comunitarios), tutoría entre iguales guiada por el profesor; con unas formas de organización “heterogénea” que da respuesta a la equidad. Las BBPP en la evaluación deben partir de la individualidad y con una visión focalizada en aspectos cualitativos y competenciales.

1.5 Nuevas tecnologías.

Relaciones entre profesorado y alumnado. Respecto a esta subcategoría, hemos de decir que se ha constatado lo que otros trabajos de investigación en relación a las BBPP con las TIC han concluido (Boza y

Tocano, 2011; Marquès, 2008b, 2011a, 2011b). Variables como la cercanía entre profesor-alumno, colaboración y la coordinación son consideradas como aspectos nucleares. Queremos destacar como el profesorado integrante en los grupos de discusión, (en adelante GD), utiliza el código "de igual a igual" para definir las relaciones profesor-alumno, en especial, en los primeros momentos de la interacción. Este tipo de consideraciones nos parece muy importante destacarlas, ya que es una muestra del nuevo modelo de profesor que demanda la sociedad de la información, con un nuevo entorno, que es el ciberespacio (Aparici, 2010), donde abunda la información. En este marco el alumno debe conocer y tener competencias en la discriminación de las mismas, más que en su conocimiento.

En este sentido se aboga por una nueva reestructuración de la escuela "escenario holístico" (Aviram, 2002). Esta conclusión centrada en un nuevo rol que debe desempeñar el profesor de la nueva era ya la apuntaba Marqués (2000), cuando definía los cambios en la enseñanza; entre ellos la figura de un nuevo profesor que se alejaba del papel transmisor de la información para ser entre otros un "aprendiz con los alumnos"; o Escudero (1995) que aludía a que las "nuevas tecnologías han de jugar un papel primordial en esta transformación". Y, lo que es más interesante, constatamos tras los comentarios de los participantes, que se produce una nueva dimensión, no contemplada hasta el momento en ningún trabajo de investigación, al menos, que nosotros sepamos, y es la "inversión del rol", el profesor en muchos aspectos del currículo, relacionado con las NNTT, tiene niveles iniciales por debajo de los alumnos, aprendiendo y enriqueciéndose, no solo de las experiencias transversales en la relación didáctica; sino instruyéndose de contenidos curriculares relacionados con las TIC, donde los alumnos disponen de mayores competencias para las mismas.

Procesos de autoevaluación. Respecto a esta subcategoría, hemos de decir por un lado, que existe cierta preocupación por parte del profesorado en establecer indicadores en forma de criterios de evaluación que puedan servir de referente al profesorado para determinar si el uso de las TIC como soporte al aprendizaje está resultando de interés, y por tanto los alumnos van enriqueciéndose de la utilización de las mismas en la adquisición de las capacidades que demandan los currículos oficiales, así como de las competencias claves. Es decir, la autoevaluación (Castillo y Cabrerizo, 2007) como tipo de reflexión que el propio profesor realiza valorando y evaluando su propia práctica en la relación con las TIC, necesita de un interés de estudio por parte, tanto de las Administraciones Educativas como desde el conocimiento científico a través de estudios de investigación en este tipo de áreas.

Este tipo de necesidad podemos avalarlo desde nuestra experiencia; ya que en los procesos de evaluación de las prácticas docentes llevadas a cabo por la inspección de educación; en la mayoría de los casos no se establecen patrones de referencia para la evaluación de las TIC desde la práctica. Los indicadores se limitan al uso de las mismas en las aulas, pero carecen de profundidad en las formas de implantación, diseño de actividades, evaluación con TIC, evaluación de las TIC, etc.

Por otro lado se ha constatado que el profesorado participante en los GGDD, hace mención a indicadores de logro del uso de las NNTT en referencia a los “resultados obtenidos en las pruebas objetivas de evaluación”. En relación a este aspecto decir que la literatura científica consultada (Área, 2007; 2009; Beltrán, 2001; Cabero,1998; Gallego y Alonso,2005; Medina y Sevillano,2010; Ferreiro, 2012; Cubillo y Torres ,2013), consideran las TIC como instrumento, como herramienta y en algunos casos como contenido curricular; caso de materias relacionadas con las tecnologías; no obstante, nos posicionamos con el profesor Área (2007:44) “ hemos de ser conscientes de que los ordenadores per se no

generan una mejora sobre la enseñanza y el aprendizaje. Es una falacia o creencia ingenua suponer que por el mero hecho de incorporar ordenadores a los procesos de enseñanza, estos de forma cuasintomática incrementarán los efectos sobre lo que aprenden los alumnos”. Por tanto, entendemos que el “número de alumnos que superan la materia o una prueba específica, no constituiría un indicador relevante para la autoevaluación de una práctica en la que se hayan utilizado las NNTT; ya que estas en la mayoría de los casos suponen un recurso soporte de la información, y casi nunca un resultados de los aprendizajes, si bien es de destacar la gran cantidad de programas y materiales didácticos que pueden evaluar e incluso proporcionar informes sobre los resultados; no obstante funcionan como instrumentos para la evaluación de conocimientos y habilidades.

En la misma línea, como se he hecho constar en el marco teórico, autores como (Cubillo y Torres, 2013:52), hacen constar el debate sobre esta cuestión “Entre los expertos, existe un debate sobre el papel de las TIC en el sistema educativo, discutiéndose si la introducción de las TIC en los programas docentes debe tener como objetivo la mejora del resultado de los alumnos en las demás competencias básicas o si, por el contrario, el objetivo debe ser conseguir el nivel mínimo de destreza digital que requiere la actual sociedad del conocimiento”.

Resultados de la BP. Respecto a esta subcategoría, el resultado de la investigación constata el resultado de otros trabajos (Canales y Marqués, 2007) que estudian, entre otros, la relación entre las NNTT y los resultados escolares en distintos ejes (estrategias cognitivas, metacognitivas, de estímulo en el aprendizaje, de integración de competencias claves, etc). Para los profesores participantes en los GGDD, el uso de una BP TIC debe hacer que un alumno “aprenda con mayor calidad”. En esta misma línea (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2006:70) aludían a que las NNTT no pueden ser un fin en sí misma, sino un medio para la

“mejora de la calidad y conseguir los objetivos que se proponen los centros educativos”.

No obstante lo anterior, de todos los profesionales que nos dedicamos a la educación es sabido que una variable importantísima en el aprendizaje es la motivación de los alumnos en relación con los contenidos curriculares; en este sentido, lo que sí se ha constatado es que los alumnos cuando trabajan utilizando como recurso las TIC, tienen una mayor motivación que cuando utilizan otro tipo de soportes (impresos o pizarra). Las investigaciones más recientes en este campo (Boza, Toscano y Méndez, 2009) analizan el impacto de los proyectos TIC andaluces en la organización y los procesos de enseñanza-aprendizaje, llegando, a la siguiente conclusión “no podemos considerar los efectos del uso de las TIC en los centros docentes hasta que no se produzca una verdadera integración normalizada de las mismas en las dinámicas de aula, circunstancia que aún no es observable de forma sistemática”.

Y lo que es más importante bajo nuestro punto de vista, podemos constatar, coincidiendo con Sosa, Peligros y Díaz (2010) que la utilización de las NNTT mejoran el aprendizaje activo, autónomo, colaborativo, la creatividad; por tanto suponen un fuerte estímulo a los procesos de enseñanza-aprendizaje que debieran de producir resultados de más calidad.

Respuesta a situaciones novedosas. Respecto a esta subcategoría no cabe duda el fuerte potencial didáctico que poseen las NNTT; así desde una metodología anclada en el aula donde los únicos recursos con los que contaba el profesor era su propio conocimiento y los libros de texto se ha pasado a enseñanza abierta donde la “clase magistral” ha quedado anclada en el pasado y el modelo se basa en patrones de educación más abiertos sin restricciones en el aula, donde cada aula del centro dispone un PC con una ventana al exterior que puede comunicarse de forma

instantánea para la adquisición de recursos necesarios. Es incuestionable las grandes posibilidades con que cuenta hoy un profesor y sus alumnos ante la aparición de situaciones que no estaban programadas. En este sentido subrayamos la posibilidad de interconexión y comunicación mediante foros y demás plataformas, intercambiando, ideas, proyectos y demás recursos que puedan dar respuesta a situaciones sobrevenidas. Destacamos y ratificamos la respuesta de uno de los participantes en el GD respecto a este tema, y es que “una BP nace para dar respuesta a una situación novedosa”; para ello este tipo de prácticas con TIC debieran ser abiertas, flexibles y aprovechar el impulso de la novedad para replantearse y atender a esa situación.

Actividades. En referencia al diseño de actividades en BBPP que usan NNTT, hay que decir que deben de cumplir una serie de requisitos en algunos aspectos diferentes a las actividades ordinarias. Hemos constatado en los resultados de nuestra investigación que se cumplen en la mayoría de los casos las características que definen el diseño de actividades utilizando soportes TIC por otros investigadores (Área, 2007; 2009; Marqués, 2000). Entre las características más destacadas a las que hemos llegado, subrayamos las siguientes:

a) Como cualquier otra actividad, deben ser planificadas y diseñadas teniendo en cuenta las características concretas de la materia en cuestión y del grupo de alumnos al que irá dirigida. En este sentido una de las recomendaciones del profesor Área (2007) en su “decálogo de BBPP con TIC”, es precisamente evitar la improvisación de actividades. Queremos subrayar este tipo de condicionamiento; ya que si bien en la impartición de docencia sin el uso de las TIC, además de ser prescriptivo es necesaria su planificación previa; más aún en el diseño de actividades con las TIC; ya que la experiencia demuestra que este tipo de prácticas requieren gran cantidad de esfuerzo y tiempo en la planificación y

diseños de las mismas; en otro caso, se incurre en el error de dejar libremente a los alumnos que utilicen las NNTT como fuente de comunicación o búsqueda de aspectos relacionados con el currículo; aspectos que deben evitarse en la definición de las BBPP con TIC.

b) Una de las características más importantes que deben tener las actividades diseñadas con soportes TIC, es la flexibilidad. Este tipo de condición es a la vez una potencialidad de las mismas; ya que pueden adaptarse a distintos grupos de alumnos con expectativas diferentes, con lo que puede darse respuesta a la diversidad, aspecto prescriptivo en educación como eje transversal (LOE, 2006; Orden de 25 de Julio de 2008, de la Consejería de Educación Cultura y Deportes, BOJA., nº 167,22-08-2008).

c) Por otro lado, y apoyando aspectos contemplados en párrafos anteriores, hay que tener en cuenta que salvo excepciones, en las que las TIC, son utilizadas como contenido curricular (materias de Informática o Tecnologías), en la mayoría de los casos constituyen un soporte, es decir, un vehículo no siendo un fin en sí mismas (Palomo, Ruiz y Sánchez, 2006; Área, 2007; Beltrán, 2001).

d) Un aspecto que queremos subrayar, y que no lo hemos constatado en ninguna de las investigaciones consultadas, es la necesidad de que el profesor debe plantear un diseño alternativo de actividades ordinarias; es decir; “tener preparado un plan B” en el caso de que la herramienta falle. La experiencia nos demuestra que son muchas las situaciones en las que en los centros educativos, por unas u otras razones los recursos TIC no funcionan; por ello, el profesor debe tener planificada una alternativa a su práctica docente.

e) En el diseño de actividades TIC, hay que tener en cuenta que hay que encontrar un equilibrio entre guiar al alumnado y dejar que explore y descubra por sí mismo. Para ello deben utilizarse metodologías centradas en enfoques creativos para el autoaprendizaje, donde los alumnos disponen de plataformas para la búsqueda de la información, valoración y selección de la misma; no se trata de memorizar cantidades ingentes de conocimientos, sino de saber buscarlos, valorarlos, y comprenderlos desde un enfoque crítico; para ello el trabajo en red colaborativo es fuente de enriquecimiento. Este tipo de competencias se establecen en los recién publicados “currículum de mínimos” (RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato, Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato).

f) Otro aspecto importante que hemos constatado y que no se encuentra, al menos no lo hemos apreciado, en las investigaciones desarrolladas sobre BBPP en TIC, es la necesidad de diseñar actividades TIC, teniendo en cuenta los recursos reales con los que se cuenta; es necesario ser consiente y realizar una valoración de los recursos tecnológicos con los que cuenta el centro o aula de informática; y así diseñar actividades adecuadas al software o a la red informática que disponga el centro; ya que en caso contrario, la actividad perdería toda su potencialidad y podría generar un descrédito y desmotivación por parte del alumnado, con el impacto negativo que ello generaría. En este sentido cobra la mayor importancia la fase pre-activa en el diseño de actividades.

g) Una característica fundamental que hacen constar los integrantes del GD, es la pertinencia de diseñar actividades que potencien el trabajo en equipo y la tutoría entre iguales. Este tipo de cuestión es una de las

posibilidades y potencialidades de las prácticas con TIC, avaladas por trabajos de investigación “las TIC son una poderosa herramienta de comunicación, sobre todo entre sujetos que no están en el mismo tiempo ni lugar, por lo que se deben implementar actividades que favorezcan un aprendizaje colaborativo” (Sosa, Peligros y Díaz; 2010). Por otro lado, constata uno de los principios para que pueda identificarse una práctica TIC como “buena” según Chickering y Ehrmann (cit., en Ferreiro, 2012); el “propiciar la cooperación entre los estudiantes”.

Presentación, exposición y distribución de la información.

Respecto a esta subcategoría, podemos constatar que en las BBPP que usan NNTT deben de cumplirse las siguientes condiciones:

a) En primer lugar, los profesores integrantes del GD, dan importancia a la necesidad de la “evaluación inicial” por parte del docente respecto al nivel de su alumnado, al objeto de diseñar la práctica educativa al nivel de cada alumno. Este principio, que si bien es general para los procesos de enseñanza ordinarios; se hace más necesario en las prácticas con TIC. En este sentido, queremos subrayar la necesidad de la evaluación inicial (Castillo y Cabrerizo, 2007; Marqués, 2000; Gallego y Alonso, 2005). Un aspecto que nos parece de interés destacar es la manifestación a la que llegan algunos integrantes del GD respecto a que el profesorado no debe dejarse llevar por lo que “parece que saben” los alumnos; (existen diferencias entre saber usar y saber usar bien). En este sentido, ponemos en valor lo extraído en la investigación; ya que consideramos de interés que el propio profesorado identifique la necesidad del “diagnóstico previo”; este aspecto, aun siendo de vital importancia, no llega a desarrollarse con la exigencia debida, al menos, así lo hemos constatado en el desarrollo de nuestra experiencia; Beltrán (2001) hacía alusión a la importancia de esta fase de diagnóstico “por lo general el profesor suele limitarse a transmitir y evaluar conocimientos. Y olvida tres grandes funciones educativas que deberían complementar su

tarea: diagnosticar, mejorar y recuperar [...] Ningún médico se atreve a recomendar ningún tratamiento si no hace previamente un buen diagnóstico. Pero si se admite que el profesor enseñe cada día sin averiguar previamente donde está situado curricularmente cada alumno, cuál es su estilo preferido de aprendizaje, en qué clase de inteligencia destaca, Beltrán (2001:8)

b) Por otro lado, la información deberá ser accesible, comprensiva e interactiva. En la misma línea de apartados anteriores queremos subrayar la necesidad de estos enfoques para que se den BBPP; ya que uno de los principios a los que llegaron Chickering y Ehrmann (cit., en Ferreiro, 2012); era el de “respetar los diversos talentos, estilos y ritmos de aprendizaje”.

Promoción en la utilización de NNTT. Respecto a esta subcategoría, podemos constatar que el profesorado no tiene duda en la potencialidad de este tipo de prácticas respecto a la motivación, por ello, no es necesaria una promoción o una fase motivación previa a los alumnos. Investigaciones recientes, como la de Boza y Toscano (2011), hacen alusión a que “la motivación académica de los alumnos aumenta, fundamentalmente por el nuevo vehículo-soporte de las tareas, pero también por el enfoque investigador de las mismas. Así mismo también aumenta la motivación del profesorado, para el que la integración de las TIC supone un reto tecnológico primero y metodológico después”. Igualmente se ofrece otro aspecto a tener en cuenta relacionado, nuevamente, con la motivación del alumnado: de algún modo el uso de las NNTT se auto-promociona por los propios alumnos, es decir, les gusta realizar actividades que impliquen el uso de las NNTT. Por otro lado queremos subrayar un aspecto importante no considerado en los trabajos de investigación consultados, como es la motivación intrínseca del alumnado con respecto al uso de las NNT. Respecto a esta cuestión constatamos que pueden potenciarse las NNTT con estrategias como la

obtención de un producto final del trabajo cualitativamente distinto al obtenido por medios más tradicionales.

Otro de los aspectos importantes que queremos considerar es la posibilidad de intercambio con otros profesores. Las posibilidades que abren las TIC en la creación de grupos de trabajos específicos y la participación en redes y foros relacionados con el uso de las NNTT y las BBPP son extremas; destacan que el poder reunirse con grupos de trabajo para trabajar en esta línea es en sí misma una BP (o "meta-BP"). Son destacables en este sentido los debates y foros virtuales, las weblogs, las wiki, etc. Queremos destacar que al igual que se habla de "brecha digital" respecto a los alumnos que no disponen de dispositivos informáticos en casa, y por tanto podrían estar en situación distinta a los alumnos que en casa disponen de PC; se habla de "brecha digital del profesorado". Este tipo de consideración no la hemos apreciado en otras investigaciones; destacamos las aportaciones a las que hemos llegado, en la misma línea que Colás y Casanova (2010) que establecen en su trabajo de investigación que las BBPP con TIC se fundamentan en la implicación del profesorado; por tanto para alcanzar este tipo de prácticas en centros educativos con profesorado poco cualificado en esta área, será necesario trabajar en primer lugar con los propios equipos docentes para sensibilizar acerca de la importancia de ese intercambio de información y experiencias.

En síntesis; podemos constatar en base a esta investigación que las BBPP en la categoría de "en las nuevas tecnologías" deben tener en cuenta que las relaciones entre profesorado y alumnado deben llevarse a cabo mediante procesos de colaboración y coordinación, produciéndose en determinadas circunstancias la "inversión del roles". Respecto a los resultados; decir que las TIC deben ayudar a obtener buenos resultados, por tanto no constituyen un fin en sí misma; sino un proceso que dará lugar a un resultado; detectándose la necesidad de estudio de

indicadores para comprobar el grado de bondad de las prácticas educativas en las que son utilizadas las NNTT. Ante situaciones novedosas las TIC, constituyen un medio eficaz para gestionarlas y obtener el mejor resultado; para ello las deben ser mucho más flexibles que las ordinarias; debiendo planificarse paralelamente un plan paralelo, —caso de que los medios tecnológicos tuvieran algún tipo de irregularidad—. Un aspecto importante es la respuesta a la diversidad; existen diferencias por parte de los alumnos entre saber usar y saber usar bien las TIC; el profesor juega un papel importante en esta distinción que deberá llevar a cabo mediante un “diagnóstico previo”, dando la respuesta precisa a cada alumno. Una BP con TIC aumenta su eficacia si se intercambia con otros profesores inter-centros y en tiempo real; lo que genera mayor validez.

2. LIMITACIONES E INVESTIGACIÓN FUTURA.

Como ha quedado constatado tanto en el desarrollo del marco teórico como en el proceso de discusión que hemos realizado, no podemos hablar de BBPP que se adapten a cualquier marco educativo; ni de metodologías y estrategias educativas que puedan suponer un éxito con cualquier alumno. Por ello, nos hemos limitado a establecer caracterizaciones abiertas y líneas generales estratégicas avaladas por la investigación en un grupo de categorías que consideramos relevantes en educación.

Hemos iniciado mediante el desarrollo de distintas técnicas de investigación (reuniones con grupo de expertos), un nuevo estudio sobre caracterizaciones más específicas de las BBPP en cada categoría. Hemos seleccionado las más relevantes y procedemos a su listado para que sean objeto de validación en futuros trabajos de investigación.

CATEGORÍA 1: Organización, Dirección y Gestión de un Centro Escolar.

- Una BP es aquella en la que las relaciones entre profesores y equipo directivo son de tipo horizontal.
- Una BP es aquella en la que predominan dinámicas de colaboración y cooperación.
- Una BP es aquella en la que el equipo directivo permite procesos de retroalimentación respecto al funcionamiento del centro, informando de las debilidades y fortalezas. planificando procesos de mejora.
- Para que una práctica docente pueda ser considerada como buena, debe de adaptarse con facilidad a nuevas situaciones que se originen en el centro (nuevo currículo, organización, nuevo profesorado, nuevos alumnos, nueva AMPA etc) además seguir una metodología sistemática.
- Una BP es aquella en la que el director en la elaboración del diseño del currículo de un centro coordina y dirige tanto la elaboración del Proyecto Educativo, así como la participación de todo el profesorado y su puesta en práctica introduciendo elementos de mejora.
- Una BP debería de tener en cuenta por parte del equipo directivo en el inicio de curso y al objeto de alcanzar los objetivos del centro; distintas variables como el tipo de alumnos, profesores, espacios, familias, condiciones de convivencia necesaria en el centro para que puedan desarrollarse los procesos educativos, etc, de forma tal que su Proyecto Educativo se adapte con facilidad a este tipo de variables.
- Una BP debería de tener en cuenta la participación real y efectiva del profesorado, sugerencias de los profesores de los cursos anteriores y los que se incorporan, mediante instrumentos de recogida de información ágiles al finalizar cada curso escolar. (buzones, cartas al director, etc)
- Una BP requiere que el equipo directivo al completo utilice un talante negociador, reflexivo, promoviendo todo tipo de medidas necesarias para facilitar un ambiente apropiado de trabajo, reuniéndose con distintos grupos de profesores cuando existen

conflictos, apoyando a los mismos en situaciones críticas, etc, son actitudes necesarias para el desarrollo de BBPP.

- Una BP sería aquella en la que el director del centro impulse aquellos proyectos de mejora e innovación que redunden en la propia mejora del centro; y no de los intereses de algunos colectivos del centro sin una mayoría cualificada. Para ello convocará claustros específicos para tratar este tipo de cuestiones, aprobando por mayoría la adscripción a los distintos proyectos.
- Una BP sería aquella en la que el director del centro favorezca la formación en el centro respecto a aquellos aspectos que el propio claustro demanda por tener relación directa con los objetivos del centro. Para ello el equipo directivo propondrá en el inicio de curso al conjunto de profesores que manifiesten sus demandas formativas, al objeto de evaluación, debate y selección.
- Una BP sería aquella en la que el equipo directivo intercambia prácticas que han obtenido buenos resultados en otros centros, mostrando una actitud positiva hacia el cambio y relación el resto de centros adscritos al objeto de la continuidad en los procesos.
- Una BP sería aquella en la que el equipo directivo intercambia modelos y protocolos, mantiene relaciones continuas entre equipos directivos de centros adscritos, participa en las reuniones colectivas de padres de ambos centros, participa en la elaboración de un Proyecto Educativo globalizado entre IES y sus centros adscritos.
- Una BP sería aquella en la que el equipo directivo elabora un plan de autoevaluación crítico, con propuestas de mejoras adaptadas a los resultados y a un proceso de diagnóstico de necesidades diseñado e implementado, con objetivos alcanzables, responsables y temporalización ajustada, registrando las distintas reuniones a lo largo del curso al objeto de reflexionar sobre la implementación del Plan de Mejora elaborado a partir del estudio.
- Una BP sería aquella en la que el equipo directivo dinamiza la reflexión continua y evaluación del centro mediante un clima de trabajo que permita la participación efectiva de todos los colectivos (alumnos, profesores, madres, etc), recogiendo la información en instrumentos homologados y que den respuesta a los objetivos de cada reunión.
- Una BP, , sería aquella en la que existe un horario en el tablón de anuncios del centro y en la propia página web donde pueda

consultarse la disponibilidad del director y resto del equipo directivo, así como pedir citas al objeto de la atención de padres y resto de miembros de la comunidad educativa.

CATEGORÍA 2: Orientación, tutoría, convivencia y relaciones con las familias.

- Una BP sería aquella en la que el centro realiza una jornada de puertas abiertas al inicio de curso con las familias al objeto de presentar al profesorado del centro, Planes institucionales y principales objetivos del centro, normas de funcionamiento del centro, cultura, etc.
- Una BP sería aquella en la que existe un horario en el tablón de anuncios del centro y en la propia página web donde pueda consultarse la disponibilidad del orientador del centro, así como pedir citas al objeto de la atención de padres y resto de miembros de la comunidad educativa.
- Una BP sería aquella en la que los tutores de los alumnos además de las horas preceptivas que deben de cumplir para informar a los padres sobre los procesos educativos de sus hijos, se relacionan utilizando otras plataformas virtuales, blogs, correo electrónico u otros.
- Una BP sería aquella en la que el centro utiliza la plataforma PASEN para informar a los padres sobre las ausencias de sus hijos de modo inmediato.
- Una BP sería aquella en la que el Orientador en el ejercicio de sus funciones, actúa de forma proactiva, anticipándose a las posibles problemas que puedan tener los alumnos, informando a los padres y tutores en reuniones planificadas durante todo el curso escolar. Para ello debe mantener reunión específica en el mes de junio con los Jefes de Estudios de los centros adscritos documentando los posibles problemas de los alumnos no diagnosticados.
- Una BP sería aquella en la que el Orientador del centro dispone de un plan sistemático para la asistencia a las sesiones de evaluación, en función de determinadas variables (alumnos con NEE, aula con bajas calificaciones, convivencia, etc) en las que intervendrá orientando procesos, asesorando sobre conflictos, procesos de evaluación, instrumentos de evaluación, actividades de tutorías, etc.

- Una BP sería aquella en la que la planificación tutorial responde a la necesidad del centro, elaborándose los Planes de Acción Tutorial y de Orientación teniendo en cuenta la necesidad e idiosincrasia de la tipología de alumnos del centro, participando en el diseño de actividades tutoriales todo el profesorado tutor, registrando los acuerdos en un instrumento y revisándolo por trimestre al objeto de su adaptación entre objetivos y resultados.
- Una BP sería aquella en la que el tutor dispone de un instrumento homologado por el centro en el que tiene anotados los datos significativos de los alumnos: Intereses, aptitudes, actitudes, datos académicos históricos significativos (repeticiones, adaptaciones, otros problemas...), días en que informó a los padres, aspectos que han sido desarrollados en las sesiones de evaluación, etc.
- Una BP sería aquella en la que el tutor dispone un instrumento en el que registra los acuerdos tomados en el seno del equipo docente, procesos de coordinación de las distintas materias, criterios de evaluación, actividades, así como y otras informaciones que le suministra el resto de profesores del grupo, con temporalización de acciones, visado por la Jefatura de Estudios, al objeto de que se planifiquen espacios temporales para el seguimiento de las acciones.
- Una BP sería aquella en la que el tutor dispone de un instrumento homologado por el centro en el que registra la opinión de los propios alumnos respecto a los procesos de E-A, problemas, debilidades, etc, informando de este tipo de cuestiones al resto de profesores, siendo el canal de comunicación e información.
- Una BP sería aquella en la que el tutor dispone de un plan de integración para el nuevo alumnado que se haya incorporado tarde al grupo, en el que se establezcan los objetivos y las estrategias de integración dependiendo de la tipología de alumno y sus circunstancias personales, visado por la Jefatura de Estudios en colaboración con el Orientador del centro.

CATEGORÍA 3: PRÁCTICA DOCENTE y BBPP.

- Una BP es aquella en la que las relaciones entre profesores y alumnos sean de tipo horizontal.

- Entre las distintas dinámicas que un profesor puede utilizar con sus alumnos en el desarrollo de actividades y tareas (competición, colaboración o cooperación), la de cooperación puede considerarse en la práctica docente como la mejor.
- Las BBPP utilizan técnicas activas para el aprendizaje que se aplican por parte del profesor en los procesos de aprendizajes, enfatizando el tiempo de dedicación a la tarea más que en las exposiciones magistrales.
- Es un principio general, que una práctica para ser considerada como “buena” deben de respaldarla unos buenos logros educativos.
- Para que una práctica docente pueda ser considerada como buena, debe de adaptarse con facilidad a nuevas situaciones y además seguir una metodología sistemática.
- El elemento clave en el diseño de una BP docente por parte del profesor para obtener buenos resultados es diseñar actividades en relación a los conocimientos previos del alumnado.(Aprendizaje significativo).
- En el inicio de una sesión de clase, en relación con una BP docente un profesor debería de evaluar conocimientos previos del alumno, al objeto de dirigir la sesión adaptada a los resultados.
- En el inicio de una sesión de clase, en relación con una BP docente un profesor debería, una vez realizada la evaluación inicial de la unidad didáctica, junto con la adecuación de objetivos y secuenciación de contenidos, informar los objetivos y resultados esperados a sus alumnos.
- En el inicio de una sesión de clase, en relación con una BP docente un profesor debería de motivar previamente a los alumnos respecto a los aprendizajes de la unidad didáctica, utilizando todo tipo de recursos, promoviendo debates e interrelaciones de los propios alumnos.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor utiliza la parte final de una sesión de clase para realizar actividades de recapitulación, reflexionar junto con el alumnado de los avances y las cuestiones no superadas.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor supervisa los cuadernos y demás producciones del alumnado, indicando y corrigiendo las actividades, anotando los avances y comentando con el alumnado sobre sus avances y deficiencias.

- Una BP docente es aquella en la que el profesor utiliza un diario de clase en la que va anotando los avances y deficiencias del alumnado, fruto de la observación continua, al objeto de la reflexión continua sobre su práctica.
- Una BP docente debe de considerar la organización espacial en función de la tipología de alumnos y los objetivos de cada unidad didáctica.
- Una BP docente debe de considerar la organización grupal en función de la tipología de alumnos. Grupos heterogéneos.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor diseña actividades relacionadas con el entorno, al objeto de la significatividad del conocimiento.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor presenta los contenidos claramente estructurados, con la utilización de mapas conceptuales en los que el alumno comprenda la interrelación de los contenidos.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor mantiene al grupo atento, ocupado y ordenado, mediante la utilización de distintas técnicas como el cambio de roles, en los que el alumnado ejercerá nuevas funciones.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor combina la exposición oral con indicaciones escritas para el desarrollo de las actividades, existiendo fases de repetición y de práctica, atención de dudas, asesoramiento individual y en grupo, etc
- Una BP docente es aquella en la que el profesor realiza una distribución del tiempo entre exposición, clarificación, actividades de los alumnos y corrección de las mismas es la adecuada.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor se traslada por el aula, para apoyar a los alumnos, resolver dudas y observar su participación en caso de trabajos en grupos.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor autovalora su práctica docente mediante la reflexión con el alumnado sobre los aprendizajes alcanzados, no alcanzados, dificultades, etc.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor autovalora su práctica docente mediante la interrelación con otros profesores que imparten la misma materia/área, al objeto de conocer otras estrategias y metodologías que alcancen los logros deseados

- Una BP docente es aquella en la que el profesor autovalora su práctica docente mediante la evaluación continua como fuente de orientación para reconsiderar, reelaborar, adaptar y reconducir sus procesos de enseñanzas a fin de alcanzar aprendizajes significativos en el alumnado.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor sigue las mismas pautas para el conjunto de unidades didácticas, de forma tal que el alumno se adapte a este modelo didáctico en forma de protocolo.
- Una BP docente es aquella en la que el profesor se relaciona con colegas de otros centros transmitiendo dudas y experiencias que han resultado eficaces.

CATEGORÍA 4: Atención a la diversidad.

- Una BP sería aquella en la que el diseño de la práctica docente para alumnos con NEAE contiene actividades para el alumnado con algún tipo de necesidad específica en colaboración con el tutor y el profesorado de apoyo si lo hubiere, con diferentes grados de complejidad y adaptándose a cada ritmo.
- Una BP sería aquella en la que el diseño de la práctica docente para alumnos con NEAE contiene actividades que parten desde las estructuras previas de conocimiento del alumnado; para ello el profesor realiza una evaluación inicial previa a este tipo de alumno antes del inicio de cada unidad didáctica.
- Una BP sería aquella en la que el diseño de la práctica docente para alumnos con NEAE contiene actividades que comprenden una fase de exploración, introducción de conceptos, estructuración del conocimiento y aplicación, con el fin de poder aplicar lo aprendido.
- Una BP sería aquella en la que el profesor elabora materiales, actividades y propuestas adaptadas a cada grupo de alumnos en función de sus propias características en colaboración con el orientador del centro o el profesor de Pedagogía Terapéutica.
- Una BP sería aquella en la que se establecen agrupaciones y disposiciones espaciales adecuadas a cada tipo de alumno.(grupos herterogéneos, homogéneos o individual; en función de los objetivos que se persigan.
- Una BP sería aquella en la que la metodología empleada con este tipo de alumnos utiliza distintos métodos de enseñanza cooperativa

al objeto de que haya una mayor interacción entre compañeros, se incrementa la socialización el aprendizaje de los alumnos.(torneos en grupo, tutoría entre iguales, tutoría entre alumnos de distinta edad, etc)

- Una BP sería aquella en la que el proceso de Enseñanza-Aprendizaje en estos alumnos se hace en colaboración con las familias, informando y recibiendo información constante de los avances.
- Una BP sería aquella en la información que transmite el profesor utiliza varios lenguajes (oral, icónico, gráfico).
- En una BP las exposiciones con este tipo de alumnado tienen que tener una duración corta, dividiéndose la unidad en distintas fases, cuyos contenidos respondan a la funcionalidad, relevancia y motivación.
- Una BP las variables a tener en cuenta en los procesos de evaluación de este tipo de alumnos deben ser las ACIS (si la hubiere), y la observación continua en los avances, nunca la utilización de instrumentos de evaluación tipo pruebas de examen.

CATEGORÍA 5: Utilización de las Nuevas Tecnologías y BBPP.

- Una BP sería aquella, en la que el profesor diseña actividades, relacionadas con la búsqueda, selección, análisis y tratamiento de información en Internet.
- Una BP sería aquella, en la que el profesor diseña actividades en las que el alumno deba redactar textos, resolver ejercicios y juegos on line, interactuando el profesor desde su equipo con las actividades del alumnado, corrigiendo, asesorando y evaluando sus progresos.
- Una BP sería aquella, en la que el profesor diseña actividades que puedan ser desarrolladas a través de software que permitan aprender de los errores “feed back”.
- Una BP sería aquella, en la que el profesor diseña actividades, trabajos, etc fomentando el trabajo colaborativo mediante la utilización de equipos informáticos con software específico.

- Una BP sería aquella, en la que el profesor diseña actividades a través de los entornos virtuales entre diversos centros en distintos puntos geográficos, a través de las webcam; fomentando el trabajo en grupo, cooperación en distancia, etc.
- Una BP sería aquella, en la que el profesor elabora simulaciones de problemas/actividades en los que el alumno sea capaz de contextualizar los contenidos de la unidad didáctica.
- Una BP sería aquella, en la que el profesor elabora presentaciones multimedia en relación al conjunto de aprendizajes y las expone públicamente mediante distintos soportes (pizarras digitales).
- Una BP sería aquella, en la que el profesor dispone de una plataforma o blogs donde se “cuelguen” todas las experiencias, actividades, y realizaciones de todo el curso, donde el alumnado y su familia puedan acceder a los mismos.
- Una BP sería aquella, en la que el alumnado utiliza las NNTT para exponer el resultado de sus trabajos; ejemplo pizarra digital y el uso de programas específicos de presentaciones como Powert Point o similares.
- Una BP sería aquella, en la que el profesor intercambia todo tipo de actividades/tareas con otros profesores de la misma materia a través de foros y demás plataformas.

**PARTE IV:
REFERENCIAS.**

1. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ABDOULAYE, A. (2003). *Conceptualisation et Dissemination des Bonnes Pratiques en Éducation: Essai d'une Approche Internationale à Partir d'enseignements Tirés d'un Projet*. Geneve: Bureau International d'Education.
- ABRIL, E., ROMÁN, R., RODRÍGUEZ, C. y MORENO, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(1), 1-16.
- AINSCOW, M. (1993). *Special needs in the classroom. A teacher education guide*. Paris: UNESCO.
- AINSCOW, M., (1993), *Special needs in the classroom. A teacher education guide*. Paris: UNESCO.
- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the Development Inclusive School*. Londres: Fulton.
- AINSCOW, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M. (2002). Rutas para el desarrollo de prácticas inclusivas en los sistemas educativos. *Revista de Educación* 327, 69-82.
- AINSCOW, M.; HOPKIN, D.; SOUTWORTH, G.; WEST, M. (2001). *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- ALEXANDER, R. (1997). *Policy and practice in primary education: local initiative, national agenda*. London: Routledge.
- ALONSO, M. (2004). *Madera de líder*. Barcelona: Urano.
- ÁLVAREZ ROJO, V. (1994): *Orientación educativa y acción orientadora. Relaciones entre la teoría y la práctica*. Barcelona: CEDESC
- ALVAREZ Y BISGUERRA, (2012). *Manual de Orientación y Tutoría*. Barcelona: Wolters Kluvers.
- ÁLVAREZ, L. y SOLER, E. (1996). *La diversidad en la práctica educativa*. Madrid: CCS

- ALVAREZ, M. (1993): El perfil del Director en el sistema educativo español: Influencia del modo de acceso y modelo organizativo en el estilo de la dirección. Tesis Doctoral. Documento policopiado.
- ÁLVAREZ, M. (2003). La dirección escolar en el contexto europeo. *Organización y Gestión Educativa* n° 2, abril de 2003.
- ALVAREZ, M. (2.007). La dirección escolar que tenemos. La dirección escolar que necesitamos. *Revista cuatrimestral del Consejo Escolar del Estado*. n° 5. junio de 2.007.
- ALVAREZ, M. (2010). Nuevos desafíos de la orientación educativa en el escenario educativo. *Revista Orión* n.º 5.
- AMADOR, L. y DOMINGUEZ, J. (1997). *Mejorar cada día. Evaluación y calidad en la enseñanza*. Sevilla: UNED. Centro Asociado.
- AÑORGA, J. (1999). *Paradigma educativo alternativo para el mejoramiento profesional y humano de los recursos laborales y de la comunidad. Impresión ligera*. La Habana: ISPEJV. C.
- ANTÚNEZ, S. (1997). *Claves para la Organización de centros escolares*. Cuadernos de Educación. ICE. Universidad de Barcelona.
- ANTUNEZ, S. y GAIRIÍN SALLÁN, J. (1996). *La organización Escolar. Práctica y fundamentos*. Barcelona: Graó
- APARICI, R. (2010): *Conectados en el ciberespacio*. Madrid: UNED.
- APPEL, A. (1977). *Ideology and Curriculum*. Londres: Routledge and Kegan Paul. (Trad. cast.: *Ideología y currículo*. Torrejón de Ardoz: Akal, 1986).
- APPLE, M. W. (1997). *Educación y poder*. Madrid: Paidós/MEC.
- ARACIL, J. (1986). *Máquinas, sistemas y modelos. Un ensayo sobre sistemática*. Madrid: Tecnos.
- ARCHIER, G.; SÉRIEYX, H. (1985). *La empresa del tercer tipo*. Barcelona: Planeta.
- ÁREA, M. (2007). Algunos principios para el desarrollo de buenas prácticas pedagógicas con las TICs en el aula. *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, n° 222, 42-47

- ÁREA, M. (2009). Decálogo para el uso de las TIC en el aula. <http://ORDENadoresenlaula.blogspot.com>.
- ARGYRIS, C. (1992). *On Organizational Learning*. Oxford: Blackwell.
- ARNAIZ, P. (2011): Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar. *Innovación educativa*, n.º 21, 201, 23-35.
- ARTIGOT, M. (1973). *La tutoría*. Madrid: CSIC.
- ASENSI, J. (2002). El desarrollo de la función tutorial en los centros educativos (1970-2002). *Revista Tendencias Pedagógicas*, nº7. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación. UAM.
- AUSUBEL, D. P. (1976). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D. Y HANESÍAN, H. (1983). *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- AVENDAÑO, I. (2005). La crítica educativa y su validez en el pensamiento de Elliot Eisner. *Kaleidoscopio*, Vol. 2, nº 4, julio-diciembre. 106-113.
- AVIRAM, R. (2002). ¿Conseguirá la educación domesticar a las TIC? Ponencia presentada en el II Congreso Europeo de Tecnologías de la Información en la Educación y la Ciudadanía: Una Visión Crítica, Barcelona 26, 27, 28 de junio de 2002.
- BALLART, X. (2007). *Banco de buenas prácticas del proyecto la mujer inmigrada. Proyecto La Mujer Inmigrada. Igualdad, participación y liderazgo en el ámbito local, Guía de buenas prácticas Universidad Autónoma de Barcelona*. Barcelona: Instituto de Gobierno de Políticas Públicas.
- BARBER, M., Y MOURSHED, M. (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. [Informe McKinsey]. Santiago de Chile: McKinsey & Co, cinde.
- BARBIER, J. M. (Dir.) (2000). *Analyse de la singularité de l'action*. Paris: Presses Universitaires de France.
- BARDISA, M. T. (1997): Teoría y práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de educación*, 15, 13 - 52.

- BASURTO, F. M. (2015). La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 493-494.
- BATANAZ, L. (2006): La función directiva, elemento clave para el desarrollo de las instituciones educativas. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE). Avances en supervisión educativa* n° 4.
- BATES, F.L. y MURRAY, V.K. (1981): L'école système de comportements. Beaudot, A. y otros (Eds). *Sociologie de l'école; pour une analyse de l'établissement scolaire.*(51-67). Paris: Dunod,
- BELTRÁN, J.A. (2001). La nueva pedagogía a través de internet. *Ponencia presentada en el primer Congreso EDUCARED*. Madrid.
- BENAVENT, J. A. (1977): La figura del tutor en la EGB. *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 92.
- BENAVENTE, A. (2007). Good Practice: an example to prove the rule or a lighthouse to guide our steps. *Informe presentado al 5º Seminario Internacional del BIE/UNESCO sobre "Innovations curriculaires et lutte contre la pauvreté: les rôles cruciaux des écoles, des enseignants et des communautés par la mise en oeuvre du curriculum"*. Junio 2007. http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Poverty_alleviation/Seminaires/5eSeminare_Maurice_juin07/5eSeminare_Maurice_juin07_Annexe6_EN.pdf.
- BERICAT, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- BERNAL, J.L. (1997): El Equipo Directivo en los centros docentes no universitarios. *Tesis Doctoral Inédita*. Universidad de Zaragoza.
- BERNAL, J. L. (2000): La dirección en España en la segunda mitad del siglo XX. Del autoritarismo a la participación. *Congreso de Historia de la Educación celebrado en Zaragoza* (2000)
- BERNARDO, J. (2009). *Una didáctica para hoy. Como enseñar mejor*. Madrid: Ediciones Rial.
- BERNSTEIN, B. (1977). *Class, Codes, and Control*. Vol. 3. Londres: Routledge and Kegan Paul.
- BERTALANFFY, L. (1976). *Teoría general de sistemas*. México. F de C.E.

- BISQUERRA, R. (2005). Marco Conceptual de la Orientación Psicopedagógica. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, n° 6, Julio-Octubre de 2005.
- BLANCO Y SÁNCHEZ, R. (1932). Bibliografía pedagógica del siglo XX, 1900-1930.
- BODAS, E. (1996). Acción tutorial y evaluación formativa. En AMADOR, L. y DOMINGUEZ, J. (1996). *Mejorar cada día. Evaluación y calidad en la enseñanza*. Sevilla. UNED. Centro Asociado
- BOLÍVAR, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- BOLÍVAR, A. (2008). *Didáctica y currículum. De la modernidad a la postmodernidad*. Málaga. Aljibe.
- BOLIVAR, A. y ESCUDERO, J.M. (2008). *Documento de trabajo para el análisis de buenas prácticas. Estudios de casos*. Universidad de Murcia.
- BOLIVAR, A. y LÓPEZ, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(3), 51-78.
- BOOCOCK (1972): *An Introduction to the sociology*. Boston: Hhoughton Mifflin.
- BOURDIEU, P. Y PASSERON, J.C. (1977). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOWLES, S. y GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. New York: Basic Books.
- BOZA, A.; TOSCANO, M.O; Y MÉNDEZ, J.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*. vol. 29, n° 1; 263-289. <http://revistas.um.es/rie/article/view/94401/103031>
- BOZA, A. y TOSCANO, M.O. (2011). Buenas prácticas en integración de las TIC en educación. Ponencia: *VI congreso virtual de la Asociación Interuniversitaria de Investigación y Pedagogía. AIDIPE*. 1-39
- BRANNAN, T. DUROSE C., JOHN P. y WOLMAN H. (2006). Assessing Best Practices as a Means of Innovation. Paper presented at the Annual Conference of the Urban Affairs Association. Montreal. Canadá (22 april). Disponible en: <http://www.ipeg.org.uk/publications/index.php>

- BRUNER, J.S. (1998): *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Psicología.
- Buenas prácticas educativas para la mejora de la convivencia escolar. CEIP Jacinto Benavente. Alcantarilla (Murcia). <http://convivenciajacintobenavente.blogspot.com.es/>
- BUSH, T., GLATTER, R., GOODEY, J. Y RICHES, C. (1984). *Approaches to school Management*. London. Harper y Row Ltd.
- BUSH, T. (1986). *Theories of Educational Management*. London. Harper y Row Ltd.
- CABERO, J. (1998a). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas. En Lorenzo, M. y otros (coords): *Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales* (pp. 197-206). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- CABERO, J. (1998b). *Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación*. Mc Graw Hil.
- CABERO, J. (2004). Cambios organizativos y administrativos para la incorporación de las TIC en la formación. Medidas a adoptar. *EDUTEC: Revista electrónica de Tecnología Educativa*, 18
- CABERO, J. (2010). Los retos de la integración de las TICs en los procesos educativos. Límites y posibilidades. *Perspectiva educacional*, 49(1), 32-61.
- CABRÉ, M.T. (2009): "Terminología y buenas prácticas". Actas de la Conferencia 2009. Publifarum, nº 12, 2010. Consulta: 02/03/2015. http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=161
- CABRÉ, M. T. (2010). Terminología y buenas prácticas. Atti Convegno Assiterm 2009, Publifarum, n. 12, publicado el 01/12/2010, consultado el 28/07/2014, url: http://publifarum.farum.it/ezine_articles.php?id=161.
- CABRERA, P. (2004). *Qué es una buena práctica*. Instituto de Gobierno y Políticas Públicas (IGOP). Disponible en: www.caritaspamplona.org.
- CAMPO, A. (Coord) y otros. (2012): *Herramientas para directivos escolares II*. Madrid. Wolters Kluwer.

- CANALES, R. y MARQUÈS, P. (2007). Factores de buenas prácticas educativas con apoyo de las TIC. Análisis de su presencia en tres centros educativos. *Educar*, 39; 115-133
- CANO, M., y LLEDÓ, A. (1987). Algunas consideraciones sobre la utilización del espacio en la clase. *Investigación en la escuela*. n° 2, 1987, 49-56
- CANTÓN, I. (1996): *Manual de organización de centros educativos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- CANTÓN, I. (2001): La formación de los profesores para la utilización del entorno como recurso didáctico. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, n° 40, Abril 2001, 147 – 174.
- CARDONA, J. (2008). *Formación y desarrollo profesional del docente en la sociedad del conocimiento*. Madrid: Universitat S.A.
- CARDONA, J. (2010). La identidad de los centros educativos: El proyecto educativo. En MEDINA Y SEVILLANO. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (125-166). Madrid. Editorial Universitat.
- CARMONA, F., RAMOS, M.J. y CASTILLO, M., (2014). *Una buena práctica en un IES: La organización de las sesiones de evaluación del alumnado*. II Congreso virtual internacional sobre Innovación pedagógica y praxis educativa. Libro de Actas INNOVAGOGIA, pag. 350-363. Editorial AFOE Formación.
- CASAMAYOR, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: Graó.
- CASANOVA, M. A. (2004). *Evaluación y calidad de centros educativos*. Madrid: La Muralla.
- CASTELLS, M. y otros. (1994). *Nuevas perspectivas críticas*. Barcelona: Paidós.
- CASTILLO, M. y RAMOS, M.J. (2012). M.J. Buenas Prácticas en la Atención a la Diversidad. Una aproximación teórica. (2012 en prensa)
- CASTILLO, M. y RAMOS, M.J. (2012). M.J. Buenas Prácticas en la Atención a la Diversidad. Ponencia VII Congreso de ADIDE. Asociación de Inspectores de educación de Andalucía. Cádiz, 2012.
- CASTILLO, M.; FERNANDEZ, M.J. RAMOS, M.J. (2012). M.J. Buenas Prácticas en la Atención a la Diversidad. Una experiencia práctica.

Ponencia VII Congreso de ADIDE. Asociación de Inspectores de educación de Andalucía. Cádiz, 2012.

- CASTILLO, M. y RAMOS, M.J. (2014). Buenas Prácticas en la utilización de las TIC. Experiencia en un CEIP. *II Congreso virtual internacional sobre Innovación pedagógica y praxis educativa*. Libro de Actas INNOVAGOGIA, (1366-1380). Editorial AFOE Formación.
- CASTILLO, S. y CABRERIZO, J. (2007): *Evaluación educativa y promoción escolar*. Madrid. Prentice Hall. Pearson
- CASTILLO, M. y RAMOS, M.J. (2012). *Los colegios públicos rurales como modelos de atención a la diversidad*. I Congreso virtual internacional sobre Innovación pedagógica y praxis educativa. Libro de Actas INNOVAGOGIA, (390-402). Editorial AFOE Formación.
- CASTILLO, M. y RAMOS, M.J. (2014). *Buenas Prácticas en la utilización de las TIC. Experiencia en un CEIP*. II Congreso virtual internacional sobre Innovación pedagógica y praxis educativa. Libro de Actas INNOVAGOGIA, (1366-1380). Editorial AFOE Formación
- CASTRO, M. (2014): Escuelas de éxito. Características y experiencias. 50 años del movimiento de escuelas eficaces: lecciones aprendidas para el siglo XXI. *Revista del Consejo Escolar del Estado 4/2014/*. Vol. 3/n.º 4/2014. *Participación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes*. 9-15
- CAVA, M.J. y MUSITU, G. (2000). *La potenciación de la autoestima en la escuela*. Barcelona: Paidós.
- CAVA, M.J. y MUSITU, G. (2002). *La Convivencia en la Escuela*. Barcelona: Paidós.
- CAVA, M.J., BUELGA, S., MUSITU, G. Y MURGUI, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15 (1), 21-34.
- CEBOLLA-BOADO, H., RADL, J., y SALAZAR, L. (2014). *Aprendizaje y ciclo vital*. Colección Estudios Sociales Núm. 39
- CHICKERING A. W. Y GAMSON Z. (1987). *Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. American Association for Higher Education Bulletin (march). Washington: DC.
- CHICKERING, A.; GAMSON, Z. (EDS.) (1991). *New Directions for Teaching and Learning, Aplying the seven principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New York: Jossey-Bass.

- CID-SABUCEDO, A., PÉREZ-ABELLÁS, A. y ZABALZA, M.A. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Vigo. *RELIEVE*, Vol.15, n.º.2, 1-29. http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm.
- CLANET, J. (1998). Les compétences de l’enseignant entre pratiques déclarées et pratiques effectives. In Actes du Colloque REF «Savoirs, rapports aux savoirs et professionnalisation» (sur cédérom). Toulouse: INSA.
- CLANET, J. (1999a). Pédagogie universitaire: entre pratiques déclarées et pratiques effectives. En Actes du 3e Congrès international d’actualité de la recherche en éducation et formation (sur cédérom). Université Victor- Segalen, Bordeaux 2.
- CLANET, J. (1999b). Enseigner et étudier à l’université: pratiques déclarées, pratiques effectives. En M. Trinquier, J. Clanet y S. Alava (Dir.), Hétérogénéité et réussite dans le premier cycle universitaire: conditions perçues et effectives des pratiques d’études et d’enseñemen, pp.60-150. Université de Toulouse II le Mirail: Centre de recherche en éducation, formation, insertion.
- CLANET, J. (2001). Étude des organisateurs des pratiques enseignantes à l’université. *Revue des sciences de l’éducation*, XXVII (2), 327-352.
- CLARK, C. M. Y PETERSON, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los profesores. En M. C. Wittrock (Dir.): La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos, 444- 453. Barcelona: Paidós.
- CLARK, C. M. (1995). *Thoughtful Teaching*. London: Castell.
- COLÁS, P. y CASANOVA, J. (2010). Variables docentes y de centro que generan BBPP con TIC. En De Pablos Pons, J. (Coord.) BBPP de enseñanza con TIC. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, n.º 1. Universidad de Salamanca, 121-147. [Fecha de consulta: 12/10/2014]. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5791/5863. ISSN: 1138-9737.
- COLEMAN, J. S., CAMPBELL, E. Q., HOBSON, C. J., MCPARTLAND, J., MOOD, A. M., WEINFELD, F.D., y YORK, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- COLEMAN, J.S. et al. (1966). *Equality of educational opportunity* (2 vols.). Washington, DC: Government Printing Office.

- COLL, C. y SOLÉ, I. (2002). Enseñar y aprender en el contexto del aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (357-386). Madrid: Alianza.
- COLOM, A.J. (1970). *Sociología de la educación y teoría general de sistemas*. Barcelona: Oikos-Tau.
- COMISIÓN EUROPEA (2002): *Educación y formación en Europa: sistemas diversos, objetivos compartidos para 2010*. Luxemburgo, Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014): *Conclusiones del XXII Encuentro de Consejos Escolares Autonómicos y del Estado*. Participación educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (pp.39-40)
- CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (2014): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Curso 2013/2014*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- CORBÍ, M. (1994). La persona y el grupo en un contexto dinámico de innovación. En RECIO, E. M.; LOZANO, J. M. *Persona y empresa. Libertad responsable o sujeción a las normas* (99-140). Barcelona. Ed. Hispano Europea,
- CORNO, L. Y SNOW, R.E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En C.M. Wittrock (ed.). *Handbook of research on teaching* (605-629). London: MacMillan
- COYLE, I.T. (1997), Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries? *Journal of Advanced Nursing*, 26(3), 623-630.
- CRONBACH, L.J. (1982): *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco: Jossey-Bass
- CUADRADO, I. (2001). Cuestiones teóricas y datos preliminares sobre tres estilos de liderazgo. *Revista de Psicología Social*, 16(2), 131-155.
- CUBILLO M.D. y TORRES J.J. (2013). ¿Mejoran las TIC los resultados académicos de los estudiantes españoles? *Revista digital para la difusión del conocimiento del Instituto econospérico*. nº 10 .
- CUTHBERT, R. (1984): *The Management Process*, E 3 24. *Management in Post Compulsory Education*, Block 3 Part. 2 Open University Press, Milton Keynes.

- DACAL, G. (1996). *Curso de organización escolar y general*. Editorial Escuela Española.
- DALIN, P. y ROLFF, G. (1993): *Changing the school culture*. Londres: Cassell.
- DARLING-HAMMOND, L. y BARATZ-SNOWDEN, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. San Francisco: Jossey Bass.
- DE LA HERRÁN, A. (2009). Técnicas de enseñanza basadas en la exposición y la participación. En Paredes, J. (Coord.), de la Herrán, A. (Coord.): *La práctica de la innovación educativa* (251-278). Madrid: Síntesis.
- DE LA HERRÁN, A. y PAREDES, J. (Coord.) (2008). *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- DE LA ORDEN, A. (1985). Hacia una Conceptualización del Producto Educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 3(6), 271-283.
- DE LA ORDEN, A. (1997). *Evaluación y optimización educativa*. En H. Salmerón (Ed.): *Evaluación educativa* (pp.13-28). Granada: Grupo Editorial Universitario.
- DE LELLA, C. (1999). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Consultado el 25 de febrero de 2013 en: <http://www.oei.es/cayetano.htm>.
- DE MIGUEL, M. (1996). La evaluación de la función docente del profesorado universitario. En Rodríguez, J.M. (ed), *Seminario sobre formación y evaluación del profesorado universitario* (123-138).Huelva: ICE y Universidad de Huelva.
- DE PABLOS, J. y COLÁS, P. (Dir) (1998). *La implantación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en el sistema educativo andaluz: un estudio evaluativo*. Grupo de investigación evaluación y tecnología educativa. Universidad de Sevilla.
- DE PABLOS, J. (2000a). Los centros de profesorado y su incidencia en la implantación de las nuevas tecnologías en el sistema educativo andaluz. En M. Lorenzo, M.D. García, J.A. Torres, J.A. Ortega, S. Debón y A. Notoria, (eds.), *Las organizaciones educativas en la sociedad neoliberal* (vol. I). Granada: Grupo Editorial Universitario. Universidad de Granada.

- DE PABLOS, J. (2000b). Nuevas tecnologías de la información y nuevas aplicaciones para la educación, Quaderns Digitals. Disponible en http://www.quadernsdigital.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=286
- DE PABLOS, J. y GONZÁLEZ, T. (2007). Políticas educativas e innovación educativa apoyadas en TIC: Sus desarrollos en el ámbito autonómico. *II Jornadas Internacionales sobre Políticas Educativas para la Sociedad del Conocimiento*. 7-10 marzo, Granada.
- DE PABLOS, J. y JIMÉNEZ, R. (2007). Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas Educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 6 (2), 15-28. [<http://campusvirtual.unex.es/cala/editio/>].
- DE PABLOS, J. y JIMÉNEZ, R. (2007). Modelos de “buenas prácticas” con TIC apoyados en las Políticas Educativas. *Comunicación y Pedagogía*, nº 222, 36-41.
- DE PABLOS, J.; COLÁS, P. y GONZÁLEZ, T. (2010). Factores facilitadores de la innovación con TIC en los centros escolares. Un análisis comparativo entre diferentes políticas educativas autonómicas. *Revista de Educación*, 352. 23-51.
- DE PABLOS, J.; COLÁS, P; VILLACIERVOS, P. (2010). Políticas educativas, buenas prácticas y TIC en la comunidad autónoma andaluza. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 11, n.º 1, 180-202.
- DE WINTER, M., KRONEMAN, M. Y BAERVELDT, C. (1999). The Social Education Gap Report of a Dutch Peer-Consultation Project on Family Policy. *British Journal of Social Work*, 29, 903-914.
- DEBÓN, S. (1997): La dirección escolar en España: Una función en decadencia, teorías y procesos de deterioro. *Tesis Doctoral Inédita. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Universidad de Granada*.
- DEL POZO, A. (1971). *Organización Escolar*. Burgos: Santiago Rodríguez.
- DEL POZO, M. (2009): El movimiento de la escuela nueva y la renovación de los sistemas educativos. En TIANA, A.; OSSENBACH, G. y SANZ, F. (Coords): *Historia de la Educación. Edad Contemporánea (189-215)*. Madrid: UNED.

- DELORS, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- DEWEY, J. (1967): *Democracia y Educación. Una introducción a la Filosofía de la educación*. Buenos Aires: Losada.
- DEWEY, J. (1995). *Democracia y Educación*. Madrid: Morata.
- DÍAZ E INCLÁN, (2001). El docente en las reformas educativas: sujeto o ejecutor de proyectos ajenos. En RODRIGUEZ, E. (coord.): *La formación de profesores para el sistema escolar en Iberoamérica. Cuadernos de Educación Comparada* (5). Madrid, OEI.
- DÍAZ, L. y otros (2003). *El concepto de buenas prácticas*. IGOP, Universidad Autónoma de Barcelona. (www.igop.uab.es)
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-la-lengua-espanola>.
- DIJKSTRA, S. (1997). The integration of instructional systems design models and constructivistic design principles. *Instructional Science*, 25, 1-13.
- DILTHEY (1965): *Fundamentos de un sistema de Pedagogía*. Buenos Aires: Losada
- DIM (2001) Foro virtual sobre la Escuela del Futuro. <<http://www.pangea.org/dim/forums.htm>>
- DIZ-COMESAÑA, M. E., y RODRÍGUEZ-LÓPEZ, N. (2014). La búsqueda de la eficacia en el proceso De enseñanza-aprendizaje. In *Congreso Virtual sobre Formación Docente en Iberoamérica*.
- DOMÈNECH, J. (1994): Organización de los recursos humanos. En GAIRÍN SALLÁN, J. Y DARDER, P. (coords.). *Organización de centros educativos: aspectos básicos*. Barcelona. CISS Praxis, p. 127 – 152.
- DOMENECH, J., y VIÑAS, J. (1999). La organización del tiempo y del espacio en el centro educativo. *Barcelona. Graó*.
- DOMÍNGUEZ, J., y PINO-JUSTE, M. R. (2014). Motivación intrínseca y extrínseca: análisis en adolescentes gallegos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*.

- DOMÍNGUEZ, G. (1996). Con la ayuda del vecino. Orientación y tutoría a través de sus problemas y enfoques. en DOMINGUEZ, G. y AMADOR. *El proyecto curricular de centro* (275-315). *Un instrumento para la calidad educativa*. Sevilla. UNED. Centro Asociado.
- DOMINGUEZ, G. y AMADOR, L. (1996). *El proyecto curricular de centro. Un instrumento para la calidad educativa*. Sevilla: UNED. Centro Asociado.
- DOMÍNGUEZ, G., AMADOR, L., y SÁNCHEZ, M. (1995). Las variables socio-contextuales como respuesta a la diversidad en el P.C.C. y en la organización de un centro y la cultura de calidad. En DOMINGUEZ, G. y AMADOR, L. (1995). *El proyecto curricular de centro. Un instrumento para la calidad educativa*. (101-140). Sevilla. UNED. Centro Asociado.
- DOYLE, W. (1986). Classroom organization and management. En M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching*. (397-431). Nueva York: Macmillan.
- DRUCKER, P. (1996). *La gestión en un tiempo de grandes cambios*. Barcelona: ED-HASA.
- DULAC, J. (2004). Referencial de buenas prácticas para el uso de las TIC en los centros educativos. Disponible en http://w3.cnice.mec.es/cinternet-educacion/2congreso_actas/documentos/experiencias/pdf/foro1/Jose_Dulac_Referencial_de_buenas_practicas_para_el_uso_de_las_TICs.pdf
- ECHEITA, G. (2009). *Escuelas inclusivas, escuelas en movimiento*. En I. Macarulla y M. Saiz (coord.). Buenas prácticas de escuela inclusiva. (37-55). Barcelona: Graó.
- ECHEITA, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa: de nuevo "Voz y Quebranto". *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- EGIDO, I. (2006): El director escolar: modelos teóricos, modelos políticos. *Avances en supervisión educativa nº 4, Revista de la Asociación de Inspectores de Educación (ADIDE)*.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. España: Paidós Ibérica.
- EISNER, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*. Anejo I. 47-55

- ELBAZ, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. London: Croom Helm.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ELLSTROM, P. E. (1983): Four foces of educational organisations. *Higher Education*, 231-241.
- EPPER, R. y BATES, A.W. (2004): *Enseñar al profesorado como utilizar la tecnología. Buenas prácticas de instituciones líderes*. Barcelona: Editorial UOC. Colección Educación y Sociedad Red.
- ERTMER, P. (1999). Examining Teachers' beliefs about the Role of Technology in the Elementary Classroom. *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (1), 54-72.
- ESCOLANO, A. (2000). Tiempos y espacios para la escuela. *Ensayos históricos*, 184.
- ESCUDERO, J. M. (1981). *Modelos didácticos*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ESCUDERO, J.M (1987). Curriculum y organización escolar:Hacie el encuentro necesario. Madrid: *I Encuentro nacional de profesores de Organización Escolar*.
- ESCUDERO, J. M. (1995). Tecnología Educativa: algunas reflexiones desde la perspectiva de la innovación y la mejora de la educación”. En ALIONSO, C. La Tecnología Educativa a finales del siglo XX: concepciones, conexiones y límites con otras disciplinas.33-47.Barcelona: *II Jornadas Tecnología Educativa*.
- ESCUDERO, J. M. (2008a). *Análisis de buenas prácticas: hacia un marco de referencia compartido*. Documento interno. Murcia: Universidad de Murcia.
- ESCUDERO, J. M. (2008b). Buenas prácticas ante el riesgo de exclusión en la ESO. *Cuadernos de Pedagogía*, 382, 52-55.
- ESCUDERO, J. M. (2009): Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, Vol. 13, N°. 3, 107-141
- ESCUDERO, J. M., GONZÁLEZ, M^a T. y MARTÍNEZ, B. (2009) El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y

- prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie50a02.pdf>.
- ESTEBARANZ, A. (1994): *Didáctica e innovación curricular*. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, 1994
 - ESTEVE, J. M. (1983). El concepto de educación y su red nomológica, en AA.VV., *Teoría de la Educación*, Murcia: Límites, 1983, 11-25.
 - ESTÉVEZ, E., JIMÉNEZ, T. Y MUSITU, G. (2007). *Relaciones entre padres e hijos adolescentes*. Valencia: Nau Llibres.
 - ESTRUCH, J. (2004): La selección de directores escolares en Europa. *Organización y gestión educativa n° 3*.
 - ETKIN, J. y SCHAVERSTEIN, L. (1992). *Identidad de las organizaciones. Invarianza y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
 - ETZIONI, A. (1977): *A comparative analysis of complex organizations*. New York. Free Press. Modern organizations. Prentice-Hall
 - EXPÓSITO, J. (COORD) (2014). *La acción tutorial en la educación actual*. Madrid: Síntesis.
 - FAYOL, H. (1925): *Administration industrielle et générale*. Paris. Dunond (trad. Ing. General an industrial management. London. Pitman, 1949) (trad. esp. México, Herrero, 1961)
 - FEITO ALONSO, R. (2000). *Los retos de la educación obligatoria*. Barcelona: Editorial Ariel.
 - FERNÁNDEZ DÍAZ, M.J. (2014): Buenas prácticas en gestión educativa: un método eficaz para organizar y aprovechar el conocimiento derivado de la experiencia. *Revista del Consejo Escolar del Estado Vol. 3/N.º 5/2014. Participación Educativa. 92-101*
 - FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen: (un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas)*. Madrid: EUEMA.
 - FERNÁNDEZ, A. y CAMPO, A. (2012). *Escuelas ricas en datos*. En CAMPO, A. (Coord): *Herramientas para directivos escolares II* (235-254). Madrid. Wolters Kluwer.
 - FERNÁNDEZ, J.M. (2005) ¿Educación inclusiva en nuestros centros educativos? Sí, pero ¿cómo? Contextos educativos: *Revista de educación*. 135-148

- FERNÁNDEZ, J. M. (2012): Dirección y buenas prácticas educativas en centros de orientación educativa. *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación pedagógica y praxis educativa*.
- FERNÁNDEZ, S. (2005): Diversidad y diferenciación educativa. Dos caras de una misma moneda. En JIMENEZ, C. (Coord.). *Pedagogía diferencial, diversidad humana y educación diferenciada*. Madrid: Pearson Educación.
- FERREIRO, R.F. (2012). Criterios de calidad de una buena práctica para la aplicación de las TIC a nivel de institución. *Revista Complutense de Educación* 59, Vol. 23 . 51-60.
- FLECHA, R. Y ORTEGA, S. (2012). Comunidades de aprendizaje. Educadores: *Revista de renovación pedagógica*, 243,8-21.
- FLICK, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, Morata.
- FRAGO, A. V. (2013). Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones. *Historia de la Educación*, 12, 17-74.
- FREIRE, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Sau Paulo: Saz y Tierra
- FULLAN, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (1996). La organización escolar: contexto y texto de actuación. Madrid: La Muralla.
- GAIRÍN SALLÁN, J. (2010): Innovación y cambio en las instituciones educativas. En MEDINA y SEVILLANO (Coords). Diseño, desarrollo e innovación del curriculum. Madrid. Universitas (pp.50-122)
- GAIRÍN SALLÁN, J. y DARDER, P. (Coords,) (1994). Organización de centros educativos: aspectos básicos. Barcelona. CISS Praxis.
- GALLEGO, D. y ALONSO, C. (2005). *El ordenador como recurso didáctico*. Madrid: UNED
- GANTT, H.L. (1921). *Travail, salaires et bénéfice*. Paris. Payot
- GARCÍA CARRASCO, J. (1987). *Apuntes de Teoría de la Educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.

- GARCÍA GARRIDO, J.L. (1996): *Fundamentos de Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. (1999). El profesor del siglo XXI. *Bordón*, 51 (4), 435-447.
- GARCÍA HOZ Y MEDINA (1986): *Organización y gobierno de centros educativos*. Madrid: Rialp
- GARCÍA HOZ, V. (1966): *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA HOZ, V. (1975): *Organización y dirección de centros educativos*. Madrid: Cincel
- GARCÍA HOZ, V. (1981): *Principios de Pedagogía Sistemática*. Madrid: Rialp.
- GARCÍA REQUENA, F. (1997): *Organización escolar y gestión de centros educativos*. Málaga: Aljibe.
- GARCÍA, B. y otros (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- GARCÍA, B.; LOREDO, J. y CARRANZA, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 10(spe), 1-15. Recuperado en 21 de octubre de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es.
- GARCÍA, F.J. (2014). El proceso de enseñar y aprender. Modelos didácticos. En GARCÍA, F.J. y GÓMEZ, I. *Manual de didáctica. Aprender a enseñar* (25-44). Madrid. Ediciones Pirámide.
- GARCÍA, F.J. y GÓMEZ, I. (2014). *Manual de didáctica. Aprender a enseñar*. Madrid. Ediciones Pirámide.
- GARCÍA, J. (1987). *Apuntes de Teoría de la Educación*. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- GARCIA, J. (1995): La predicción objetiva del rendimiento académico y sus posibilidades en orientación personalizada. *Revista electrónica de tendencias pedagógicas*, nº 01 (21-38). Madrid. Departamento de

Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.

- GARCÍA, M. (1997). Educación adaptativa. *Revista de Investigación Educativa*, 1997, Vol. 15, n.º 2, 247-271
- GARCÍA, M. (2005): Educación adaptativa y escuela inclusiva: una forma de atender las diferencias de todos los estudiantes. En JIMENEZ, C. (Coord.). *Pedagogía diferencial, diversidad humana y educación diferenciada*. Madrid: Pearson Educación.
- GARCIA-BACETE, F.J. (2006). Cómo son y cómo podrían ser las relaciones entre escuelas y familias en opinión del profesorado. *Cultura y Educación*, 18 (3-4), 247-265.
- GARDNER, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- GIMÉNEZ, M. y otros (2003). Nuevas políticas para la inclusión social: agenda pública y prácticas significativas. *VIII Congreso Internacional sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá*, 28-31 Oct. 2003.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1982). La formación del profesorado de universidad. Las escuelas universitarias de formación del profesorado de E.G.B. *Revista de Educación*, 269, 77-99.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Madrid: Morata.
- GLASER, B. (1992). *Basic of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing*. Mill Valley, C.A.: Sociology Press.
- GOETZ, J.P. Y LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- GONZÁLEZ, F.E. (2008). “Qué es y de que se ocupa la didáctica: sus fundamentos y métodos”. (1-20). En DE LA HERRAN, A. y PAREDES, J. (Coord.) (2008): *Didáctica general. La práctica de la enseñanza en Educación Infantil, Primaria y Secundaria*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- GONZÁLEZ, M. y ESCUDERO, J. (1987). *Innovación educativa: teorías y procesos de desarrollo*. Barcelona: Humanitas.

- GONZÁLEZ, M^a. T. (2004): *Naturaleza y características de las organizaciones escolares: Una aproximación inicial*. En MORENO, J.M. (Coord) Organización y gestión de centros educativos. Madrid. UNED (pp.23-40)

- GONZÁLEZ, M^a. T. y RODRÍGUEZ, M.: (2010). “El valor añadido de las buenas prácticas con TIC en los centros educativos”. En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico]. Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 11, n^o 1. Universidad de Salamanca, pp. 262-282. [Fecha de consulta: 18/06/2012]. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/artic le/view/6222/6299

- GRISALEÑA, J. y CAMPO, A. (2012). *Características de las escuelas que aprenden*. En CAMPO, A. (Coord): Herramientas para directivos escolares II (210:222). Madrid. Wolters Kluwer.

- GUILLAMÓN, J.R. (2002). El modelo institucional de la orientación educativa. En REPETTO E. (2002): Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Volumen I. Marco conceptual y metodológico. Madrid, UNED

- HABERMAN, M. (1991). The Pedagogy of Poverty versus Good Teaching, Phi Delta Kappa, 73, 290-90.

- HÄGGLUND, S. (1992). La ecología pedagógica de la ciudad. En Actas del Segundo Congreso Internacional de Ciudades Educadoras (pp. 116-119). Goteborg.

- HARGREAVES, A. (1996). Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

- HARGREAVES, A. (1999). La reestructuración. Más allá de la colaboración. En Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid. Ed. Morata, 264-290.

- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.

- HARGREAVES, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Teachers College Press, 2003.

- HERNÁNDEZ, A. (2001a) *Evolución de las buenas prácticas españolas*. Disponible en: <http://habitat.ag.upm.es>.

- HERNÁNDEZ, F. J. (2001b). *Teoría crítica y educación*. Valencia: Setimig.
- HERNÁNDEZ, S. (2008). El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje. Comunicación y construcción del conocimiento en el nuevo espacio tecnológico.[monográfico en línea]. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. Vol. 5, n.º 2. UOC. [Fecha de consulta: 20/julio/2014].<<http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>>
- HOYLE, E. (1986): *The politics of school management*. London, Hodder and Stoughton,.
- HOYLE, E. (1995). Teachers as professionals, en L. W. Anderson (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon, 2ª ed., 11-15.
- IBÁÑEZ, J. (1979). Más allá de la sociología. Madrid: Siglo XXI.
- MECD (2012). Programa Internacional para la evaluación de los alumnos. Informe PISA.
- INSTITUTO DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS (ITE): *Indicadores y datos de las tecnologías de la información y comunicación en la educación en Europa y España*. Mayo de 2011.
- INSTITUTO NACIONAL DE TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS Y DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (INTEF): Encuesta europea a centros escolares: las TIC en educación una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos. Abril de 2013. www.ite.educacion.es <http://>
- JACKSON, P. W. (1991). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- JARES, X. (1997): *El lugar del conflicto en la organización escolar*. Revista Iberoamericana de Educación nº 15, septiembre – diciembre.
- JIMÉNEZ, A., Y MORENO, M.C. (2011). Dimensiones familiares relevantes en la consecución del conocimiento parental y sus repercusiones sobre el ajuste adolescente. *Tesis Doctoral Idédita*. Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología. Universidad de Sevilla.
- JIMENEZ, C. (2004). *Pedagogía diferencial*. Madrid: Pearson Educación.

- JIMENEZ, C. (Coord.).(2005). *Pedagogía diferencial, diversidad humana y educación diferenciada*. Madrid: Pearson Educación.
- JIMÉNEZ, S. y VILAPLANA, C. (2014): Informe sobre la Evaluación del Programa Escuela 2.0 a partir de los resultados en Matemáticas de PISA 2012. (61-62). http://www.mecd.gob.es/inee/Ultimos_informes/PISA-2012.html
- JOHNSON, D. y RUDOLPH, A. (2001). *Beyond Social Promotion and Retention: Five Strategies to Help Students Succeed*. Naperville: Learning Point Associates. Disponible en: www.ncrel.org. (jul. de 2010).
- JOHNSON, D., JOHNSON, R., y HOLUBEC, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Boston: Allyn and Bacon
- JONASSEN, D. (1991). Evaluating constructivistic learning. *Educational Technology*.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2012). Guía sobre buenas prácticas docentes para el desarrollo en el aula de las competencias básicas del alumnado. Consejería de Educación Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa.
- JUNTA DE ANDALUCÍA (2012).Guía de buenas prácticas docentes. Consejería de Educación Agencia de Evaluación.
- KUHN, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- LAMAS, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 15-20.
- LANDOW, G. (2004). Innovación educativa e hipertexto. Éxitos y fracasos de una universidad e apoyo de la nueva tecnología. En I. SNYDER (COMP.): *Alfabetismos digitales* (149-170). Málaga: Ediciones Aljibe.
- LARROSA, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. REIFOP, 13 (4). (Enlace web: <http://www.aufop.com> – Consultada en fecha (12-abril-2014)
- LASPALAS, J. (2001). *El pensamiento pedagógico del humanismo moderno*. En REDONDO, E. (Dir.): Introducción a la historia de la educación. Barcelona. Ariel (pp.381-427)
- LAUTREY, J. (1985). *Clase social, medio familiar e inteligencia, infancia y aprendizaje*. Madrid: Visor

- LÁZARO, A.J. y ASENSI, J. (1989). *Manual de Orientación Escolar y Tutoría*. Madrid: Ed. Narcea.
- LÁZARO, A.J. (2001): El acontecer de la orientación. *Revista electrónica de tendencias pedagógicas*, nº 6 (55-88). Madrid: Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid.
- LEITHWOOD, K (2008). Should educational leadership focus on best practices or next practices? *Journal of Educational Change*, 9, 71-75.
- LIZASOAIN, L. Y ANGULO, A. (2014). Buenas prácticas de escuelas eficaces del país vasco. Metodología y primeros resultados. *Revista del Consejo Escolar del Estado* 4/2014/. Vol. 3/N.º 4/2014. Participación Educativa. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (pp.17-27)
- LLANO, A. (1992). El humanismo en la empresa, nº 6. Madrid: Rialp.
- LLOPIS GOIG, R. (2004). Grupos de discusión. Madrid: ESIC.
- LÓPEZ, J. Y SÁNCHEZ, M. (1994). *Para comprender las organizaciones escolares*. Sevilla: Repiso.
- LÓPEZ, M. F. (2012). Algunos principios para el diseño de técnicas de trabajo en equipo para estudiantes universitarios. En *I Congreso Virtual Internacional sobre Innovación Pedagógica y Praxis Educativa INNOVAGOGÍA 2012*.
- LORENZO, M. (1993). La organización de la escuela como ecosistema social. En M. Lorenzo y O.SÁENZ (Dres.). *Organización Escolar*. Alcoy: Marfil.
- LORENZO, M. (1995). *Organización Escolar. La construcción de la escuela como ecosistema*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- LORENZO, M. (1996). Concepto, contenido y evolución histórica de la Organización escolar. En I. Cantón Mayo (Coord.). *Manual de Organización de Centros Educativos* (9-37). Barcelona: Oikos-Tau.
- LUNDGREN, U.P. (1992). *Teoría del curriculum y escolarización*. Madrid. Morata.
- LUZÓN, A., PORTO, M., TORRES, M. y RITACCO, M. (2009). Buenas prácticas en los programas extraordinarios de atención a la diversidad en centros de educación secundaria. Una mirada desde la experiencia. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (3), 218-238. Disponible en: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART8.pdf>.

- LUZÓN, J.M. (2002). Enseñar para comprender. Comprender para enseñar. En HERRAN, P. y DELGADO, B. (Coord). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Vol. I. Madrid: UNED.
- MACHARGO, J. (1991). *El profesor y el autoconcepto de los alumnos*. Madrid: Escuela Española.
- MAJÓ, A. y MARQUÈS, P. (2002): *La revolución educativa en la era Internet*. Barcelona: CISS-Praxis.
- MAJÓ, J. (2003). Nuevas tecnologías y educación. http://www.uoc.edu/web/esp/articles/joan_majo.html
- MARCELO, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- MARCHESI, A.; MARTÍN, E. (2003). *Tecnología y Aprendizaje. Investigación sobre el impacto del Ordenador en el aula*. Madrid: Editorial SM.
- MARQUÈS, P. (2000). Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro. <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.
- MARQUÈS, P. (2001). Factores a considerar para una buena integración de las tic en los centros. <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.
- MARQUÈS, P (2002). Buenas prácticas docentes. [Sitio en Internet] Dpto. Pedagogía Aplicada. *Facultad de Educación. Universidad Autònoma de Barcelona*. [Consultado 14/10/2013]. Disponible en: <http://dewey.uab.es/PMARQUES/bpracti.htm>
- MARQUÈS, P. (2002). Buenas prácticas docentes. *Revista DIM*.
- MARQUÈS, P. (2004). Impacto de las TIC en el mundo educativo. Funciones y Limitaciones de las TIC en educación. <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.
- MARQUÈS, P. (2005). La integración de las TIC en la escuela: las claves del éxito. *Revista Comunicación y Pedagogía*, n°34.37-45.
- MARQUES, P. (2007): Los docentes: funciones, roles, competencias necesarias, formación. En <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.
- MARQUÈS, P. (2008a). Las TIC y sus aportaciones a la sociedad. <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.

- MARQUÈS, P. (2008b). *Cambios en los centros educativos: construyendo la escuela del futuro*. <http://ddd.uab.cat/pub/dim/16993748n0/16993748n0a5.pdf>
- MARQUÈS, P. (2009). Las TIC como estrategias en la mejora del rendimiento académico: fracaso y éxito escolar. Papel de la Inspección de Educación. *Ponencia presentada para USITE. X Encuentro de Inspectores de Educación*.
- MARQUÈS, P. (2011a). Cambios en los centros educativos: hacia un nuevo paradigma de la enseñanza. <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.
- MARQUÈS, P. (2011b). Impacto de las TIC en educación: Funciones y Limitaciones. <http://dewey.uab.es/pmarques/docentes.htm>.
- MARQUÈS, P. (2013). Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones. *Cuadernos de desarrollo aplicados a las TIC*, 2(1), 2.
- MARTÍN, E. (1997). El grupo de discusión como situación social. *REIS*, 79, 81-112.
- MARTÍN, E. (2013). *Evaluación de centros y profesores*. Madrid: UNED
- MARTÍN, J.M.; BELTRAN, J.; PÉREZ, L. (2003). *Cómo aprender con Internet*. Madrid: Fundación Encuentro.
- MARTÍNEZ, C. (2008). *Evaluación de programas. Modelos y Procedimientos*. UNED. Madrid.
- MARTÍNEZ, M^a C. y DEL RÍO, D. (2002). *Orientación educativa y tutoría*. Madrid: Sanz y Torres.
- MARTÍNEZ, M^a C.; QUINTANAL, J.; TÉLLEZ, J.A. (2002): *La orientación escolar. Fundamentos y desarrollo*. Madrid: Dykinson
- MARTÍN-MORENO, Q. (2007). *Organización y dirección de centro educativos innovadores. El centro educativo versátil*. MCGRAW-HILL / interamericana de España.
- MASJUAN (1994): La organización de los centros escolares y el entorno social. En GAIRÍN SALLÁN, J. y DARDER, P. (coords.) (1994). *Organización de centros educativos: aspectos básicos*. Barcelona: CISS Praxis
- MASLOW, A. H. (1943): A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396.

- MAYORGA, A. (2007). La dirección educativa y su problemática. *CEE Participación Educativa* nº 5, 93-97
- MAYORGA, M.J. y MADRID, D. (2010). Modelos didácticos y Estrategias de enseñanza en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Tendencias pedagógicas* nº 15. vol. 1.
- MCCLELLAND, J. (1989). *Estudio de la motivación humana*. Madrid: Narcea.
- MEDIAVILLA, M. Y ESCARDÍBUL, J.O. (2014). *El efecto de las TIC en la adquisición de competencias. Un análisis de género y titularidad de centro para las evaluaciones por Ordenador*. PISA 2012. Análisis secundario. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte-Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 158-179.
- MEDINA Y DOMÍNGUEZ (2008). Los procesos reflexivos como base de la formación del profesorado. En Cardona (2008). *Cuestiones en torno a la formación y desarrollo profesional de los profesores*. Madrid: Sanz y Torres.
- MEDINA, A y SEVILLANO, M.L. (2010). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum*. Madrid: Editorial Universitas.
- MEDINA, A. (2002). La didáctica, disciplina pedagógica aplicada. En A. Medina y F. Salvador (coords.), *Didáctica general* (5-31). Madrid: Prentice-Hall.
- MEDINA, A. (2010). La interacción didáctica en el aula: el clima socio-comunicativo. En MEDINA, A y SEVILLANO, M.L. (2010). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum* (531-579). Madrid: Editorial Universitas.
- MEDINA, A. (2010). Las actividades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En MEDINA, A y SEVILLANO, M.L. (2010). *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum* (473-530). Madrid: Editorial Universitas.
- MEDINA, R. (1997 b). Explicación, norma y praxis en el conocimiento de la educación. En MEDINA, R.; RODRIGUEZ, T.; GARCÍA, L. *Teoría de la Educación I* (157-175). Madrid: UNED
- MEDINA, R. (1997). El sujeto de la educación. En MEDINA, R. RODRIGUEZ, T.; GARCÍA, L. *Teoría de la Educación I* (39-50). Madrid: UNED.

- MEDINA, R.; RODRIGUEZ, T.; GARCÍA, L. (1997). *Teoría de la Educación I*. Madrid: UNED.
- MEGÍA, C. (2008). El profesor que enseña: la práctica docente. En SANCHEZ, J.L. (Coord.). *Compendio de didáctica general*. (153-180) Madrid: CCS.
- MENÉNDEZ, S., HIDALGO, M.V., LORENCE, B., JIMÉNEZ, L., SÁNCHEZ, J. Y ARENAS, A. (2008). *Evaluación de la calidad del vecindario. Manuscrito inédito*. Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Sevilla.
- MEYERS, J., Y NASTASI, B. K. (1999). Primary prevention in school settings. In C.R. Reynolds & T.B. Gutkin (Eds.), *The handbook of school psychology* (764–799). New York: Wiley.
- MIALARET, G. (1986). *La formación del docente*. Buenos Aires: Huelmul.
- MILANI, L. (1967). *Carta a una Maestra*. Ed. Diálogos.
- MEC (1990). *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*.
- MEC (1992a). *Orientación y Tutoría. Primaria*. Madrid: MEC.
- MEC (1992b). *Orientación y Tutoría. Secundaria*. Madrid: MEC.
- MEC (2007a): PISA 2006. Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE. Informe Español, Instituto de Evaluación.
- MEC (2007b): *Tecnologías de la Información y de la Comunicación en la Educación. Informe sobre la implantación y el uso de las TIC en los centros docentes de educación primaria y secundaria (Curso 2005-2006)*.
- MEC (2007). PISA 2006. Programa para la evaluación Internacional de alumnos de la OCDE. Informe Español. <http://www.mec.es>.
- MECD (2010). PISA 2009. Programa para la Evaluación Internacional de los Alumnos. OCDE. INFORME ESPAÑOL. Instituto de evaluación.
- MECD (2011). Instituto de Tecnologías Educativas (ITE) Departamento de Proyectos Europeos. Indicadores y datos de las tecnologías de la información y comunicación en la educación en Europa y España.

- MECD (2013): Encuesta europea a centros escolares: las TIC en educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos. Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado (INTEF). Departamento de proyectos Europeos. <http://www.ite.educacion.es/>
- MECD (2013): Encuesta europea a centros escolares: las TIC en educación. Una visión comparativa del acceso, uso y actitudes hacia la tecnología en los centros escolares europeos. Instituto nacional de tecnologías educativas y de formación del profesorado (INTEF). Departamento de proyectos Europeos. <http://www.ite.educacion.es/>
- MECD (2014). Programa para la evaluación internacional de los alumnos. Informe español. Resultados y contexto Madrid.
- MECD. Consejo Escolar de Estado. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. <http://www.mecd.gob.es/dctm/cee/encuentros/buenapractica.pdf>.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL COLOMBIA (2007). Guía para la gestión de buenas prácticas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN PERU. Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana FONDEP). <http://www.fondep.gob.pe/innovacion/marco-de-la-innovacion-y-buenas-practicas-educativas-en-el-peru/>.
- MINTON, H.L. y SCHNEIDER, F.W. (1980). Differential psychology. Prospect Heights, IL.: *Waveland Press*.
- MINTZBERG, H. (1989). *Diseño de organizaciones eficientes*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MONTERO, A. (2006). Selección y nombramiento de Directores de Centros Docentes en España. *Tesis doctoral inédita*. Universidad de Sevilla.
- MONTERO, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.
- MONTERO, M. L. (1999). Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En V. Ferreres y F. Imbernon (Eds.). *Formación y Actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis. 97-130.
- MORAL, C. (2006). Criterios de validez en la investigación cualitativa actual. *Revista de Investigación Educativa*, Vol. 24, n.º 1, 147-164.

- MORAL, C. (Coord.) (2010): *Didáctica. Teoría y práctica de la enseñanza*. Madrid: Pirámide.
- MORALES, B.H. (2013).Análisis de los modelos educativos desde la perspectiva del paradigma “aprender a aprender”. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo (RIDE)*.
- MORALES, J.A. y otros (2004). *Organización del centro escolar*. Edición Sevilla: Digital @tres., S.L.
- MORENO, J.M. (1978): *Organización de centros de enseñanza*. Zaragoza: Edelvives.
- MORENO, A. (2011): Las nuevas competencias para el profesor del siglo XXI. *Participación educativa*. 8-30
- MORGAN, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand :Oaks, Sage.
- MORIN, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión
- MUÑOZ Y ROMÁN (1989): *Modelos de organización escolar*. Madrid: Cincel S.A.
- MURILLO Y GÓMEZ (2006): Pasado, presente y futuro de la dirección escolar en España: entre la profesionalización y la democratización. *REICE, VOL.4.Núm 4e*.
- MURILLO, F. J. (2008). Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia de las escuelas españolas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(1), 4-28.
- MURILLO, F. y HERNÁNDEZ, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 1(s/n), 17-21.
- NAVAS, J. L. (2004). La Educación como objeto de conocimiento. El concepto de educación. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación* 45-60.
- NEGRÍN, O. y otros (2006).*Historia de la Educación Española*. Madrid: UNED.
- NEWHOUSE, P. (2002). *Literature Review. The impact of ICT on Learning and teaching*. Western Australia: Specialist Educational Services.

- NONAKA, I. Y TAKEUCHI, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company*. Oxford: Oxford University Press.
- NONAKA, I., y TAKEUCHI, H. (2000). La empresa creadora de conocimiento. *Gestión del Conocimiento. Harvard Business Review*. Bilbao: Deusto, 23-50.
- OAKES, J. Y ROGERS, J. (2007). Radical Change through Radical Means: Learning Power. *Journal of Educational Change*, 8, 193-206.
- OHSAKO, T. (1998). *Violence at school. Global issues and interventions*, Ed. UNESCO.
- OLWEUS, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- OSSENBACH, G. (2009). Evolución de los sistemas educativos europeos a lo largo del S.XIX. En TIANA, A.; OSSENBACH, G. y SANZ, F. (Coords): *Historia de la Educación. Edad Contemporánea* (143-162). Madrid: UNED.
- OWENS, R.G. (1976). *La escuela como organización: Tipos de conducta y práctica organizativa*. Madrid: Santillana.
- PALOMO, R.; RUIZ, J.; SÁNCHEZ, J. (2006). *Las TIC como agentes de innovación educativa*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Dirección General de Innovación Educativa y Formación del Profesorado.
- PANCERA, C. (1997). El contexto histórico y cultural en el que nace el ensayo de Educación comparada de MA Jullien (1813-1819). *Revista Española de Educación Comparada*, (3), 15-34.
- PASCUAL, M.A. (2010). Medios tecnológicos y discapacidad. En MEDINA, A y SEVILLANO, M.L.. *Diseño, Desarrollo e Innovación del Curriculum* (705-775). Madrid: Editorial Universitas.
- PENALVA, J. (2009): Paradigmas escolares vigentes. Influjos en el sistema educativo español. *Educación XXI*. 12, 2009, pp. 181-199.
- 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.

- PÉREZ GÓMEZ, A. (Director) (2006b): 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, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1991): Cultura escolar y aprendizaje relevante. *Educación y sociedad*. 8.59-72.
- PÉREZ JUSTE, R. (1983). *Elementos de pedagogía diferencial*. Madrid. UNED.
- PÉREZ JUSTE, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Editorial La Muralla.
- PÉREZ, 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. Disponible en http://www.juntadeandalucia.es/averroes/publicaciones/nntt/eva_externa_tic_informe.pdf.
- PÉREZ, R. (1996). La participación de la comunidad: cultura participativa, derechos y deberes de los padres y otros sectores sociales. En I. Cantón Mayo (Coord.), *Manual de organización de centros educativos* (pp. 333-373). Barcelona: Oikos-Tau.
- PÉREZ, G. (2011): Buenas prácticas en las universidades para adultos. *Revista de Ciencias de la Educación*, 225-226, 207-226.
- PERRENOUD, PH. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México. Gráficas Monte Albán
- PETERS, R.S. (1969). *El concepto de educación*. Buenos Aires: Paidós
- POLLARD, A. (1997). *Reflective teaching in the primary scholl*. London: Cassel.
- RAMOS, M.J (2013). *Estrategias de prevención para la mejora de la convivencia*. En prensa.

- RAMOS, M.J. (2008). *Violencia y victimización en adolescentes escolares. Tesis Doctoral*. Tesis Doctoral Inédita. Departamento de Educación y Psicología Social. Universidad Pablo de Olavide.
- RAMOS, M.J. Y CASTILLO, M (2012). Buenas prácticas en los Institutos de Educación Secundaria. Una práctica orientada a la utilización de la técnica sociométrica para profundizar en el conocimiento del alumnado. *I Congreso Internacional de Innovación Pedagógica y Práxis educativa*.
- RAMOS, M.J. y CASTILLO, M., (2012). *Un reto innovador: la videoclase en el ámbito de las enseñanzas universitarias*. I Congreso virtual internacional sobre Innovación pedagógica y praxis educativa. Libro de Actas INNOVAGOGIA, (1377-1385). Editorial AFOE Formación.
- RAMOS, M.J. y CASTILLO, M. (2013). Buenas prácticas en los institutos de educación secundaria. Una práctica orientada a la utilización de la técnica sociométrica para profundizar en el conocimiento del alumnado. *Avances en Supervisión Educativa*, nº 18, mayo 2013.
- RAQJARD, P. (1988). Responsabilidad y conciencia profesional de los enseñantes. *Revista de Educación*, Enero-Abril.
- REDONDO, E. (Dir.) (2001). *Introducción a la historia de la educación*. Barcelona: Ariel
- RELINQUE, C. S., DEL MORAL ARROYO, G., & FERNÁNDEZ, M. T. G. (2013). Consejos prácticos para escribir un artículo cualitativo publicable en Psicología. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 71-79.
- REPETTO E. (2002): Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Volumen I. Marco conceptual y metodológico. Madrid: UNED.
- REPETTO E. (2003): Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. Volumen II. Madrid: UNED.
- REPETTO, E. (1983). *Orientación escolar, profesional y personal*. Madrid: UNED.
- RIDAO, I. (1994). Temas de organización escolar. Grupo de Investigación didáctica. Universidad de Sevilla.
- RITACCO, M.J. (2012) Influencia de las buenas prácticas en la exclusión social. estudio en la educación secundaria obligatoria (ESO). Universidad de Granada. Tesis Doctoral.

- RITACCO, M.J., y AMORES F. J. (2011a). Buenas prácticas en las distintas medidas de prevención del fracaso escolar en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa*, 5(1), pp. 161-181. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num1/art10.pdf>. Consultado el (14/06/2014).
- RITACCO, M.J., y AMORES, F.J. (2011b): Buenas prácticas educativas ante el fracaso escolar en los programas de apoyo y refuerzo en contextos de exclusión social. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 15, N° 3.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, F. (1993): *Teoría y práctica de la orientación educativa*. Barcelona: PPU
- ROGERS, C. (1978): *Orientación psicológica y psicoterapia*. Madrid: Narcea.
- ROGERS, C. (1982). *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona: Paidós.
- ROMÁN, J.M. y PASTOR, E. (1979). *La tutoría: pautas de acción e instrumentos útiles al profesor tutor*. Barcelona: CEAC.
- ROMÁN, J.M. (Coord.), MUSITU, G; y OCHOA, E. 1980 (1987). *Métodos activos para enseñanzas medias y Universitarias*. Madrid: Cincel-Klapeluse.
- ROMÁN, J.M. (1987). Introducción a los métodos activos de enseñanza. En ROMÁN, J.; MUSITU, G; y PASTOR, E. *Métodos activos para enseñanzas medias y Universitarias* (13-30). Cincel-Klapeluse.
- SÁENZ, O. (1985): *Organización Escolar*. Alcoy. Marfil.
- SÁENZ, O. (1993): Perspectivas actuales de la organización. En LORENZO, M. y SÁENZ BARRIO, O. (dir): *Organización Escolar. Una perspectiva ecológica*. Alcoy: Marfil.
- SALAMÉ, J. (2007). La dirección y gestión de centros educativos en Europa. www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/220.pdf
- SALINAS, J. (2004): Los recursos didácticos y la innovación educativa. *Comunicación y Pedagogía*, n° 200, 36 - 39.
- SAMPASCUAL, G. (2002). *Psicología del desarrollo y de la educación*. Vol.II. Psicología de la educación. Madrid. UNED.

- SAMPASCUAL, G.; NAVAS, L. y CASTEJÓN, J.L. (1999). *Funciones del orientador en primaria y en secundaria*. Madrid. Alianza.
- SAN ANDRÉS, R. (2004): *Guía de Buenas Prácticas por el Empleo para Colectivos Vulnerables. Buenas Prácticas en la Inclusión Social*. Madrid: Cruz Roja española.
- SÁNCHEZ, J. M., y PINA, F. H. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 14(1), 81-100.
- SANTOS GUERRA, M.A (1988). Patología general de la evaluación educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 143-158.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1990). Del diseño y desarrollo curricular como marco de la formación del profesorado. *Investigación en la escuela*, 10.
- SANTOS GUERRA, M. A (1994). El Pez en el agua. La micropolítica desde dentro de la escuela. *Organización y Gestión educativa*, n° 4, julio/2004.17-20.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1999). Organización para el desarrollo profesional. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 3, 1.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2002). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- SANCHEZ, J.L. (Coord.) (2008). *Compendio de didáctica general*. Madrid: CCS
- SARRAMONA, J. (2000), *Teoría de la educación*. Barcelona: Ariel.
- SCHOENFELD, A. H. (1998). Toward a theory of teaching-incontext. *Issues in Education*, 4 (1), 1-94.
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- SCRUGGS, T. y MASTROPIERI, M. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming /Inclusión 1958-1995: a research synthesis. *Excepcional Children*, 63, 1,59-74.

- SENGE, P. (1996). *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Ed.), *La investigación en la enseñanza I*. Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L. (2004). *Teaching as a community property*. San Francisco: Jossey Bass.
- SHULMAN, L. S. (1986). Paradigmas y procesos de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En M. C. Wittrock (Dir.), *La investigación de la enseñanza, I. Profesores y alumnos*, (444-453). Barcelona: Paidós.
- SHULMAN, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15, 4-14.
- SNOW, R.E. (1997). Aptitudes and symbol systems in Adaptive Classroom Teaching. *Phi Delta Kappan*, 1, 354-360
- SNOW, R.E. Y LOHMAN, D.F. (1984). Toward a theory of cognitive aptitude for learning from instruction. *Journal of Educational Psychology*, 76, 347-376.
- SOSA, M^a J., PELIGROS, S. y DÍAZ, D.: (2010). Buenas prácticas organizativas para la integración de las TIC en el sistema educativo extremeño. En De Pablos Pons, J. (Coord.) Buenas prácticas de enseñanza con TIC [monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*. Vol. 11, n^o 1. Universidad de Salamanca, (148-179). [Fecha de consulta: 24/11/2013]. http://revistatesi.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/revistatesi/article/view/5839/5865.
- STATE EDUCATIONAL RESOURCE CENTER (SCER), (2006). *Best Practices in education*. Recuperado de: http://ctserc.org/s/index.php?option=com_content&view=section&id=8&Itemid=28
- STENHOUSE, L. (1985). El profesor como tema de investigación y de desarrollo. *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- STRAUSS, A., Y CORBIN, J. (1998). *Fundamentos de investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar Teoría Enraizada*. New Delhi: Sage Publications.

- TALLAFERRO, D. (2006). La formación para la práctica reflexiva en las prácticas profesionales docentes. *Revista Educere*. Nº 33 (269-273).
- TAYLOR, F. (1911): *The principles of scientific management*. New York. Harper (trad.México, Herrero, 1961)
- TAYLOR, S.J. y BOGDAN, R.J. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- TEDESCO, J.C. (2003). Los pilares de la educación del futuro. *En Debates de educación* (2003: Barcelona) [ponencia en línea]. Fundación Jaume Bofill; UOC. [Fecha de consulta: 10/03/13]. <<http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html>>.
- TEJADA, J. (2008). Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. *En Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación* (117-130). Madrid: UNED.
- TIANA, A.; OSSENBACH, G.; y SANZ, F. (Cords.). (2009). *Historia de la Educación. Edad Contemporánea*. Madrid. UNED.
- TOFFLER, A. (1992). *El impacto de los cambios sociales en la empresa. La dimensión humana en la empresa*. Bilbao: Deusto.
- TONDEUR, J. VALCKE, M. & VAN BRAAK, J. (2008). A multidimensional approach to determinants of computer use in primary education: teacher and school characteristics. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24, 494-506.
- TORREGO, J.C. (2008): El profesor como gestor de aula. En DE LA HERRÁN, A. y PAREDES, J. (coords.): *Didáctica General. La práctica de la enseñanza en educación infantil, primaria y secundaria*. (197-214). Madrid: McGraw-Hill.
- TRIANES, M. V. (2000). *La violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- TYLER, L. (1979): *La función del orientador*. México: Trillas.
- TYLER, W. (1991): *Organización Escolar. Una perspectiva sociológica*. Madrid: Morata.
- UNESCO (2005). *Educación para todos. El imperativo de la calidad. Informe de Seguimiento*. París: UNESCO
- UNESCO (2009). *Buenas prácticas para una educación de calidad*. París: UNESCO.

- UNZURRUNZAGA, M. T. (1974). Consecuencias arquitectónicas de las nuevas tendencias pedagógicas. *Revista de Educación*, (233-234).
- VALLEJO, M., MORENO, M. A. y PORTO, M. (2008). Hacia una caracterización de buenas prácticas pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa. En GAIRÍN SALLÁN, J. y ANTÚNEZ, S. (Eds.), *Organizaciones educativas al servicio de la sociedad*, (289-320). Barcelona: Kluster Wallis.
- VALLES, M. S. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodología y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLES, M.S. (2002). Entrevistas Cualitativas. Centro de Investigaciones Sociológicas, colección *Cuadernos Metodológicos*, 32, Madrid.
- VAN BRAAK, J. (2001). Factors influencing the use of computers mediated communication by teachers in secondary education. *Computers and Education*, 36, 41-57.
- VAN DAELE, H. (1997). La Educación Comparada:¿ Un campo de estudio para políglotas?. *Revista Española de Educación Comparada*, (3), 129-138.
- VAN HAECHT, A. (1998). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques? *Education et sociétés*, 1, 21-46.
- VÉLAZ DE MEDRANO, C. (1998). *Orientación e intervención psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación*. Málaga: Aljibe.
- VIDAL, M^a. P. (2006). Investigación de las TIC en la educación. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 5 (2), 539-552. http://www.unex.es/didactica/RELATEC/sumario_5_2.htm
- VYGOTSKY, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press.
- VIGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- VIGOTSKY, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VIGOTSKY, L. S. (1979): *Psicología y pedagogía*. Madrid: Akal.

- VILLA, A. y otros (1996). *Dirección participativa y evaluación de centros escolares*. Bilbao: Mensajero.
- WANG, M.C Y LINDVALL, C.M. (1984). "Individual differences and scholl learning environments: theory, research, and desing". En E.W. Gordon (editor). *Review of research in education*. Washington: Americanational Educational research Association, 161-2226
- WANG, M.C. (1995). *Atención a la diversidad del alumno*. Madrid: Narcea
- WARNOCK, M. (1990). *Informe sobre NEE*. Madrid: Siglo Cero, 130.12-24.
- WEBER, M. (1969). *Economía y sociedad*. México: Fondo de cultura económica.
- WEINERT, A.B. (1985). *Manual de Psicología de la Organización*. Barcelona: Herder.
- WESTBROOK, R. (1993): *John Dewey (1859-1952)*. *Revista trimestral de educación comparada*. Paris: UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, nos 1-2, 1993, 289-305.
- ZABALZA, M. A. (2000). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- ZABALZA, M.A. (2012). El estudio de las "buenas prácticas" docentes en la enseñanza universitaria. *Revista de Docencia Universitaria. REDU*. Monográfico: Buenas prácticas docente en la enseñanza universitaria. 10 (1), 17-42. Recuperado el 21/12/2014 en <http://redaberta.usc.es/redu>.
- ZAVALA, A. (2002). *La práctica educativa, cómo enseñar*. Barcelona: Grao.
- ZEICHNER, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo. En *Cuadernos de Pedagogía*, 220, 44-52.
- ZELDITCH, M. Jr. (1962). Some Metodological Problems of Field Studies. *American Journal of Sociology*, 67, 566-576.

2. REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

- CEJV. ORDEN de 22 de diciembre de 2009, Instrucciones para la evaluación de la actividad docente de los aspirantes que participan en el procedimiento de acceso a los cuerpos de catedráticos de enseñanza secundaria y de escuelas oficiales de idiomas. DOCV núm. 6175/30.12.2009.
- CONSTITUCIÓN ESPAÑOLA (1978). BOE nº 311, de 29 de diciembre de 1978.
- JA (1999). DECRETO LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2-12-1999).
- JA (1999). LEY 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA 2-12-1999).
- JA (2007). DECRETO 19/2007, de 23 de enero, por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos
- JA (2007). LEY 17/2007 de Educación de Andalucía, (BOE 23/01/2008)
- JA (2007). ORDEN de 13 de julio de 2007, por la que se desarrolla la de la inspección educativa de Andalucía. (BOJA 2-8-2007)
- JA (2008). ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. (BOJA., nº 167,22-08-2008).
- JA (2010). DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOJA 16/07/2010)
- JA (2010). DECRETO 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. (BOJA nº 139 de 16 de julio de 2010).
- JA (2012). DECRETO 56/2012, de 6 de marzo, por el que se regulan las Zonas Educativas de Andalucía, las Redes Educativas, de aprendizaje permanente y de mediación y la organización y el funcionamiento de los Consejos de Coordinación de Zona (BOJA 20-02-2012).

- JA (2012). ORDEN de 14 de marzo de 2012, por la que se aprueba el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el período 2012/2016. (BOJA 28-03-2012).
- JA (2012). ORDEN de 18 de diciembre de 2012, por la que se dispone la publicación del plan plurianual de evaluación general del sistema educativo andaluz para el período 2012-2016 (BOJA 08-01-2013).
- JA (2013). Resolución de 14 de octubre de 2013, de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos, por la que se regula la organización de la fase de prácticas del personal seleccionado en el procedimiento selectivo para el ingreso en el Cuerpo de Maestros, convocado por ORDEN de 1 de abril de 2013.
- JA (2014). PROYECTO DE ORDEN por la que se regula la planificación y el desarrollo de la orientación educativa y la acción tutorial en los institutos de educación secundaria. CEJA
- JA (2014).RESOLUCIÓN de 3 de septiembre de 2014, de la Viceconsejería, por la que se aprueban las Instrucciones para el desarrollo del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa de Andalucía para el curso escolar 2014-2015 (BOJA 19-09-2014).
- JA (2014).PROYECTO DE ORDEN por la que se regula la planificación y el desarrollo de la orientación educativa y la acción tutorial en las escuelas infantiles de segundo ciclo, colegios de educación primaria, colegios de educación infantil y primaria, y en los centros públicos específicos de educación especial. (Completar cuando se publique).CEJA
- JA (2014).ORDEN de 15 de noviembre de 2014, por la que se regulan determinados aspectos de la organización y el funcionamiento de los Consejos de Coordinación de zona y de sus comisiones de trabajo.
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y de Financiamiento de la Reforma Educativa BOE de 6 de agosto de 1970).
- LEY de Educación Primaria de 17 de julio de 1945.BOE nº 199 de 18 de Agosto de 1945.
- MEC (1980). LEY ORGÁNICA 5/1980, de 19 de junio, del Estatuto de los Centros Docentes (BOE de 27 de junio de 1980).
- MEC (1985). LEY ORGÁNICA 8/1985, de 3 de julio, del derecho a la educación (BOE nº 149 4 de julio de 1985).

- MEC (1990). LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de ORDENación General del Sistema Educativo (BOE de 4 de octubre de 1990).
- MEC (1995). LEY ORGÁNICA 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (BOE de 21 de noviembre de 1995).
- MEC (2002). LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. (B.O.E. 24/12/2002).
- MEC (2002). LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de calidad de la educación (BOE de 24 de diciembre de 2002).
- MEC (2006). LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de educación (BOE de 4 de mayo de 2006).
- MEC (2006b). REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas.
- MECD (2007).REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. (BOE 6-11-2007)
- MEC (2007). REAL DECRETO 694/2007, de 1 de junio, por el que se regula el Consejo Escolar del Estado.
- MEC (2014). REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato (BOE 3/01/2015)
- MECD (2012).REAL DECRETO 1190/2012, de 3 de agosto, por el que se modifican el REAL DECRETO 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria, y el REAL DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria (BOE 04-08-2012).
- MECD (2013). LEY ORGÁNICA 8/2013, de 10 de diciembre, de mejora de la calidad de la educación (BOE de 9 de diciembre de 2013).
- MECD (2014). REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.
- MECD (2014). REAL DECRETO 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de

la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.

- MECD (2014). REAL DECRETO 894/2014, de 17 de octubre, por el que se desarrollan las características del curso de formación sobre el desarrollo de la función directiva establecido en el artículo 134.1.c) de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como de los correspondientes cursos de actualización de competencias directivas.
- MECD (2014).REAL DECRETO 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria (BOE 01-03-2014).
- MECD (2015). ORDEN ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.
- ORDEN de 18 de junio de 1999, de la Consejería de Cultura, Educación y Ciencia (D.O.G.V., nº 3.527, 29-06-99).

ABREVIATURAS

ACI	Adaptación Curricular Individualizada
AD	Atención a la Diversidad.
ADIDE	Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía.
ADSL	Línea de abonado digital asimétrica.
art.	Artículo.
AT	Acción tutorial.
BBPP	Buenas prácticas.
BOE	Boletín Oficial del Estado.
BP	Buena práctica.
CECD	Consejería de Educación, Cultura y Deportes de la Comunidad de Valencia.
D.O.G.V	Diario Oficial Generalidad Valenciana.
ESO	Educación Secundaria Obligatoria.
GD	Grupo de Discusión.
GGDD	Grupos de Discusión.
LEA	LEY 17/2007 de Educación de Andalucía, (BOE 23/01/2008)
LOE	Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. (04-05-2006).
LOMCE	LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, que modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E.(10-12-2013).
MEC	Ministerio de educación y cultura.
MECD	Ministerio de educación, cultura y deporte.
NEAE	Necesidad Específica de Apoyo Educativo.
NEE	Necesidades Educativas Específicas.
NNTT	Nuevas Tecnologías.
OCDE	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos.
PC	Computadora personal.
PD	Pizarra digital.
PISA	Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes.
PIV	Proyecto de Investigación.
ROF	Reglamento de organización y funcionamiento
ss	Siguientes
TIC	Tecnologías de la Información y Comunicación.
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.