

m mejora de la práctica docente

Una experiencia de autoevaluación



EUSKO JAURLARITZA
GOBIERNO VASCO

HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA
ETA KULTURA SAILA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

ISBN 978-84-457-3291-5



9 788445 732915

Mejora de la práctica docente

Una experiencia de autoevaluación



HEZKUNTZA, HIZKUNTZA POLITIKA
ETA KULTURAREN SAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA LINGÜÍSTICA Y CULTURA

Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia

Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco

Vitoria-Gasteiz, 2013

Un registro bibliográfico de esta obra puede consultarse en el catálogo de la Biblioteca General del Gobierno Vasco: <<http://www.bibliotekak.euskadi.net/WebOpac>>

Nuestro más sincero agradecimiento a Maribi Apraiz Jaio y a Teresa Ruiz Pérez, asesoras del Berritzegune Nagusia por la ayuda que nos han prestado.

Edición: I^a febrero 2013
Tirada: 1.000 ejemplares
© Administración de la Comunidad Autónoma del País Vasco
Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura
Internet: www.euskadi.net
Edita: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia
Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco
Donostia-San Sebastián, I • 01010 - Vitoria-Gasteiz
Autores: Josu Agirre Vicuña, Josu Etxaburu Osa, Marcelino Hernández Garduño, Xabier Iturbe Gabikagojeaskoa, Jon López Armendáriz, Lourdes Ormaza Larrocea, Kepa Portillo Sanz, Ismael Redondo Rojo, Jokin Rodríguez de la Fuente y Lurdes Uriarte Uriarte
Traducción: Servicio Oficial de Traductores del IVAP
Diseño y maquetación: ekipoPO
Imprime: RGM, S. A.
Polígono Igeltzera Pab. A1 bis • 48610 Urduliz - Bizkaia
ISBN: 978-84-457-3291-5
Depósito Legal: VI 28-2013

Índice

Prólogo: La mejora de la práctica docente	7
Introducción	11
Quiénes somos y qué hemos hecho	15
Fases del proceso.....	19
1. Definición de los ámbitos de trabajo	21
2. Selección de las dimensiones generales.....	22
3. Concreción de los indicadores	24
4. Elaboración del cuestionario	26
5. Utilización del cuestionario.....	32
6. Interpretación y gestión de las respuestas	34
7. Propuesta de áreas de mejora.....	36
8. Relación entre el cuestionario de autoevaluación y la evaluación diagnóstica.....	36
9. Concreción de los retos futuros. ¿Qué tenemos que hacer ahora?.....	37
Opiniones del profesorado participante	39
¿Cómo se ha vivido la experiencia en el centro?.....	41
Debilidades identificadas en el proceso	42
Conclusiones y próximos retos.....	43
Otros	43
Centros participantes.....	45
Algunos proyectos que se desarrollan en los centros.....	51
Anexos	55
Anexo I: Lecturas utilizadas en un primer momento para fomentar la reflexión.....	57
Anexo II: Reflexiones del profesorado de los centros acerca de las <i>dimensiones / ámbitos de trabajo</i> planteados.....	60
Anexo III: Más ejemplos e indicadores de cada una de las <i>dimensiones / ámbitos</i> de trabajo.....	66

Anexo IV: Primeros ejemplos para trabajar las características de los ítems	69
Anexo V: Muestra de preguntas	70
Anexo VI: Algunos de los ítems aportados por los centros después de la primera selección	74
Anexo VII: Algunas <i>fortalezas</i> y <i>áreas de mejora</i> detectadas en los centros	76
Plantillas	79
Bibliografía	85

Prólogo

La mejora de la práctica docente



Es evidente que son múltiples los factores que inciden en la práctica educativa y en consecuencia que están implicados en su mejora. Todos ellos son importantes. La selección de los contenidos, el tratamiento integrado de los mismos, la organización espacial y temporal, los materiales y recursos didácticos, la vinculación o la proximidad entre las tareas y los intereses del alumnado, la función social de las tareas, la diversidad del alumnado, los ritmos y modos de aprender, la organización del profesorado para dar respuesta a todos estos aspectos, el trabajo en equipo, las altas expectativas o el fomento del deseo de aprender.

Hay abundante bibliografía que se ocupa de analizar y describir desde diferentes ópticas cómo intervenir en cada uno de estos elementos así como de las relaciones y jerarquías existentes entre ellos.

Soy de los que opinan que entre todos los elementos componentes del currículo, es la evaluación el que posee mayor potencial de transformación de la práctica. Entiendo igualmente que es necesaria la evaluación para que haya mejora y que es la evaluación de la práctica docente, especialmente la autoevaluación de la práctica docente, una estrategia necesaria para el desarrollo profesional de los docentes.

De esto trata precisamente el libro que tenéis entre las manos. Se describe en él de manera directa la experiencia de un grupo de centros de la Comunidad Autónoma del País Vasco que asumen la propuesta que les formula el Departamento de Educación Universidades e Investigación de construir conjuntamente una herramienta que les sirva para evaluar sus propias prácticas, obtener la información precisa sobre las mismas y sustentar en estos datos las medidas de mejora pertinentes. Son centros que han trabajado anteriormente en red en otros proyectos y que disponen de estructuras organizativas internas con elevado grado de desarrollo.

Lo que se presenta ahora no se trata de un modelo de autoevaluación cerrado, perfectamente elaborado, no. Es más bien un proceso. Más concretamente una parte de un proceso, puesto que lo que aquí se presenta como experiencia, trabajada de manera colectiva, sigue desarrollándose en cada uno de los centros de manera propia, adaptada a cada contexto y cada momento en el que se encuentra cada centro, incorporado en sus dinámicas ordinarias de planificación y evaluación anual. Además, este mismo trabajo, realizado como aquí se relata, se ha incorporado constituyendo una fase específica de dos años de duración, en un programa más amplio de formación de centros orientado al desarrollo de sistemas de gestión de calidad. Así, ahora mismo hay otro grupo de escuelas e institutos realizando la misma experiencia dentro de su propio itinerario formativo.

El convencimiento de que se aprende haciendo, siendo un conocimiento que se podría catalogar como vulgar, es sin embargo un referente, un criterio fundamental a tener en cuenta al diseñar las situaciones de aprendizaje. Y, esta es la tarea fundamental de los docentes, diseñar situaciones de aprendizaje que posibiliten realmente al alumnado la adquisición y el desarrollo de las competencias. Por ello, analizar cómo lo hacemos y qué hacemos hacer a los alumnos y alumnas es totalmente necesario. Si para nuestro alumnado el hacer, el ver hacer, o el hacer con otros o para otros diferentes tipos de tareas supone una de las formas más importantes de aprendizaje, sucede lo mismo en el profesorado.

Es totalmente necesario encontrar tiempos y espacios para la reflexión crítica sobre nuestra propia práctica, individual y colectivamente realizada, sobre cómo categorizamos nuestras acciones, sobre las relaciones que establecemos entre nuestras acciones y las que demandamos a nuestro alumnado, sobre la coherencia de todo ello con el fin que perseguimos, que no es otro que el aprendizaje del alumnado.

De todo esto tratan estas páginas. Tienen desde mi punto de vista el gran valor del realismo. Se producen en centros reales. Las realizan profesores y profesoras reales, liderados por equipos directivos reales que actúan en contextos reales.

Por ello, considero que supone una experiencia válida, útil también para otros. No tanto por el resultado en sí sino más bien por el proceso seguido. Ya que desde un liderazgo eficaz se han generado procesos colectivos de creación de conocimiento práctico que partiendo del análisis de lo que sucede en las aulas, revierte en ellas para mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje. Esto también es aprender haciendo y es precisamente este aprender reflexivo, colectivo y crítico, un componente fundamental del desarrollo profesional.

Todo lo que se describe en estas páginas es fruto de la preocupación de grupos de profesores y profesoras que como tú han querido mejorar sus prácticas docentes. Estoy convencido de que les ha servido, y de que ellos y ellas se sentirán satisfechos si además te sirve también a ti.

Marcelino Hernández Garduño
Director de Centros Escolares

Introducción



La reunión de aquella mañana parecía diferente. Nos habíamos reunido en Durango doce directores y directoras de centros y un asesor del Berritzegune; era invierno y, desde el amanecer, el día anunciaba nubes y claros. La mayor parte de los convocados nos conocíamos desde tiempo atrás y habíamos coincidido en diferentes iniciativas. Pero nos enfrentábamos a un nuevo reto que daba un matiz distinto al encuentro.

El tema que nos reunía era algo más que uno de los proyectos que el Departamento de Educación propone a los centros escolares; era diferente, novedoso, afectaba a la esencia de nuestro trabajo, de nuestra profesión. Queríamos elaborar un instrumento para evaluar la práctica docente habitual y experimentar su eficacia junto al profesorado de nuestros centros.

Hasta entonces habíamos dirigido la evaluación al alumnado, a sus avances, a sus resultados, a sus necesidades... pero pocas veces habíamos reflexionado sobre los procesos internos de los centros en sí mismos (la coordinación entre el profesorado, las relaciones con las familias...) Era eso, precisamente, lo que queríamos: analizar nuestro quehacer en el aula; evaluar cómo nos comportamos en el aula porque somos responsables de lo que ocurre entre sus paredes y todo lo que allí sucede afecta directamente, sin tapujos, al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sabíamos que a los profesores nos cuesta compartir con los demás nuestros métodos, nuestros materiales e incluso los sentimientos que impregnan nuestro día a día, unas veces alegría, otras desesperación... Se cierra la puerta del aula y todo lo que sucede en ella queda para nosotros, ¡no queremos dar la lata a los demás con nuestras cuitas! Sin embargo, creíamos y creemos que merece la pena saltar las barreras que nos imponemos, las de cada uno y las del colectivo, y sacar a la luz nuestras reflexiones y conocimientos, dudas y certezas. Aún ahora tenemos muchas dudas pero estamos convencidos de que el proyecto que vamos a relatar nos ayudará a ser mejores profesores para beneficio directo de todos nuestros alumnos.

Podríamos haber llevado adelante el proyecto entre nosotros, sin contar con otras profesoras, con otros centros, pero no es nuestro estilo. Queríamos compartir en los claustros todas las reflexiones y propuestas que salieran del grupo, enriquecerlas con las aportaciones de nuestros compañeros y compañeras, experimentar la herramienta entre todos y entre todos mejorarla. La iniciativa de este grupo tenía que trascender al grupo.

Primeros pasos

Nuestro punto de partida fueron unos textos escritos por expertos en pedagogía cuya lectura nos impactó¹. Nos ayudaron a definir las características del instrumento de evaluación de la práctica docente que queríamos elaborar para que fuera realmente eficaz y provocara cambios y mejoras en los centros.

Así, acordamos que tendríamos en cuenta los siguientes aspectos:

- El análisis tiene que ser significativo. "Tiene que meter el dedo en la herida" dijo uno de nosotros.
- Tiene que activar la reflexión de cada profesora.

¹Ver Anexo I.

- Tiene que ser aceptado por todo el profesorado para que éste se implique y lo aplique con objetividad. Es muy difícil, “nadie acepta la reflexión tranquilamente cuando es parte del problema”
- Tiene que insertar la evaluación en las estructuras del centro y en su funcionamiento habitual.
- Tiene que ayudar a convencer al profesorado de que es posible mejorar la práctica en el aula y de que la autoevaluación ayuda a identificar las fortalezas y debilidades.
- Tiene que descubrir las prácticas implícitas que pocas veces comentamos entre nosotros.
- Tiene que impulsar la discusión entre todos y relacionar las respuestas individuales con la reflexión colectiva (en los ciclos, las etapas, los seminarios...).
- La autoevaluación no puede limitarse a la valoración de lo que se hace en clase: sobre todo tiene que impulsar el debate necesario para mejorar la práctica didáctica.
- Tiene que evitar las respuestas “políticamente correctas” que a menudo entorpecen la reflexión.
- Tiene que admitir respuestas de todo tipo: abiertas, cerradas, mixtas... aunque sea más difícil interpretar los resultados.

La autoevaluación de la práctica docente debe ser algo más que un ejercicio académico: un proceso que incida en la mejora de la práctica, colabore en la mejora cualitativa de la educación y oriente sobre la formación del profesorado.

Esperamos que la lectura de este texto os acerque a la autoevaluación, pero, sin olvidar, que el proceso seguido es mucho más importante que el documento final.

“Asistíamos dos compañeras/os del centro y, aunque nos resultaba difícil llevar a la escuela lo que se trabajaba en las reuniones, nos dimos cuenta de que este experimento podía transformar la escuela.”

Quiénes somos y qué hemos hecho



En esta experiencia hemos participado doce centros: Lizardi BHI, Mogel-Isasi BHI, Zuazola-Larraña BHI, Beasain BHI, Elorrio BHI, Orobiogoitia BHI, Lekeitio BHI, Arrigorriaga BHI, Gorliz HLHI (sólo el primer año), Txomin Aresti HLHI, Zaldupe HLHI y Lekeitio HLHI.

Somos centros públicos de diferente tamaño y con distintas características: de Educación Infantil y Primaria, institutos independientes de E.S.O.² e institutos de E.S.O. y Bachillerato. Pero también tenemos mucho en común:

- Somos centros con amplia trayectoria de participación en diferentes proyectos globales como, por ejemplo, Amara Berri, Comunidades de Aprendizaje, Calidad en Educación...
- Contamos con el compromiso y apoyo del equipo directivo para llevar adelante esa acción. En casi todos los centros el equipo directivo es estable. Por supuesto, la implicación de la dirección es imprescindible para el éxito de cualquier proyecto.
- Como consecuencia de las características anteriores en estos centros las estructura internas y los procesos de coordinación están muy definidos. Aunque las trayectorias de los centros son diferentes, en todos ellos las estructuras de coordinación son eficaces y facilitan la toma de decisiones. El objetivo estaba muy claro desde el primer momento: "no tenemos que crear una organización nueva para este proyecto. La reflexión sobre nuestra práctica didáctica tiene que incorporarse a la dinámica habitual".
- Somos centros habituados a trabajar juntos, en redes de colaboración, así que nos resultó fácil planificar nuestro trabajo según un esquema muy sencillo:
 1. Coordinación en la red de trabajo.
 2. Trabajo en cada centro.
 3. Vuelta a la red desde el centro.

Así pues, nuestro trabajo en red siguió este proceso:

1. Coordinación en la red de trabajo.

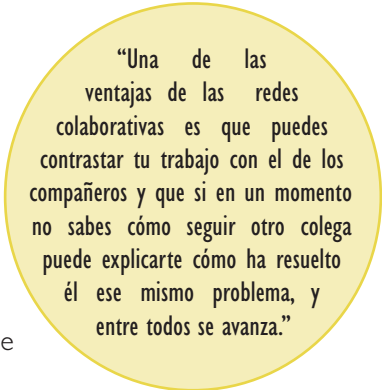
Nos reuníamos alrededor de catorce personas, un miembro de cada equipo directivo o un representante nombrado en el propio centro y los asesores del "berritzegune", centro de apoyo al profesorado.

El trabajo en este foro se organizó en torno a tres ejes:

- Reflexión sobre las fases de elaboración del Instrumento de Evaluación, sobre el cuestionario.
- Planificación y concreción del trabajo en los centros.
- Adecuación del instrumento a las características y estructuras de los centros (diseño de argumentos, guiones, métodos de trabajo...).

2. Trabajo en cada centro

Los aspectos tratados en las reuniones generales se adecuaban a la estructura y organización de cada centro.



"Una de las ventajas de las redes colaborativas es que puedes contrastar tu trabajo con el de los compañeros y que si en un momento no sabes cómo seguir otro colega puede explicarte cómo ha resuelto él ese mismo problema, y entre todos se avanza."

²Sólo se imparte la etapa de E.S.O.

Al desarrollar en los centros el trabajo propuesto en la red a menudo surgían problemas y aparecían dificultades y malentendidos a pesar de lo claro que nos parecían los diferentes procesos. Ese hecho originó numerosas discusiones para aclarar la finalidad del trabajo propuesto y los pasos imprescindibles para desarrollarlo.

“Los grupos de formación han sido los protagonistas de este trabajo; para sacarlo adelante es imprescindible contar con una estructura adecuada que implique todo el profesorado, el que participa en los grupos de formación y el que debe participar. Sin embargo, como la ley no obliga a todos a participar en los planes de formación, algunos profesores pueden quedar fuera. Por esta razón hay que dedicar tiempos y plazos a esta tarea en las reuniones de seminarios, departamentos, ciclos... Así lo hemos previsto en los últimos 2-3 años y la dirección ha recomendado a todos los departamentos contemplar en su plan anual un tiempo para desarrollar los trabajos derivados del plan de formación.”

Como sucede en los inicios de cualquier experiencia, vivimos todo tipo de situaciones sobre todo cuando queríamos compartir nuestras ideas, para lo que hay que destapar nuestros pensamientos ocultos, las formas de trabajo... No es sencillo compartir nuestras formas de trabajo con los compañeros. No tenemos esa cultura, de momento.

Por todo ello, aunque la tarea inicial, elaborar un instrumento válido para la autoevaluación de la práctica didáctica de cada docente, era muy importante, nos parecía mucho más importante hacer una reflexión colectiva sobre las prácticas de enseñanza y, a través de ella, identificar y desarrollar los espacios de mejora abordables en el futuro.

3.Vuelta a la red desde el centro.

El volcado del trabajo en los centros a las reuniones de la red o de coordinadores sirvió para recoger las dificultades, la acogida y atención del profesorado, los resultados.

Fue una fase muy enriquecedora porque los ejemplos, modelos, recursos e ideas del profesorado posibilitaron tanto compartir ideas e informaciones como solucionar los diferentes problemas y dificultades de gestión.

En algunas de las reuniones de la red, además de compartir la información, se trabajaron ejemplos prácticos sobre la manera de planificar la utilización del instrumento en los centros y sobre cómo organizar un itinerario válido.

Para facilitar el proceso de reflexión el equipo directivo debe implicarse en los siguientes aspectos:

- Organización: facilitar las estructuras de trabajo necesarias para desarrollar la tarea prevista.
- Previsión de las fases de reflexión: elaborar un cronograma, desarrollar actividades, nombrar responsables, marcar tiempos y concretar los indicadores de evaluación.
- Formación: Analizar las necesidades y diseñar un plan de formación.

Fases del proceso



El proceso de trabajo, el itinerario, se construyó poco a poco, a partir de la dinámica del grupo en general y de las aportaciones de cada participante en particular.

1. Definición de los ámbitos de trabajo

“Al principio no sabíamos qué íbamos a hacer!”

La frase anterior explica muy bien la situación del grupo. Estábamos en setiembre del dos mil nueve y el recién llegado Departamento de Educación quería dar un aire nuevo al anterior Proyecto de Autonomía de Centro. Pero... ¿cuál?

Este era el punto de partida:

“Partiendo de las actividades de aula, desarrollar una herramienta para reflexionar en torno a la práctica didáctica de los centros e impulsar los procesos de reflexión y mejora de los centros a partir del mismo proceso de creación de la herramienta.”

Pero ¿qué herramienta? ¿Un cuestionario? Vale, pero ¿De qué tipo? ¿Para evaluarnos a nosotros mismos? ¿Para evaluar la práctica didáctica del profesorado? ¿No habrá alguno en el mercado? ¿Por qué no utilizar un cuestionario estándar?

Y con todas las dudas iniciales, a partir del ensayo en el instituto de un miembro del grupo, dimos los primeros pasos.

Sí, empezamos, pero como continuamente nos recordaba una compañera:

“Casi todas las actividades del centro están relacionadas con la práctica didáctica o con los resultados del alumnado. ¿Cómo podemos concretar qué entendemos por “práctica docente”? ¿Qué ámbitos de reflexión nos interesan? ¿Cómo podemos elegir los más significativos?”

Necesitábamos ideas. Muchas, rápidamente. Así que iniciamos el proceso de reflexión: ¿Qué se puede analizar de la práctica didáctica? ¿Qué es prioritario?

Cada centro expuso sus inquietudes y nos encontramos esta situación:

¿Qué ámbitos de trabajo abarca la práctica didáctica?

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none">• Los tipos de actividades que proponemos.• Las nuevas tecnologías: cuáles, cuándo y para qué.• La formación continua del profesorado. Los nuevos retos.• La escuela y la mejora continua.• Programaciones: flexibilidad.• Las formas de trabajo: participación del alumnado.• Evaluación.• Diversidad.• Análisis de resultados metodológicos.• Motivación.• Tratamiento de la diversidad.• Desarrollo de la autonomía.• Acuerdos sobre participación.• ... | <ul style="list-style-type: none">• Relación entre las programaciones y las actividades cotidianas.• Actividades de aula: teoría y práctica.• Programaciones y secuenciación de contenidos por seminarios.• Metodología y actividades de aula.• Análisis de los resultados y del proceso de evaluación.• Mejora del clima del aula como soporte de la convivencia y del trabajo colaborativo.• Coordinación entre los centros de Educación Primaria.• Gestión de las actividades de aula; temporalización.• Autoevaluación del alumnado.• Concepto de evaluación.• ... |
|--|--|

¡Un follón de cuidado! Necesitábamos un orden mínimo para todo aquello. Vimos que la mayoría de los ámbitos podían organizarse dentro de otros ámbitos más amplios, y así seleccionamos las dimensiones generales.

2. Selección de las dimensiones generales

Todos coincidimos en distribuir los ámbitos de reflexión sobre la práctica didáctica en seis apartados. Nos parecía una clasificación coherente que iba a facilitar nuestro trabajo³:

- Motivación del alumnado.
- Tratamiento de la diversidad.
- Protagonismo del alumnado.
- Actividades de aula.
- Evaluación.
- Programación.

³Ver plantilla la-b.

Estas eran, en nuestra opinión, las dimensiones generales que recogían y ordenaban los ámbitos de trabajo ligados a la práctica docente. Nos parecía que al reflexionar sobre estos aspectos abarcaríamos los aspectos principales de la práctica docente.⁴

Poco después, cuando intentamos relacionar estas dimensiones, decidimos reducirlas a cuatro, las que nos parecieron que reunían los indicadores más significativos para abordar las prácticas del profesorado:

- Programación.
- Diversidad.
- Actividades en el aula.
- Evaluación.

“Los aspectos señalados no pueden ni resumirse ni analizarlos todos a la vez, pero creo que hemos elegido bastante bien las dimensiones generales y abarcan la mayoría de las actividades seleccionadas.”

Pero ¿cómo analizar estos aspectos principales o dimensiones? ¿En qué detenernos? ¿En qué incidir? ¿Dónde había que fijarse para que el análisis fuera significativo y pertinente?



⁴Ver anexo II.

3. Concreción de los indicadores

“Mientras tanto, comenzamos a organizar la reflexión que se debía efectuar en cada centro. En el nuestro, por ejemplo, los miembros del equipo directivo comenzamos a reunirnos con la responsable de calidad.

Se nos ocurrieron las siguientes preguntas.

- ¿Está relacionado con nuestro Proyecto educativo de Centro?
- ¿Está recogido en nuestras líneas estratégicas?
- ¿Cómo unirlo a los trabajos que tenemos entre manos?”

Nos había sucedido otra vez: para cuando solucio-
nábamos un problema aparecía un reto nuevo.
¿Qué teníamos que hacer para expresar cada
dimensión?

¡De nuevo teníamos que repartirnos el
trabajo! Cada coordinador elegiría entre
ocho y diez indicadores para cada dimensión
en función de la organización de su centro
(ciclos, comisión pedagógica, departamentos
o seminarios, equipo pedagógico...).

Lógicamente, cada centro partió de sus nece-
sidades y escribió sus indicadores en función
de ellas. Así que ¡nos encontramos con cientos de
indicadores!

Como muestra, unos cuantos indicadores de cada dimensión⁵:

•Diversidad

- He adaptado la programación a las características y necesidades de los alumnos y alumnas.
- En base a los diferentes perfiles de los alumnos y alumnas, organizo ayudas entre iguales en el grupo. Fortalecer los grupos interactivos y la interactividad.
- ¿Qué entendemos al hablar de pluralidad? Que debemos avanzar respetando el ritmo de cada uno. Que todos pueden aprender de todo y en diferentes situaciones, que cualquiera puede ser ejemplo a seguir, no solo el profesor o la profesora. Que debemos partir de la motivación de cada cual.

• Programación

- A quién va dirigida.
- Establecer de antemano los objetivos.
- Analizar en profundidad los recursos y seleccionarlos en base a su idoneidad.
- Definir cuáles han de ser los aspectos fundamentales de este trabajo para después poderlos evaluar.
- Llegar a un acuerdo con mis paralelos y con los que se encuentran en el curso anterior.
- Explicitar qué se va a trabajar además de los mínimos.
- Valorar qué aspectos hay que tener en cuenta en esta materia.
- Tener en cuenta los acuerdos con las compañeras de seminario.

⁵Más ejemplos en el Anexo III.

- Tener en cuenta la distribución y secuenciación de contenidos (Plan de mejora 1).
- Se tienen en cuenta los acuerdos del seminario para empezar a evaluar las competencias básicas (Plan de mejora 2).

• Actividades de aula

- Diversas, amplias, de largo recorrido, obligan a pensar, permiten utilizar recursos diferentes, dan opción a sistematizar diversos trabajos..
- Se conoce la finalidad de la actividad, se explica el objetivo, impulsan la participación del alumnado y la coevaluación, provocan la crítica constructiva.
- Organización del tiempo en la clase; reparto entre alumnos y profesores.
- Diversas organizaciones del alumnado: individual, por parejas, en grupos ¿Cuándo?

• Evaluación

- Utilizo diferentes pruebas de evaluación (exámenes, trabajos individuales, trabajos colectivos, exposiciones orales...).
- Utilizo diversos instrumentos de registro (notas en el cuaderno del profesor: actividades bien o mal hechas, aportaciones, competencias básicas, etcétera.).
- Como tutora, registro la información de las reuniones con las familias, sobre todo las posteriores a cada evaluación).

Para tomar conciencia de lo que han aprendido ,nos pareció muy interesante constatar que a pesar de las diferencias entre los centros de Educación Infantil y Primaria y los de Educación Secundaria coincidíamos en muchos aspectos y compartíamos centros de interés.



Cuando ya habíamos recopilado todos los indicadores estábamos dispuestos a dar el último paso: convertir los indicadores en preguntas-item concretas y así construir el cuestionario final. ¡INOCENTES!

4. Elaboración del cuestionario

¡Había que repartir el trabajo! Era sencillo. Teniendo en cuenta todos los indicadores, que cada centro escogiera cinco preguntas-item⁶ de dos tipos: comunes (iguales para todos los centros) y particulares (las que cada centro añadiría según sus características propias).

“Pero, ¿qué es una pregunta-item? ¿Cómo hay que redactar la famosa pregunta-item?”

“Para entonces, ya nos habíamos planteado una serie de cuestiones...”

- ¿Para qué estamos haciendo todo esto?
- ¿Cómo vamos a organizar todo esto en el centro?
- ¿Cómo vamos a gestionar los resultados?
- ¿En qué se va a convertir finalmente este cuestionario?”

Después de dar vueltas y vueltas para definir una pregunta-item llegamos a estos acuerdos sobre la forma de cada pregunta:

- Frases que valen para saber si los indicadores se cumplen o no.
- Frases fáciles de entender, sin necesidad de explicaciones.
- Escritas como preguntas.
- Con cuatro opciones de respuesta.
- Preguntas personalizadas, dirigidas a cada persona y cada tarea.
- Con posibilidad de añadir valoraciones cualitativas y opiniones.



⁶(Ver el anexo IV).

Utilizamos esta ficha para practicar la redacción de ítems

1. Diseño distintas actividades de aprendizaje para el logro de cada uno de los objetivos.
2. Motivo a mis alumnos/as comunicándoles los objetivos que quiero conseguir y la finalidad de las actividades, partiendo de sus conocimientos previos, relacionando los contenidos con situaciones reales, informándoles de la utilidad y creando expectativas.
3. Empleo metodologías que favorezcan el desarrollo de una actitud positiva del alumno/a y que tengan en cuenta los intereses.
4. Propongo actividades que favorecen el aprendizaje autónomo (búsqueda de información, trabajos, investigaciones...).
5. Cuando comenzamos una unidad o tema nuevo, los alumnos/as conocen: los objetivos y competencias que se quieren desarrollar; las diferentes actividades a realizar; cómo se les evaluará...
6. Las actividades que propongo están relacionadas con situaciones de la vida real.
7. En función de las características de cada alumno/a, planteo tareas y logros diferentes.
8. Propongo metodologías diversas.
9. ¿Cómo organizo el grupo clase? (Expresa, por favor, en porcentaje.)

1	2	3	4

Trabajo individual	%
Parejas	%
Grupo pequeño	%
Gran grupo	%

	Valoración	Observaciones
10. Empleo recursos y materiales variados para el aprendizaje de las matemáticas: material manipulativo, gráfico audiovisual, material impreso...		
11. Doy pautas de actuación a los padres/madres para que trabajen en casa los aspectos de cálculo mental y la resolución de problemas en consonancia con la metodología seguida en clase.		

Y ¡dicho y hecho! Cada centro ya podía escoger las preguntas comunes y las personalizadas.⁷
¡Siempre eligiendo!

Pero estábamos seguros de que se acercaba la última revisión, la definitiva... ¿o no?

Estos son algunas de los ejemplos que se nos ocurrieron⁸:

• **Diversidad**

- Pido al alumnado diferentes producciones en función de sus características.
- Sobre todo doy explicaciones generales.
- Tanto en los exámenes como en el trabajo del aula se trabajan actividades más fáciles y más difíciles.
- ¿Tenemos en cuenta la diversidad en los agrupamientos de clase?
- ¿Dónde hay que atender al alumnado que no da el nivel?
 - En la misma aula, en grupos pequeños.
 - Fuera del aula, con un especialista.
 - Aplicando un ritmo diferente.

• **Programación**

- Los profesores y profesoras que intervenimos en el mismo nivel tenemos un reparto coherente de contenidos.
- Consulto la programación a lo largo del curso.
 - Utilizo instrumentos claros para evaluar las competencias.
- Al programar, tengo en cuenta las opciones del contexto.
- Doy a los alumnos a conocer los elementos de la programación: objetivos, criterios de evaluación y metodología.

• **Actividades de aula**

- Propongo actividades que contribuyen al aprendizaje autónomo (búsqueda de información complementaria, trabajos, investigaciones...).
- Las actividades y acciones que propongo tienen estas características: diversas, amplias, hacen pensar, son de largo recorrido.
- El alumnado es protagonista en mi clase
- Todas las actividades tienen un objetivo muy claro.
- Organización del tiempo en clase, reparto entre profesores y alumnos.
- Ejercicios que impulsan la comunicación (buscar información, interpretarla, tomar decisiones, crear, razonar, explicar a los demás...).

⁷En el Anexo V pueden verse ejemplos de centros diferentes.

⁸Hay más ejemplos en el Anexo VI.



• Evaluación

- Al inicio de la Unidad Didáctica o del proyecto, los alumnos conocen los objetivos didácticos, las competencias que se van a desarrollar, las actividades que harán y cómo se desarrollará la evaluación.
- Utilizo diferentes tipos de pruebas.
- ¿Qué tengo en cuenta para medir los resultados?
 - La nota final.
 - El avance, teniendo en cuenta la situación de partida.
 - Mi intervención en cada caso particular.
- Los exámenes suelen ser las principales pruebas calificativas.
- Mi sistema de evaluación coincide con el de las mismas áreas y departamentos.

Cuando cada centro ya había hecho sus deberes, es decir, había elegido los items más significativos, hicimos una criba final, los repasamos de uno en uno y con mucho cuidado, les dimos los últimos toques y cuidamos con mimo su inteligibilidad; claridad y significatividad.

Por fin habíamos terminado el cuestionario. Habíamos superado todos los obstáculos: identificar los ámbitos de trabajo ligados a la práctica didáctica, buscar los indicadores más significativos de cada dimensión y escribir las preguntas-item. Estábamos preparados para el siguiente reto.

Os presentamos los items comunes a todos los centros; algunos centros, tras una reflexión colectiva, añadieron más items que les parecieron necesarios.

“Ha sido más difícil y complicado de lo que pensábamos al principio. ¡Tantas vueltas de la reunión de coordinación a la comisión pedagógica, de la comisión pedagógica a los ciclos, de los ciclos a la dirección y otra vez a la comisión pedagógica! Vueltas y vueltas. Cuando lo ves escrito en el papel, parece fácil pero hasta que no te pones a hacer algo semejante no te das cuentas de cuántos detalles y cuántos imprevistos!”

Diversidad		1	2	3	4
1	¿Qué hago para conocer la composición de la clase?				
	-Pasar una prueba al comienzo del curso escolar.				
	-Leer los informes anteriores.				
	-Ver los resultados de la evaluación.				
	-Me la facilita el Jefe o la Jefa de Estudios.				
	-Me la facilitan en las reuniones de grupo.				
2	Tengo en cuenta la diversidad a la hora de organizar la clase, de crear los grupos, etc.				
3	Mi programación tiene en cuenta la diversidad.				
4	Doy a cada alumno y alumna la explicación que precisa.				
	-En el grupo grande				
	-En el grupo pequeño				
	-De forma individual				
5	Planteo ejercicios de diferente nivel en cada unidad y cada examen.				
6	Tengo en cuenta a los alumnos y alumnas que se alejan de la media de los resultados (tanto por arriba como por abajo). Los resultados.				

Programación		1	2	3	4
1	Las programaciones están creadas y repartidas coherentemente entre los miembros de un mismo curso o ámbito.				
2	Consulto la programación a lo largo del curso y, en caso necesario, realizo y anoto las modificaciones.				
3	Recojo de manera específica en mi programación aquellas competencias que son básicas y fundamentales.				
4	Al confeccionar la programación tengo en cuenta las oportunidades que me ofrece el contexto.				
5	Al comienzo de cada nuevo trabajo, proporciono a los alumnos y alumnas toda la información que necesitan (aspectos que vamos a trabajar, objetivos, recorrido que vamos a efectuar, actividades, competencias a desarrollar, etc.).				

Actividades en el aula		1	2	3	4
1	Los alumnos y alumnas trabajan de la siguiente manera en mis clases:				
	- De forma individual.				
	- Por parejas.				
	- En grupos reducidos.				
	- En grupos grandes.				
2	Los ejercicios que propongo son del siguiente tipo:				
	- Cerrados, dirigidos, del libro, etc.				
	- Abiertos, procedimentales, diversos, proyectos, etc.				
	- Facilitan el trabajo cooperativo.				
3	En la metodología que aplico:				
	- Utilizo herramientas TIC.				
	- Propongo actividades para facilitar el aprendizaje autónomo.				
	- Me baso en las explicaciones teóricas y en el libro.				
4	Cómo paso las horas lécivas (promedio):				
	- Consiguiendo silencio.				
	- Impartiendo teoría y explicaciones.				
	- Respondiendo a preguntas, fomentando la participación, desarrollando prácticas, etc.				
	- Observando				
	- Corrigiendo a los alumnos y alumnas de manera individual.				



Evaluación		1	2	3	4
1	Antes de comenzar con una unidad, un tema o un proyecto explico a los alumnos y alumnas qué, con qué frecuencia, y en base a qué evaluaré.				
2	Utilizo diferentes tipos de pruebas:				
	- Exámenes escritos				
	- Exámenes orales.				
	- Trabajo individual.				
	- Trabajo en equipo.				
3	Una vez terminada la unidad o el proyecto didáctico, evalúo la idoneidad de los recursos y de las actividades empleadas en el proceso de aprendizaje.				
	- No				
	- De manera individual.				
	- En grupo (seminario, ciclo, etc.).				
	- Con los alumnos.				
4	Entre evaluaciones, programo uno o varios planes de recuperación dependiendo de los resultados obtenidos por alumnos y alumnas.				
5	En la evaluación tengo en cuenta diferentes competencias.				

5. Utilización del cuestionario

Habíamos escrito el cuestionario, pero ¿Cómo íbamos a presentarlo en los centros? ¿En la Comisión Pedagógica? ¿En las reuniones de ciclo? ¿En el claustro?

Y después de presentar el cuestionario, ¿cómo rellenarlo? ¿Qué técnica usaríamos para gestionar las respuestas? Estábamos, de nuevo, en un mar de dudas que había que resolver de una en una.

Por ejemplo sabíamos que en un centro con treinta profesores podría haber más de quinientas respuestas y que necesitaríamos alguna aplicación informática para gestionar tanta información. Así que decidimos utilizar la aplicación Google-Docs que ya se había probado en un instituto de la red.

“No es nada difícil de utilizar y da muchas opciones para gestionar las respuestas; para clasificar, extraer gráficos, dividirlos en grupos, etc.”

Hay que decir que a esta reunión también asistieron los responsables TIC de los centros quienes, en la mayoría de los casos, asumieron la responsabilidad de la gestión informática del cuestionario.

Solucionado el tema informático, otra pregunta: ¿Cómo sería mejor completar el cuestionario? ¿Individualmente, por ciclos, por etapas...? Cada opción tenía sus ventajas y sus inconvenientes, y después de muchas discusiones, nos decidimos por el trabajo individual. Cada profesor tenía que dar sus propias respuestas aunque luego éstas se discutieran en grupo. Pensábamos que así, a partir de las reflexiones concretas y libres, se enriquecería el debate colectivo.

Después de aclarar este aspecto, abordamos otras concreciones: ¿Cuántos días eran necesarios para completar el cuestionario? ¿Cuántas horas? ¿Cómo clasificaríamos las respuestas? ¿Por niveles, seminarios, ciclos...? ¿Quiénes tienen que completarlo? ¿Todos? ¿Y la dirección?...

Decidimos que cada centro debía concretar estos aspectos; nadie mejor que ellos conoce su situación y sabe qué puede organizar y cómo hacerlo. Ellos buscarían la forma de sacar el máximo provecho al cuestionario.

“Se preparó un cuestionario a modo de encuesta para responder individualmente. Para ello, nos resultó indispensable la ayuda de los responsables TIC. Solicitamos respuestas sinceras que reflejaran la realidad o, al menos, nuestra percepción. Decidimos actuar de manera realista a la hora de presentar el cuestionario al profesorado: el objetivo no era ni debe ser poner todo patas arriba, de hecho, se realizan buenas prácticas en nuestro trabajo diario. Se trataba de hacer pequeños cambios para conseguir una educación cada vez mejor”

“Nosotros hemos presentado el cuestionario en el claustro, y hemos repasado entre todos, uno por uno, todos los ítems del cuestionario. Mediante ejemplos, hemos aclarado en grupo los aspectos oscuros y dudosos, y en el mismo claustro hemos explicado el procedimiento que vamos a utilizar. En nuestro caso, vamos a emplear tres días para cumplimentar el cuestionario. Cada profesor lo hará por su cuenta, pero identificándose con un ciclo en concreto o con el grupo de especialistas. Así, nos será más fácil clasificar y gestionar los resultados. Después, al recopilar todos los datos, crearemos grupos de debate. Eso sí, todo ello bajo la única condición de responder a las preguntas con sinceridad, sin temor, puesto que se trata de un formulario anónimo que no va a ser utilizado por nadie más que nosotros.”



6. Interpretación y gestión de las respuestas

Tras completar los cuestionarios en los centros y representarlos gráficamente con Google-docs, nos preparamos para reflexionar y debatir los resultados.

Sabíamos que teníamos que interpretar los datos, fueran significativos o no, y nos exigimos el mismo rigor que habíamos pedido a los centros. Por eso mismo, para centrar el debate en los aspectos más interesantes contemplando todas las aportaciones, elaboramos la siguiente plantilla:

Plantilla de interpretación de datos

Nivel de debate				
Individual	Paralelo	Ciclo	Seminario	Etapas

Aspectos que hay que considerar		
Imprevistos	Fortalezas	Debilidades

Conclusiones	
Aspectos positivos	Aspectos mejorables

Cada centro organizó los debates en función de su estructura y organización, la mayoría por ciclos y departamentos, pero todos ellos dejaron un espacio para impulsar la reflexión final, las conclusiones últimas, al claustro⁹.

⁹Ver la Plantilla II.

El análisis de los resultados del cuestionario condujo al planteamiento de líneas de mejora, diferentes en función de la reflexión de cada centro.

Presentamos algunos ejemplos reales de los centros. Como puede observarse, algunos aspectos aparecen en las dos columnas, porque los que en un centro se considera fortaleza, en otro puede ser una debilidad¹⁰.

Diversidad	
Fortalezas o aspectos positivos	Debilidades o aspectos mejorables
Se respetan los ritmos de los alumnos y alumnas. El centro tiene bien organizadas las estructuras de coordinación, para poder intercambiar la información relativa a los alumnos y alumnas.	Se debe redactar y comunicar al profesorado el procedimiento para tratar la diversidad. Debemos impulsar estrategias como la lectura, aprendizaje por parejas, el aprendizaje cooperativo, etc. Debemos prestar atención a los alumnos y alumnas con aptitudes especiales o a aquellos y aquellas que se encuentran por encima de la media de resultados.
Programación	
Fortalezas o aspectos positivos	Debilidades o aspectos mejorables
Se programan las unidades didácticas teniendo en cuenta el entorno. Existe gran coordinación en las programaciones: ¡Excelente! Se hacen cambios cuando es necesario.	Se deben hacer las programaciones de las áreas que faltan desde una perspectiva competencial. También se debe prestar atención a la programación prolongada. Tener en consideración más contextos.
Actividades en el aula	
Fortalezas o aspectos positivos	Debilidades o aspectos mejorables
Las formas de trabajo y metodologías propuestas son muy diversas, incluida la utilización de TICs. Se utilizan diferentes maneras de trabajar: Individual, colectiva...	Hacer más trabajos en grupo impulsando el uso de herramientas TIC y el fomento de la expresión oral. Tipos de ejercicios que proponemos: es conveniente que se trate de ejercicios amplios, procedimentales, plurales, proyectos, etc.
Evaluación	
Fortalezas o aspectos positivos	Debilidades o aspectos mejorables
Se tiene en cuenta la actividad global del alumno o la alumna. Se evalúa junto con otros profesores. No solo se evalúa al alumno o la alumna, sino también el trabajo del profesor. Se utilizan diferentes tipos de pruebas.	Hay que programar planes de recuperación. Deben estar consensuados los criterios de promoción al final del ciclo o del curso, en cuanto a las aptitudes se refiere. Evaluar la idoneidad de los recursos y las actividades a nivel de seminario.

¹⁰Más en el Anexo VII.

Con esto, podríamos ya dar por zanjada la segunda parte de esta aventura pedagógica: aplicación del cuestionario, debate compartido sobre los resultados y, por último, concreción de fortalezas y debilidades.

7. Propuesta de áreas de mejora

Cada centro ya había explicitado sus fortalezas y debilidades. Había llegado la hora de hacer propuestas concretas de mejora. Así que utilizamos unas plantillas para seleccionar entre todas las posibles líneas de mejora las más adecuadas a cada ciclo o seminario.

Así, como último paso, cada centro tuvo que escribir sus ámbitos de mejora: concretar las acciones y actividades, decidir la temporalización, seleccionar recursos, identificar los indicadores de logro...y ¡LISTO! ¡Trabajo terminado para tres o cuatro años! Pero...

“¿Y cómo vamos a relacionar los resultados del Cuestionario de Autoevaluación con los de la Evaluación Diagnóstica?”

8. Relación entre el cuestionario de autoevaluación y la evaluación diagnóstica

¿Cómo relacionar, cómo unir los resultados obtenidos en estas dos pruebas? ¿La autoevaluación de la práctica didáctica del profesorado (Cuestionario de Autoevaluación) y la evaluación de las competencias del alumnado (Evaluación Diagnóstica)? Los enseñantes y lo aprendices, la enseñanza y el aprendizaje, ¿Cuál es el punto de encuentro?

Estaba claro. Al fin y al cabo, todos los proyectos y planes de mejoras desarrollados en el centro coinciden en un mismo punto: **la mejora de las competencias del alumnado**.

Era evidente que deben confluir los planes de mejora basados en la Evaluación Diagnóstica y los que derivarán del Cuestionario de Autoevaluación del Profesorado. Había que unificar resultados, las fortalezas y debilidades, los planes de trabajo, en una sóla propuesta.

“Tuvimos que reunirnos en la Comisión Pedagógica. Parecía que la reunión iba a ir para largo, puesto que debíamos fusionar el plan de mejora extraído de la Evaluación Diagnóstica con los resultados obtenidos mediante el cuestionario de autoevaluación del profesor. ¡Pero lo conseguimos! Al final conseguimos crear un único plan. ¡Qué alegría!”

“No veíamos conveniente tener más de un plan de mejora, por lo que nos pareció lo más adecuado debatir entre todos los profesores y profesoras. En el claustro, divididos en grupos reducidos y heterogéneos, hicimos propuestas sobre cómo podíamos unir los dos planes en uno solo. Pusimos en común lo acordado en los grupos reducidos, valoramos las propuestas y ¡BINGO! Obtuvimos un único plan de mejora consensuado.”

El trabajo de dos años cobraba sentido: que todos los recursos del centro, incluidos los profesores, estaban al servicio del alumnado. Y nosotros mismos alcanzamos la finalidad última del Cuestionario de Autoevaluación: colaborar al desarrollo de las competencias del alumnado.

Los centros diseñaron un plan de mejora en función de sus resultados y opciones. Cada uno el suyo Pero todos tenían unas bases comunes. Luego vino lo que vino, un poco de todo.

9. Concreción de los retos futuros. ¿Qué tenemos que hacer ahora?

¡Qué ingenuos fuimos al pensar que todo había terminado concretando los ámbitos de mejora! Aunque parezca mentira, nada más terminar una tarea se abría otra, y así durante todo el proceso!

“¡Genial! Ya hemos hecho el plan de mejora pero... ahora deberíamos concretar una planificación general para poder llevar a cabo todo esto. Y mejorar la dinámica del aula sí, pero ¿Cómo? ¿Y cómo vamos a incorporar las nuevas tecnologías? ¡Qué locura! ¿Y tengo que encargarme yo solo de hacer todo esto? ¿Y si lo hacemos entre todos?”

Una vez más, fue evidente que, definidas las áreas de mejora, quedaba mucha tarea pendiente: dónde empezar, en base a qué, cómo, bajo qué criterios, etc. Y ¡por supuesto! Nuestra experiencia nos había enseñado que sería mucho más sencillo recorrer este camino todos juntos.

Vimos que había que desarrollar en los centros todos los aspectos recogidos en los planes de mejora: programaciones, actividades de aula, acuerdos y criterios de evaluación, procesos de tutoría...

¡Y a eso nos hemos dedicado este último año! a identificar las características de las buenas prácticas, para lo que hemos analizado y valorado todo tipo de documentos y prácticas.

¿Qué os vamos a contar? Que nos hemos dado cuenta de que estamos inmersos en un proceso de innovación inacabado, y que tenemos intención, ganas y fuerza suficientes para seguir en ello.



Opiniones del profesorado participante

En esta sección recogemos algunas de las observaciones y opiniones extraídas en los centros participantes de este proyecto.





¿Cómo se ha vivido la experiencia en el centro?

“Para empezar cabe señalar que en general y a pesar de no tener mucha costumbre en este tipo de prácticas lo hemos llevado bien, con humildad, y hemos tratado de hacerlo de manera autocrítica. El camino no ha sido del todo fácil y en algunos momentos han aparecido temores que nos han hecho levantar el pistón e ir más despacio. En otras ocasiones hemos necesitado sesiones formativas para ganar confianza al realizar este trabajo”.

“Ni que decir tiene que todos los centros no somos iguales y que, por lo tanto, cada uno según sus características hemos llevado un ritmo diferente. Además, centrados en el tema que nos ocupa, las actividades del aula, ha habido multitud de enfoques “.

“Gracias a la información obtenida mediante la autoevaluación de la práctica docente y a la recopilada en diferentes fuentes (Evaluación Diagnóstica anterior, encuestas, etc.) hemos podido acordar y establecer las líneas estratégicas del Plan Anual del Curso”.

“Cabe destacar el nivel de implicación de los participantes (claustros, seminarios, ciclos, etapas, etc.) así como el trabajo realizado, aunque no haya sido en todos por igual. Pero esto debemos considerarlo como algo dentro de la normal. La mayoría de profesores/as del centro entendieron la necesidad de realizar un planteamiento y reflexión sobre la práctica docente”.

“En el proceso ha sido fundamental crear espacios para el debate que han aportado firmeza y unidad a la actividad del centro. Muchos profesores y profesoras han visto en este trabajo una oportunidad de mejorar, de fomentar las buenas prácticas, de adecuar las programaciones a las competencias, y de actualizar las estrategias de aula”.

“En ocasiones, ha servido para estrechar las relaciones con los centros en los que se imparte la etapa anterior, y se han establecido las bases para hacer un nuevo proyecto en común”.

“El trabajo, en general, ha sido valorado de manera positiva por dos razones: en primer lugar, porque ha servido para dar respuesta al nuevo enfoque que exigía la LOE ya que debíamos hacer una pequeña reflexión sobre nuestra práctica y en segundo lugar porque resulta muy sano hacer un alto en el camino de vez en cuando para analizar y adecuar los métodos que estamos utilizando, y para saber cuál es el perfil del profesor o profesora que solicita la escuela en momentos puntuales y si estamos en condiciones de ofrecer a los alumnos y alumnas las estrategias, la formación, etc. que necesitan para integrarse en la sociedad”.

“Hemos tomado este trabajo como una oportunidad de mejora; en concreto para mejorar los resultados del alumnado desde el punto de vista de las competencias”.

Fortalezas identificadas en el proceso

“Hay que dar tiempo para que el profesorado comparta ideas, pida explicaciones, aclare sus dudas, etc. Para ello se debe posibilitar un espacio en el que afloren nuestros temores, carencias, etc. Esto nos ayuda a poner en duda nuestro perfil profesional, nuestra práctica diaria y nos insta a realizar debates pedagógicos y didácticos bajo el indispensable liderazgo, dinamización, etc. de la Dirección del centro escolar”.

“Para llevar a cabo una labor de este tipo resulta fundamental la coordinación y actitud positiva de los miembros del claustro, así como el trabajo de profesores y profesoras, la colaboración de padres, madres y familiares. Es decir, de un equipo capacitado y con ganas de impulsar este tipo de proyectos”.

“Nos da la oportunidad de actuar desde una perspectiva similar a la hora de realizar evaluaciones compartidas y de reflexionar sobre ellas (Autoevaluación de la Práctica Docente y Evaluación Diagnóstica) y nos permite, también, caminar juntos en una misma dirección y aprender unos de otros”.

“Nos ayuda a centrarnos en las mejoras concretas que necesitamos (nos han resultado de utilidad las reflexiones realizadas con motivo de este trabajo para la planificación de la mejora de la prueba diagnóstica)”.

“El proceso no ha sido breve, y en algunas ocasiones hemos tenido que tomar decisiones consensuadas entre todos y todas para poder seguir adelante. Aunque en un principio resulte complicado, creemos que será de gran utilidad en un futuro”.

Debilidades identificadas en el proceso

“Además de fortalezas, hemos identificado también una serie de debilidades. Estas son, principalmente, las que mencionan los centros:

-Falta de formación y experiencia. Y, por consiguiente, inquietud, falta de seguridad provocada por el hecho de cambiar lo que hacemos.

-Falta de tiempo para profundizar, reflexionar y debatir más de forma conjunta.



- Es fundamental la participación de algunos profesores y profesoras en concreto, por su papel en el centro y en algunos momentos hemos notado su ausencia.
- Para poder llevar a cabo el proyecto es imprescindible crear la figura del dinamizador (externo al centro, del Berritzegune, de Inspección, etc.).”

Conclusiones y próximos retos

“Durante este proceso hemos ido detectando nuestras fortalezas y necesidades de mejora y teniendo en cuenta que no son las mismas en todos los centros, cada uno deberá definir su propia trayectoria. No obstante, estos son los retos y las necesidades futuras mencionadas:

- Qué hacer para establecer las mejoras del centro, cómo realizar las reflexiones necesarias (cuándo y cada cuánto tiempo, la metodología de trabajo de las sesiones, el tema de los debates, y las herramientas de trabajo), y llevar a cabo el seguimiento de las necesidades organizativas así como el de las acciones o modificaciones acordadas.
- Aunar los resultados de la Evaluación Diagnóstica con los obtenidos en la Autoevaluación de la Práctica Docente, y tomar ambos documentos como base para crear un único Plan de Mejora, siempre con la intención de desarrollar las capacidades de los alumnos y alumnas.
- Tanto nuestra evaluación interna como la efectuada de manera externa mediante la Evaluación Diagnóstica apuntaban a que resultaba imprescindible realizar un cambio metodológico en nuestra práctica diaria para trabajar todas las competencias de los alumnos y alumnas”.
- Cómo efectuar el cambio metodológico en nuestra práctica diaria.
- Continuar extendiendo el concepto de “buenas prácticas” y profundizar en las competencias.
- Necesidad de utilizar, poco a poco, con los alumnos y alumnas metodologías más activas a la hora de plantear las actividades a desarrollar en el aula.
- Vemos fundamentales la formación y la experimentación, siempre y cuando partamos de lo que hacemos y fomentemos formas de convertir al alumnado en más protagonista.
- Realizar programaciones unificadas y concretar los objetivos a cumplir para superar el ciclo”.

“Debemos hacer caso a las debilidades que hemos detectado pero sin descuidar las fortalezas, puesto que debemos tratar de mantenerlas o fortalecerlas más incluso.

Y no podemos olvidar que los profesores y profesoras necesitamos formarnos para poder hacer frente a estos nuevos retos”.

Otros

“Si crear esa herramienta era importante, mucho más lo fue la reflexión colectiva sobre la práctica docente diaria propiciada en su proceso de creación, así como las áreas de mejora que mediante esta reflexión se identificarán y desarrollarán con vistas a un futuro. Esas reflexiones son un buen punto de partida para plantear y desarrollar los planes de formación de los próximos cursos”.

“Seguir participando en este tipo de experiencias donde se utiliza el trabajo en red”.

Centros participantes



CEIP Lekeitio HLHI



Tipo:	Público
Etapas:	EI - EP
Profesorado:	53
Alumnado:	570
Redes/Metodología:	Comunidades de Aprendizaje Kalitatea Hezkuntzan

Larrotegi z/g. Lekeitio 48280 Tfnoa:94.684.18.09
014925aa@hezkuntza.net , info@lekeitioeskola.com www.lekeitioeskola.com

CEIP Txomin Aresti HLHI



Tipo:	Público
Etapas:	EI - EP
Profesorado:	41
Alumnado:	443
Redes/Metodología:	Kalitatea Hezkuntzan

Iparragirre Avda 76. Leioa 48940 Tfnoa: 94.463.89.38
014336aa@hezkuntza.net , www.txominaresti.net

CEIP Zaldupe HLHI



Tipo:	Público
Etapas:	EI - EP
Profesorado:	38
Alumnado:	410
Redes/Metodología:	Comunidades de Aprendizaje Kalitatea Hezkuntzan

Zaldubide 15. Ondarru 48700 Tfnoa: 94.683.20.04
014378aa@hezkuntza.net , www.zaldupe.com zaldupeop@gmail.com

IES Arrigorriaga BHI



Tipo:	Público
Etapas:	ESO - BACHILLER
Profesorado:	71
Alumnado:	586
Redes/Metodología:	Kalitatea Hezkuntzan

Arrigorriaga-La Peña z/g . 48480 Tlfnoa: 94.671.41.91
015072aa@hezkuntza.net, www.arrigorriagainstitutua.net

IES Beasain BHI



Tipo:	Público
Etapas:	ESO - BACHILLER SAT
Profesorado:	108
Alumnado:	912
Redes/Metodología:	Kalitatea Hezkuntzan

Ugartemendi 6, Beasain 20200 Tlfnoa : 943.88.07.53
013461aa@hezkuntza.net , zuzendaria@beasainip.net , www.beasainbhi.net

IES Elorrio BHI



Tipo:	Público
Etapas:	ESO
Profesorado:	27
Alumnado:	191
Redes/Metodología:	Kalitatea Hezkuntzan

San Roke 12, 2. Solairua, Elorrio 48230 Tlfnoa: 94.658.27.13
013065aa@hezkuntza.net , www.elorrioinstitutua.org

IES Lekeitio BHI



Tipo:	Público
Etapas:	ESO - BACHILLER. CICLOS FORMATIVOS DE GRADO MEDIO. SAT.
Profesorado:	46
Alumnado:	300
Redes/Metodología:	Kalitatea Hezkuntzan

Larrotegi 5, Lekeitio 48280 Tlfnoa: 94.684.13.11
015624aa@hezkntza.net , www.lekeitiobhi.net

IES Lizardi BHI



Tipo:	Público
Etapas:	ESO - BACHILLER. - SAT
Profesorado:	82
Alumnado:	700
Redes/Metodología:	Kalitatea Hezkuntzan

Araba kalea 18, Zarautz 20800 Tlfnoa: 943.834.35
012292aa@hezkuntza.net , zuzendaria@lizardibhi.net , www.lizardibhi.net

IES Mogel Isasi BHI



Tipo:	Público
Etapas:	ESO
Profesorado:	30
Alumnado:	190
Redes/Metodología:	Kalitatea Hezkuntzan

Isasi 37, Eibar 20600 Tlfnoa: 943.203.094
012948aa@hezkuntza.net

IES J. Orobiogoitia BHI



Tipo:	Público
Etapas:	ESO - BACHILLER.
Profesorado:	39
Alumnado:	270
Redes/Metodología:	Kalitatea Hezkuntzan

Olaburu 3, lurreta 48215 Tlfnoa: 94.681.04.61
015090aa@hezkuntza.net , zuzendaria@orobiogoitia.net
www.orobiogoitiabhi.hezkuntza.net

IES Zuazola Larraña BHI



Tipo:	Público
Etapas:	ESO - BACHILLER SAT - FP. NO REGLADA
Profesorado:	48
Alumnado:	539
Redes/Metodología:	Kalitatea Hezkuntzan Goieskola

San Lorentzo, z/g, Oñati 20560 Tlfnoa: 943.782.150
013015aa@hezkuntza.net , zuazolaonati@terra.es
zuzendari@onati.net , www.onati.net

Algunos proyectos que se desarrollan en estos centros





Anexos

En estos anexos se recogen las aportaciones y documentos de los diferentes centros, que han ido apareciendo en el desarrollo de cada fase del proceso. Los hemos querido recoger de forma literal y cronológica y con la intención de resaltar su carácter constructivo y cooperativo.

Anexo I: Lecturas utilizadas en un primer momento para fomentar la reflexión

LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE. Miguel Fdez. Pérez

“...Tal vez quedaríamos sorprendidos, y estimulados a mejorar dramáticamente nuestra práctica docente, contemplando el perfil didactográfico (didactograma) de nuestras propias clases, o el de varios colegas de nuestra misma asignatura o de nuestro centro, a través de la red selectiva de un sistema de analizadores que “pescara” específicamente el recorrido mental provocado por nuestras clases en nuestros alumnos. La investigación es muy sencilla: basta un magnetófono, papel, lápiz y la voluntad de dedicar a ello un poco de tiempo (individualmente, en grupo, con colegas, con algún experto asesor, según se prefiera). Imagínese el lector el aldabonazo profesional que puede significar para cualquier docente normal (moralmente sano), el constatar, por ejemplo, como se constató en algunos casos, que el perfil didactográfico promedio de varias docenas (o centenares) de profesores se aproximaba al que puede verse en la figura 12, tomando para el análisis de la práctica escolar, desde esta perspectiva del discurso lógico (operaciones mentales), como categorías de análisis o analizadores, la secuencia jerárquica de los tipos de procesos mentales sugerida por Bloom...”

“...La potencia para el cambio educativo asumido por los profesores mismos aumenta, lógicamente, en la medida en que participan ellos en el proceso de grabación y análisis homogeneizado de los protocolos o grabaciones de las sesiones de clase. Ellos mismos son los primeros en calificar de “escándalo técnico—profesional insostenible”, ante un didactograma, por ejemplo, como el que simula la figura 12, su propia práctica escolar promedio (pues se toman o bien varias sesiones de clase de un solo profesor —si es sólo uno el que desea analizar su práctica docente—, o bien numerosas sesiones de varios profesores). Suele resultar que los fondos aportados por los ciudadanos para la hominización de sus hijos, a través de la educación, se emplean por la escuela en fomentar prioritariamente los niveles menos hominizados del psiquismo humano, dejando a los alumnos no muy lejos de los niveles psíquicos de las especies animales infrahumanas, como comentaba sincera y agudamente un profesor de un grupo de renovación pedagógica.

¿Se imagina el lector la cantidad de análisis de este tipo o similar (= descripciones/evaluaciones/investigaciones) que puede hacer, de la práctica escolar, cada profesor o grupo de profesores dentro de sus respectivas asignaturas?

¿Se imagina el lector el beneficio que aportaría al desarrollo cualitativo de la docencia el hecho de que los profesores tomaran nota, descriptivamente, del nivel/clase de operaciones mentales que están haciendo hacer masivamente a sus alumnos (a expensas posiblemente de la práctica ausencia de otros niveles mentales superiores, más hominizantes)y, al mismo tiempo, identificaran, proyectualmente, para introducirlos en su práctica pedagógica, las posibilidades que sus respectivas materias ofrecen para el ejercicio y fomento de procesos lógicos de más alto nivel?

¿Se imagina el lector las posibilidades críticas de mejora de la práctica escolar que este tipo de análisis podría proporcionar, si se aplica, por ejemplo, a los libros de texto, a las preguntas que se formulan en los exámenes, a las respuestas (cuando son las preguntas abiertas) que los alumnos dan al examinarse, etc.?

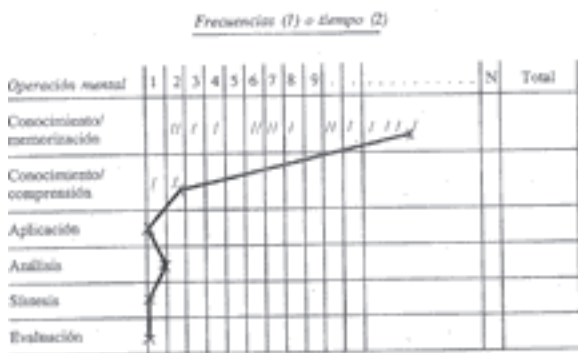


Figura 12. Simulación de perfil didactográfico aproximado tomando como analizadores operaciones mentales de la taxonomía jerárquica de Bloom.

El cono del aprendizaje de Edgar Dale



“...En los países anglosajones, sólo algunos oficios se consideran profesiones de pleno derecho, a saber: médicos, abogados, magistrados, peritos, científicos, arquitectos, ingenieros, directores ejecutivos, investigadores, periodistas de opinión, etc. La enseñanza no forma parte de esos oficios.

El oficio de enseñante se describe a menudo como una *semiprofesión*, caracterizada por su *semiautonomía* y una *semirresponsabilidad*. Para evolucionar hacia una mayor profesionalización de su oficio, haría falta que los enseñantes asumieran riesgos y dejaran de protegerse detrás del *sistema*, de los programas y de los textos.

Entonces, a cambio de una responsabilidad mayor, dispondrían de una autonomía más amplia –o menos clandestina- para escoger sus estrategias didácticas, sus procedimientos y modalidades de evaluación, sus formas de agrupar a los alumnos y de organizar el trabajo, de instaurar acuerdos y el orden en el aula, de concebir los dispositivos de enseñanza-aprendizaje o de dirigir su propia formación.

Así, como profesionales de pleno derecho, los enseñantes tendrían que construir y actualizar las competencias necesarias para el ejercicio, personal y colectivo, tanto de la autonomía como de la responsabilidad. La profesionalización del oficio de enseñante requeriría una transformación del funcionamiento de los centros y una evolución paralela de otros oficios de la enseñanza: inspectores, directores de centro, formadores, etc.

La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden *sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción.*”

(Perrenoud, 2007)

En nuestra cultura docente hay dos creencias muy importantes e igualmente equivocadas que parecen sostener la idea de cambio. La primera es que toda mejora se deriva de algún presupuesto importante o relevante, un **criterio de autoridad** que, por su propio valor, y una vez divulgado convenientemente, acabará infundando –por exposición, pero no se sabe cómo– la práctica de los agentes o de los profesionales. La segunda es que esta mejora se dará de acuerdo con **el mismo modelo de organización** que tenemos, se difundirá a través de prácticas individuales y a partir de las diversas materias o departamentos.

La autoevaluación en los centros.
Algunas ideas recogidas de Joan Rué

Los procesos de mejora de la calidad educativa no es raro que encuentren su **límite** en la medida en que se acercan al terreno de la **actuación personal de los profesionales**, pero es precisamente a partir de este límite donde hay que trabajar, con respeto y confianza, pero **avanzando a partir de todo lo que se hace realmente**. La reflexión de naturaleza autoevaluadora considera como una prioridad importante las prácticas de aula.

Las expectativas sociales respecto a la educación se modifican. Nuevos grupos sociales aspiran a obtener de la escuela nuevas competencias, las actitudes de los jóvenes ante el conocimiento escolar son diferentes a las de generaciones anteriores, conceptos como adolescencia y juventud como categorías sociales se amplían y los marcos de comprensión vigentes entre los profesores pueden no ser ya útiles para comprender a los alumnos y sus reacciones, con lo que se incrementa el riesgo de cometer importantes errores de diagnóstico y, en consecuencia, de actuaciones.

De ahí que los procesos de mejora realmente significativos sólo pueden darse en la medida que se incrementa la discusión y la negociación, la participación en la elaboración de fines y de métodos y en la medida que los propios profesionales se implican en lo que hacen a través de un proceso reflexivo y colegial. Esto es algo que los expertos del tema empiezan a tener como axiomático, Bolland argumenta que **«la escuela eficaz nunca puede hacerse realidad mediante una estrategia de mejora impuesta de arriba abajo»**.

Sintetizando, diríamos que ante los retos que presenta la nueva situación, partimos de **dos tradiciones diferenciadas** que generan distintas formas de enfocar los cambios educativos. Un primer **enfoque**, que llamaríamos **regulador**, confiaría en el poder de la regulación externa ejercida bien por técnicos externos, bien por el poder regulador de los administradores y políticos. El segundo **enfoque**, que denominaríamos **deliberativo**, establece que los profesionales de la educación asumen las responsabilidades de su oficio, se comprometen con lo que hacen y que adoptan las soluciones adecuadas a cada situación.

La educación se halla todavía entre las últimas profesiones donde es legítimo trabajar por cuenta propia en un **espacio protegido de las miradas** de los demás. Se comete un importante error de perspectiva en el campo de la mejora profesional docente cuando se la considera esencialmente como fruto de la voluntad y de una actuación personal o individual.

El éxito del que enseña sólo puede definirse a partir del éxito del que aprende.

Anexo II: Reflexiones del profesorado de los centros acerca de las *dimensiones / ámbitos de trabajo* planteados

Diversidad

- Extranjeros/as: Conocimiento y utilización de la lengua, grupo de amistades e integración en el municipio.
Estudiantes con necesidades especiales: nuestra formación; coordinación (trabajo unificado de los adultos); integración en el grupo de amistades.
Diferentes ritmos de los alumnos/as: adaptar los métodos de enseñanza del profesorado; tener un buen conocimiento (diagnóstico) de cada niño o niña.
Implicación y coordinación entre familiares y otros agentes (trabajadores/as sociales, profesores/as particulares, y otro tipo de profesionales).
- ¿Qué entendemos cuando hablamos de diversidad?
Que debemos avanzar respetando el ritmo individual de cada uno/a.
Que todos/as pueden aprender de todo y de diferentes situaciones; que cualquiera puede ser ejemplo a seguir, y no lo solo el profesor o la profesora.
Que debemos partir de la motivación de cada uno/a (características de la edad, posibilitar el aprendizaje significativo).
Tener en cuenta a la hora de diseñar las actividades que existen diferentes ritmos e intereses.
No debemos plantear las actividades de aula totalmente fijadas y cerradas por completo; debemos dar la oportunidad de desarrollarlas en la forma y en el tiempo.
- Tener en todas las competencias muy bien identificados y secuenciados los mínimos. Tener en cuenta los mínimos en los ejercicios y las actividades.
Organización de la clase: en grupos, por parejas...
Trabajo cooperativo.
Que se ayuden, corrijan y comuniquen entre ellos/as.
Dar prioridad a las herramientas que necesitan los alumnos y las alumnas en la vida práctica.
Idiomas: Escritos, noticias de los periódicos, reclamaciones, instrucciones de los aparatos, textos argumentativos, recetas, etc. Fomentar distintas vías de comprensión oral (radio, etc.). Organizar debates. Fomentar la escritura: currículos para puestos de trabajo, cartas de recepción, resúmenes, etc. Hay que tener siempre en cuenta a aquellas personas que vienen de otra cultura.
- Para conocer la diversidad que pueda existir en mi asignatura, planteo alguna prueba inicial.
Propongo diferentes ejercicios o niveles diferentes de un mismo ejercicio que respondan a la diversidad.
Tengo en cuenta la diversidad a la hora de crear subgrupos dentro del grupo de alumnos/as.
Al programar un trabajo en grupo, busco que sean heterogéneos.
A la hora de hacer la evaluación, se pone la nota teniendo en cuenta la diversidad de los alumnos/as.
Adapto las unidades didácticas.

Programación

- Hay grupos en los que resulta complicado seguir la programación, ya que cada uno tiene su propia dinámica.
Solemos meter en las programaciones multitud de contenidos (conceptos, procedimientos, actitudes), pero es muy complicado que los alumnos/as los lleven a cabo, que los pongan en práctica.
Para no repetir contenidos puede resultar de utilidad la coordinación con otros seminarios. La energía, por ejemplo, es un tema que se trata en tecnología, naturaleza y sociales. Plástica y tecnología coinciden en dibujo técnico; música e inglés en las letras de las canciones; etc.
Nuestro principal objetivo debería ser hacer programaciones reales, dejando a un lado la terminología y los objetivos ambiciosos.
La programación debe tener en cuenta las actividades diarias; debe ser funcional.
- A quién va dirigida. Establecer de antemano los objetivos a cumplir:
Analizar en profundidad los recursos a utilizar y seleccionarlos en base su idoneidad.
Definir cuáles han de ser los aspectos fundamentales de este trabajo para después poderlos evaluar:
Cómo voy a utilizar el aula y otros recursos en caso de que sea necesario. Consenso con mis paralelos y con el profesorado que está en un curso anterior y posterior (visualizar los modelos organizativos en el centro, valorar la necesidad de coordinación...).
A parte de los mínimos, qué vamos a trabajar en esta programación.
Valorar bien además qué otros aspectos debo tener en cuenta: desarrollo de la autonomía, autoestima, crecimiento personal de cada uno, objetivos sociales (convivencia, trabajos cooperativos, etc.).
- La programación de mi asignatura está estructurada en unidades didácticas.
Cada unidad didáctica tiene claramente establecidos los criterios de evaluación.
Está establecido cuantas sesiones se prevé que tenga cada unidad didáctica.
Se ha dado información de todo esto a los alumnos y alumnas.
He explicado a los alumnos/as qué metodología utilizaremos para desarrollar la asignatura.
La programación está hecha en atención a las competencias.
Disponemos de una sola programación por curso.
Existe una relación coherente entre las programaciones de los distintos cursos.
A la hora de hacer la programación, he coordinado los contenidos con los de otras asignaturas.
En alguna o varias secciones de la programación se especifica la respuesta que se dará a la diversidad.
- ¿Son generales, o concretas y organizadas en base a actividades a desarrollar en el aula?
Forma de diseñarlas. Acuerdo.
¿Están unificados los modos de evaluación de cada asignatura?
Son públicas y tanto los alumnos/as como sus familias las conocen desde el primer día.
Necesidad de autoevaluación.

Actividades de aula

- Organización de alumnos y alumnas en grupos de trabajo: individuales, de dos en dos, de tres en tres, en grupo, en grupos grandes, etc.

Relaciones entre alumnos/as y profesores/as (adultos, voluntarios/as) en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tipos de actividades: ejercicios del libro, centros de interés, proyectos, otro tipo de trabajos, etc. Fomentar la implicación de los familiares.

- Dotar de mayor protagonismo a los alumnos y alumnas, basándonos en principios de Grupos Interactivos.

Fomentar el diálogo entre iguales, generando y promoviendo la interacción y estimulando la participación de todos y todas.

Destacar y valorar el trabajo de todos y todas.

Promover y reforzar las ganas de seguir aprendiendo.

Tener y conseguir grandes expectativas. Utilizar de forma interactiva la información y los conocimientos de cada uno.

Trabajar los pasos para promover una convivencia positiva.

Flexibilidad, trabajo en equipo, toma de decisiones, autonomía, etc.

- Actividades plurales, amplias, de largo recorrido, que les hagan pensar, que les den la oportunidad de buscar diferentes recursos, que les den opción de normalizar el trabajo (con frecuencia, tenemos miedo de repetir el mismo trabajo, pero debemos saber que los alumnos y alumnas nunca se encuentran en el mismo punto).

Antes de buscar el objetivo de la actividad (para que ésta sea significativa) debemos promover su participación teniendo, eso sí, el objetivo bien marcado.

Debemos, teniendo en cuenta la distribución de la clase, darles la oportunidad de participar en la evaluación del resultado de su trabajo, promoviendo así la crítica constructiva.

- Organización del tiempo de clase: número de profesores y profesoras, número de alumnos y alumnas, etc.

Organización de los alumnos y alumnas: Trabajo individual, por parejas, en grupo. Cuándo emplear uno u otro.

Desarrollo de diferentes materias. Parte teórica (cómo la interiorizan los alumnos y alumnas: mediante síntesis, resúmenes, esquemas, etc.). Parte práctica (cómo llevar a la práctica lo aprendido en la teoría).

Definición de roles. ¿Qué papel juega el profesor o profesora? ¿Qué papel tiene el alumno o alumna? ¿Cuándo hace el alumno/a de profesor/a?

Cómo unir la autonomía y cooperación.

Utilización de las nuevas tecnologías. Trabajar la expresión oral y los diferentes tipos de textos. Cómo garantizar la capacidad de producción tanto oral como escrita de diferentes tipos de textos en todas las materias.

Evaluación

- Procesual. Es decir, el verdadero aprendizaje está en el proceso formativo, no en el resultado. Tener en cuenta los antecedentes (capacidad para valorar el momento en el que se encuentra, trayectoria, dificultades, etc.). Decidir qué instrumentos hay que utilizar basados, eso sí, en la observación continua (trabajos, exámenes, otros recursos tales como materiales empleados, problemas previstos, ayuda solicitada, etc.).

Nuestra intervención. Presentaciones; recursos ofrecidos, materiales; tiempo; herramientas para completar trabajos; ayuda; intervenciones realizadas como, por ejemplo, visualizar la necesidad de modos organizativos en el centro, valorar la necesidad de coordinación, etc. Cuanto más diversa, más rica y objetiva será la evaluación.

- Evaluación del proceso: Coordinación entre ciclos.

Analizar y establecer los criterios de evaluación por competencias y los tipos de herramientas. Trabajar los indicadores de logros académicos, tanto dentro de un mismo ciclo como entre ciclos.

Fijar criterios consensuados.

Autoevaluación del alumnado y evaluación del proceso.

Para saber qué nivel de conciencia tienen los alumnos y alumnas sobre lo aprendido.

Mediante la evaluación se convierte en protagonista del proceso.

- No solo se debe evaluar a los alumnos/as, sino también el procedimiento y el trabajo del profesor o profesora.

Que los alumnos y alumnas realicen su propia autoevaluación.

Realizar una evaluación entre iguales.

La evaluación debe abarcar diferentes ámbitos.

Hay que utilizar diferentes y complementarias formas de evaluación. Cuantas más hagamos, más profunda será.

- Claridad criterios.

Qué, cuándo y cómo evaluar.

Coherencia y claridad.

Cómo asegurar la recuperación y la mejora continua.

Importancia del control de errores y su influencia en la calificación. Puntualidad.

Se tienen en cuenta o no las competencias lingüísticas en otras asignaturas que no sean de idiomas. ¿Cómo? ¿Qué peso tienen?

¿La actitud va de la mano del aspecto académico, o son dos aspectos independientes que no tienen ningún tipo de influencia sobre la calificación final?

Tipos de pruebas. ¿Se tienen en cuenta los criterios de evaluación?

Motivación del alumnado

- Integrar a los alumnos/as en la organización y gestión del centro escolar.
Integrar a los alumnos/as en las decisiones relativas al currículum.
Fomentar la participación de la comunidad (las familias) en todas las áreas de la escuela (académicas, de convivencia, organizativas, de gestión y de formación).
- Reflexionar y reestructurar la filosofía de los grupos Interactivos...
Fomentar el diálogo entre iguales creando y potenciando interacciones e impulsando la participación de todos/as.
Respeto mutuo.
Hacer que se sientan parte del grupo, mediante la participación de todos y de todas, trabajando en equipo, y dando pasos hacia una convivencia positiva.
- Teniendo en cuenta su edad, sus intereses, los recursos que nos ofrece la sociedad, y sus exigencias, convertir a los alumnos/as en protagonistas de las actividades y de las funciones repartiendo entre ellos los roles y las responsabilidades y transmitiendo el objetivo de lo que hacen en la vida escolar: Darles la oportunidad de participar en algunos aspectos del centro como, por ejemplo, en la organización, o en el diseño actividades teniendo en cuenta los servicios que se pueden ofrecer al colectivo.
- Los alumnos/as se sienten responsables de sus actividades de aprendizaje.
Acuerdo algunas actividades de aprendizaje con los alumnos/as.
Planteo trabajos en grupo para analizar las interacciones entre alumnos/as.
Busco y fomento interacciones entre alumnos/as.
Trato de convertir en protagonistas a los/as que no lo son.
Les doy opción a que den explicaciones de manera oral.
Transmito a los alumnos/as los aspectos positivos del trabajo que han realizado.
Les comunico qué aspectos deben mejorar.
A la hora de evaluar un trabajo tengo en cuenta que aspectos debía mejorar.

Anexo III: Más ejemplos e indicadores de cada una de las *dimensiones / ámbitos* de trabajo

Diversidad

- He adaptado la programación a las características y necesidades especiales de los alumnos y alumnas.
- Adapto el material a las características y necesidades de los alumnos/as, realizando trabajos individualizados y diferentes tipos de ejercicios.
- Para reforzar mi trabajo como tutor/a de la ESO, participo en las tareas de recuperación y ayuda individual del alumno/a, promoviendo así la coordinación del equipo docente.
- En función de los diferentes perfiles del alumnado, organizo ayudas entre iguales en el grupo. Fortalecer los grupos interactivos.

Programación

- Estoy estableciendo el reparto de contenidos y la secuenciación de la programación teniendo en cuenta lo acordado con el resto de compañeros y compañeras del seminario (Plan de Mejora 1).
- Estoy llevando a la práctica los acuerdos establecidos entre seminarios para comenzar a evaluar las competencias (Plan de Mejora 2).
- Analizo y marco dentro de la programación las competencias básicas y fundamentales de la asignatura (contenidos mínimos).
- Estoy definiendo, en cada unidad didáctica, dos competencias concretas mediante las que evaluaré a los alumnos/as.
- En las unidades didácticas trabajo también actividades cercanas al contexto e intereses de los alumnos/as.
- A la hora de trabajar actividades complementarias en la programación, concretaremos en las asignaturas qué tipo de competencias generales y básicas evaluaremos mediante estas actividades (en caso de realizar un registro de evaluación).

Actividades de aula

- Actividades plurales, amplias, de largo recorrido, que les hagan pensar, que les den la oportunidad de buscar diferentes recursos, que les den opción de normalizar el trabajo (con frecuencia, tenemos miedo de repetir el mismo trabajo, pero debemos saber que los alumnos y alumnas nunca se encuentran en el mismo punto).

- Antes de buscar el para qué de la actividad (para que ésta sea significativa) debemos promover su participación teniendo, eso sí, el objetivo bien marcado. Debemos, teniendo en cuenta la distribución de la clase, darles la oportunidad de participar en la evaluación del resultado de su trabajo, promoviendo así la crítica constructiva.
- Organización del tiempo de clase: número de profesores y profesoras, número de alumnos y alumnas, etc. Organización de los alumnos y alumnas: Trabajo individual, por parejas, en grupo. Cuándo emplear uno u otro. Desarrollo de diferentes materias. Parte teórica (cómo la interiorizan los alumnos y alumnas: mediante síntesis, resúmenes, esquemas, etc.). Parte práctica (cómo llevar a la práctica lo aprendido en la teoría).
- Definición de roles. ¿Qué papel juega el profesor o profesora? ¿Qué papel tiene el alumno o alumna?
- Cómo unir la autonomía y cooperación
- Utilización de las nuevas tecnologías.
- Trabajar la expresión oral y los diferentes tipos de textos. Cómo garantizar la capacidad de producción tanto oral como escrita de diferentes tipos de textos en todas las materias...

Evaluación

- Utilizo diferentes tipos de pruebas para realizar la evaluación (exámenes, trabajos individuales, trabajos en grupo, exposiciones orales...).
- Utilizo diferentes registros de observación para realizar la evaluación (notas en el cuaderno del profesor: tareas realizadas de forma satisfactoria o no, aportaciones, competencias básicas, etc).
- En la sesión de evaluación, proporciono al tutor o a la tutora todos los datos que precisa, para que pueda completar correctamente todos los apartados del acta, concretar la recuperación de los alumnos/as, y realizar, a posteriori, una mejor interpretación de los resultados del grupo.
- En cada sesión de evaluación, traslado al tutor o tutora un informe individual sobre cada alumno/a, para que disponga de información específica a la hora de realizar la reunión con los familiares y pueda hacer un seguimiento del plan de recuperación del alumno/a.
- Como tutor, completo el registro de las reuniones informativas llevadas a cabo con las familias, sobre todo las de las reuniones que han tenido lugar después de cada evaluación.
- Tendré en cuenta las impresiones que los alumnos/as han plasmado en las encuestas anónimas de evaluación del nivel de satisfacción de la actividad docente de cada profesor/a.
- Como consecuencia de la coordinación con centros de Educación Primaria, comenzaremos a trabajar lo establecido en la evaluación inicial del alumnado de 1º de ESO (Plan de Mejora 3).

- Evaluación del proceso: Coordinación entre ciclos. Analizar y establecer los criterios de evaluación por competencias y los tipos de herramientas.
- Trabajar los indicadores de logros académicos, tanto dentro de un mismo ciclo como entre ciclos.
- Fijar criterios consensuados.
- Autoevaluación del alumnado y evaluación del proceso.
- Mediante la evaluación se convierte en protagonista del proceso.

Anexo IV: Primeros ejemplos para trabajar las características de los ítems

1: casi nada 2: poco
3: bastante 4: mucho

Ejemplos de ítems Actividades en el aula

	1	2	3	4
1. Diseño distintas actividades de aprendizaje para el logro de cada uno de los objetivos.				
2. Motivo a mis alumnos/as comunicándoles los objetivos que quiero conseguir y la finalidad de las actividades, partiendo de sus conocimientos previos, relacionando los contenidos con situaciones reales, informándoles de la utilidad y creando expectativas.				
3. Empleo metodologías que favorezcan el desarrollo de una actitud positiva del alumno/a y que tengan en cuenta los intereses.				
4. Propongo actividades que favorecen el aprendizaje autónomo (búsqueda de información, trabajos, investigaciones...)				
5. Cuando comenzamos una unidad o tema nuevo, los alumnos/as conocen: los objetivos y competencias que se quieren desarrollar, las diferentes actividades a realizar, cómo se les evaluará...				
6. Las actividades que propongo están relacionadas con situaciones de la vida real.				
7. En función de las características de cada alumno/a, planteo tareas y logros diferentes.				
8. Propongo metodologías diversas.				
9. ¿Cómo organizo el grupo clase? (Expresa, por favor, en porcentaje)				
Trabajo individual				%
Parejas				%
Grupo pequeño				%
Gran grupo				%
	VALORACIÓN	OBSERVACIONES		
10. Empleo recursos y materiales variados para el aprendizaje de las materias: material manipulativo, gráfico audiovisual, material impreso...				
11. Doy pautas de actuación a los padres/madres para que trabajen en casa los aspectos de cálculo, mental y la resolución de problemas en consonancia con la metodología seguida en clase.				

Anexo V: Muestra de preguntas

Muestra de ítems del apartado sobre DIVERSIDAD

	1	2	3	4
• Todos los alumnos/as realizan juntos la misma actividad.				
• En base a las características de cada alumno y alumna, les exijo diferentes resultados.				
• Organizo diferentes materiales en base a las características y necesidades de los alumnos/as.				
• Por norma, doy explicaciones generales.				
• Ofrezco a cada uno de forma individual la explicación que precisa.				
• Les dejo elegir a su gusto lo que necesitan para trabajar.				
• Paso una prueba inicial para conocer la diversidad que puede haber en mi clase.				
• Tengo en cuenta la diversidad a la hora de hacer la programación.				
• A la hora de diseñar las actividades, tengo en cuenta que existen diferentes tipos de ritmos e intereses.				
• Propongo diferentes metodologías.				
• ¿Se ayudan entre ellos/as? Aprendizaje cooperativo.				
• ¿Tenemos en cuenta la diversidad a la hora de examinar?				
• Tanto en el desarrollo de las actividades didácticas como en los exámenes, realizamos unos ejercicios más sencillos o más complicados que otros.				
• Propongo diferentes ejercicios o niveles diferentes de un mismo ejercicio que den respuesta a la diversidad.				
• Utilizo diferentes herramientas de evaluación.				
• ¿Tenemos en cuenta la diversidad a la hora de organizar la clase, dividir a los alumnos y alumnas en grupos, etc.?				
• Para responder a la diversidad y a las características específicas de los alumnos/as:				
<i>Adapto las programaciones.</i>				
<i>Empleo una sola programación (en el aula).</i>				
<i>Trabajo programaciones de educación especial.</i>				
<i>Combino programaciones adaptadas y generales.</i>				
• ¿Qué hago para conocer las características de la clase?				
<i>Una prueba al comienzo del curso escolar.</i>				
<i>Leer los informes de años anteriores.</i>				
<i>Al final de la evaluación me percató de las características del grupo en cuanto a diversidad se refiere.</i>				
<i>Es el o la jefa de estudios quien me aporta toda la información que necesito.</i>				
<i>Es en la reunión de grupo donde obtengo la mayor parte de la información.</i>				
• ¿Dónde debemos atender a los alumnos y alumnas que no llegan al "nivel"?				
<i>En el mismo aula, haciendo grupos más reducidos.</i>				
<i>Fuera de clase con algún especialista.</i>				
<i>Aplicando diferentes ritmos.</i>				
• ¿Sé que actitud debo adoptar ante diversos síndromes?				

Muestra de ítems del apartado PROGRAMACIÓN

	1	2	3	4
• Los profesores y profesoras que impartimos clase en el mismo nivel tenemos una distribución coherente de contenidos en nuestras programaciones.				
• Disponemos de una sola programación para cada curso.				
• Nos reunimos para hacer programaciones entre cursos/ciclos <i>al comienzo del curso, al final del curso, cada tres meses, una vez al mes.</i>				
• Establezco el tiempo necesario para desarrollar cada unidad didáctica.				
• Secuencio y distribuyo los contenidos de la programación teniendo en cuenta lo acordado con el resto de compañeros y compañeras del seminario.				
• Pongo en práctica las decisiones tomadas entre seminarios para comenzar a evaluar las competencias.				
• Consulto la programación a lo largo del curso escolar.				
• He adaptado la programación a las características y necesidades específicas de los alumnos y alumnas.				
• La programación de mi asignatura está estructurada en unidades didácticas.				
• La programación de mi asignatura está estructurada en unidades de aprendizaje.				
• Estructuro las programaciones de las asignaturas en unidades.				
• Concreto en las programaciones qué recursos voy a utilizar.				
• Analizo y marco dentro de la programación las competencias básicas y fundamentales de la asignatura.				
• Programo los objetivos y contenidos mínimos del área <i>por cursos, ciclos, etapas, en la comisión pedagógica.</i>				
• Tengo claro qué contenidos mínimos hay que trabajar para adquirir cada competencia.				
• Establezco claramente los criterios de evaluación.				
• En las unidades didácticas trabajo también actividades cercanas al contexto e intereses de los alumnos/as.				
• A la hora de realizar la programación tengo en cuenta las posibilidades que me ofrece el entorno.				
• Los objetivos están redactados a modo de competencias.				
• Antes de comenzar con una nueva unidad didáctica o un nuevo proyecto siempre explico a los alumnos/as .qué, cómo y para qué lo vamos a aprender. .qué y cómo voy a valorar lo aprendido.				
• Doy a conocer las programaciones a los alumnos y alumnas : objetivos, criterios de evaluación, metodología, etc.				
• A los alumnos/as de la ESO o Bachiller les doy la programación. <i>Al comienzo del curso escolar</i> <i>Al comienzo de la unidad</i>				
• Al comienzo de cada nueva unidad, los alumnos/as conocen <i>Los objetivos didácticos</i> <i>Las competencias a desarrollar</i> <i>Las diferentes actividades que se van a desarrollar</i> <i>Cómo vamos a evaluar</i>				
• Activo los conocimientos previos de los alumnos/as antes de empezar con una nueva unidad didáctica o un nuevo proyecto.				

Muestra de ítems del apartado ACTIVIDADES DE AULA

	1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> • Agrupo a los alumnos/as de diferentes formas: de manera individual, por parejas, en grupos reducidos, en grupos grandes, etc. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Actividades que fomentan la autonomía y el trabajo cooperativo. 				
<i>Doy a los alumnos/as la oportunidad de organizar las actividades.</i>				
<i>Les propongo actividades que permiten la búsqueda de diferentes recursos.</i>				
<i>Les presento actividades para que se ayuden mutuamente.</i>				
<ul style="list-style-type: none"> • Los ejercicios que propongo fomentan la cooperación y la participación. • Propongo actividades para facilitar el aprendizaje autónomo. • Fomento la participación de los alumnos/as. 				
<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades o acciones que programo son: 				
<i>Diversas</i>				
<i>Amplias</i>				
<i>De largo recorrido</i>				
<i>Que hacen pensar</i>				
<ul style="list-style-type: none"> • Basadas en sus propios intereses • En mis clases el alumno es el protagonista. 				
<i>El alumno o la alumna tiene la oportunidad de expresar su propia opinión.</i>				
<i>Le doy la oportunidad de contrastar con el resto lo que piensa.</i>				
<i>Le doy opción a proponer cosas nuevas.</i>				
<ul style="list-style-type: none"> • La clase está organizada en base a las necesidades. • Utilizo diferentes tipos de materiales: nuevas tecnologías, manipulativos, audiovisuales, etc. • Cada actividad que propongo tiene su objetivo muy bien definido. • El alumno o la alumna lo conoce. • Los ejercicios que propongo sacan a la luz situaciones de un contexto cercano. • A la hora de proponer los ejercicios tengo en cuenta las "dinámicas cooperativas". • En las actividades propuestas hemos trabajado la metodología científica. • ¿Doy prioridad a completar el programa? • Elogio a los alumnos/as. • En las actividades tengo en cuenta los diferentes niveles de los estudiantes. • Organización del tiempo transcurrido en clase: cuánto para los alumnos, cuánto para el profesor. • Los alumnos/as utilizan las nuevas tecnologías. • Empleo actividades prácticas. • A la hora de hacer grupos reducidos, tengo en cuenta los siguientes criterios: 				
<i>Hago un sorteo</i>				
<i>Hago los grupos por niveles.</i>				
<i>Mezclo alumnos de distintos niveles.</i>				

Muestra de ítems del apartado EVALUACIÓN

	1	2	3	4
<ul style="list-style-type: none"> Al comienzo de cada unidad, los alumnos y alumnas tienen claro: cuáles son los objetivos didácticos, qué competencias vamos a desarrollar, qué actividades vamos a hacer, cómo los vamos a evaluar, etc. 				
<ul style="list-style-type: none"> El alumno sabe en qué se va a basar su evaluación. Está definido qué, cuándo y cómo se va a evaluar. Antes de comenzar a trabajar un tema o un proyecto, explico a los alumnos/as qué y cómo voy o vamos a evaluar. La evaluación concuerda con lo que hacemos en clase. Medir las competencias y no los contenidos teóricos. Utilizo diferentes tipos de pruebas Utilizo diferentes tipos de pruebas para realizar la evaluación (exámenes, trabajos individuales, trabajos en grupo, exposiciones orales, etc.). ¿Qué tipo de prueba es el que más utilizo? 				
<i>Exámenes escritos</i>				
<i>Trabajo individual</i>				
<i>Trabajo en grupo</i>				
<i>Exposiciones orales</i>				
<ul style="list-style-type: none"> Utilizo diferentes pruebas y registros. ¿Utilizo la evaluación como herramienta de mejora? ¿Adapto mi sistema de evaluación si cambian las condiciones o circunstancias de clase? En la evaluación del alumno/a ¿Le comunico en qué debe mejorar y le propongo ejercicios de recuperación? Se basa en el examen. Doy más importancia al resultado que al proceso. ¿Qué tengo en cuenta para el resultado de la evaluación? 				
<i>La nota final.</i>				
<i>El avance, teniendo en cuenta las condiciones de las que parte.</i>				
<i>Evaluación de la intervención del profesorado</i>				
<ul style="list-style-type: none"> Evalúo también mi intervención. Apunto de manera sistemática los resultados obtenidos. Analizo la programación. Una vez terminada la unidad o el proyecto didáctico, evalúo la idoneidad de los recursos y de las actividades empleadas en el proceso de aprendizaje. Hago planes de recuperación de acuerdo con los resultados de los alumnos/as. ¿Conozco qué son los criterios de evaluación? Utilizo las siguientes pruebas de evaluación: 				
<i>Examen.</i>				
<i>Examen oral.</i>				
<i>Test.</i>				
<i>Ejercicios.</i>				
<i>Trabajos.</i>				
<i>Exposiciones en público.</i>				

Anexo VI: Algunos de los ítems aportados por los centros después de la primera selección

Diversidad

- Según las características de cada alumno y alumna, exijo diferentes resultados.
- Por norma, doy explicaciones generales.
- Ofrezco a cada uno de forma individual la explicación que precisa.
- Tengo en cuenta la diversidad a la hora de hacer la programación.
- Tanto en las actividades como en los exámenes, realizamos unos ejercicios más sencillos o más complicados que otros.
- Utilizo diferentes herramientas de evaluación.
- ¿Tenemos en cuenta la diversidad a la hora de organizar la clase, dividir a los alumnos y alumnas en grupos, etc.?
- ¿Los temas que tratamos tienen interés para los alumnos/as?
- ¿Qué hago para conocer las características de la clase?
 - Una prueba al comienzo del curso escolar.*
 - Leer los informes de años anteriores.*
 - Al final de la evaluación me pido de las características del grupo en cuanto a diversidad se refiere.*
 - Es el o la jefa de estudios quien me aporta toda la información que necesito.*
 - Es en la reunión de grupo donde obtengo la mayor parte de la información.*
- ¿Dónde debemos atender a los alumnos y alumnas que no llegan al "nivel"?

Programación

- Los profesores y profesoras que impartimos clase en el mismo nivel tenemos una distribución coherente de contenidos en nuestras programaciones.
- Consulto la programación a lo largo del curso escolar
- Analizo y marco dentro de la programación las competencias básicas y fundamentales de la asignatura.
- Las herramientas de evaluación que utilizo para medir las competencias en la programación son claras.
- A la hora de realizar la programación tengo en cuenta las posibilidades que me da el entorno.
- Doy a conocer las programaciones a los alumnos y alumnas: objetivos, criterios de evaluación, metodología, etc.
- Introduzco en la programación desarrollada durante el curso escolar temas o proyectos propuestos por los alumnos/as.
- Hago las programaciones pensando en trabajar las competencias.
- Tenemos una única programación por curso, o tengo más según la necesidad.
- ¿Tengo en cuenta el libro de texto a la hora de hacer la programación?
- ¿Coincide la programación con lo que luego hago en clase?
- Comparo la asignatura con otras del mismo área para enriquecerla y reforzarla.
- En caso de que venga un o una suplente, este o esta encontrará suficiente información en mi programación (objetivos, competencias, recursos, temporalización, criterios de evaluación, secuencia, actividades complementarias, programa para trabajar la diversidad).

Actividades en el aula

- Agrupo a los alumnos/as de diferentes formas: de manera individual, por parejas, en grupos reducidos, en grupos numerosos, etc.
- Propongo actividades para fomentar el estudio autónomo (búsqueda de información complementaria, realización de trabajos, investigaciones, etc.).
- Las actividades o acciones que programo son: diversas, *amplias, de largo recorrido, que incitan a pensar*
- En mis clases el alumno es el protagonista.
 - *El alumno o la alumna tiene la oportunidad de expresar su propia opinión.*
 - *Le doy la oportunidad de contrastar con el resto su parecer.*
 - *Le doy opción a proponer cosas nuevas.*
- Utilizo diferentes tipos de materiales: nuevas tecnologías, manipulativos, audiovisuales, etc.
- Cada actividad que propongo tiene su objetivo muy bien definido.
- A la hora de proponer los ejercicios tengo en cuenta las "dinámicas cooperativas".
- ¿Doy prioridad a completar el programa?
- Valoro el trabajo de todos delante del resto.
- Organización del tiempo transcurrido en clase: cuánto para los alumnos, cuánto para el profesor.
- Promuevo el uso de TÉCNICAS BÁSICAS DE ESTUDIO en las actividades.
- Ejercicios creativos y comunicativos (recabar información, interpretar, tomar decisiones, crear, razonar, compartir con el resto, etc.).
- Porcentaje de tiempo de clase en el que acaparo la palabra.
- ¿Aplico nuevas metodologías?
 - *Propongo actividades para fomentar el estudio autónomo (búsqueda de información complementaria, realización de trabajos, investigaciones, etc.).*
 - *Les hago trabajar la expresión oral.*

Evaluación

- Al comienzo de cada unidad, los alumnos y alumnas tienen claro: cuáles son los objetivos didácticos, qué competencias vamos a desarrollar, qué actividades vamos a hacer, cómo vamos a evaluar, etc.
- Utilizo diferentes tipos de pruebas
- En la evaluación del alumno/a ¿Le comunico qué debe mejorar y le propongo ejercicios de recuperación?
- Qué tengo en cuenta a la hora de establecer el resultado?
 - La nota final.
 - El avance, teniendo en cuenta las condiciones de las que parte.
 - Evaluación de la intervención del profesorado.
- Los exámenes son las principales pruebas para la calificación.
- ¿Cómo se hacen las correcciones o el seguimiento del proceso?
 - *El profesor/a a todo el grupo; el profesor/a a cada alumno/a; los alumnos/as entre ellos/as; entre profesores/as y alumnos/as.*
- ¿Qué tipo de prueba es el que más utilizo?
 - *Exámenes escritos; trabajo individual; trabajo en grupo; exposiciones orales.*
- Una vez terminada la unidad o el proyecto didáctico, evalúo la idoneidad de los recursos y de las actividades empleadas en el proceso de aprendizaje.
- Utilizo las siguientes pruebas de evaluación:
 - *Examen; examen oral; test; ejercicios; trabajos; exposiciones en público.*
- He acordado sistemas de recuperación con otros departamentos.
- Mi sistema de evaluación coincide con los de otros departamentos de la misma sección.

Anexo VII: Algunas fortalezas y áreas de mejora detectadas en los centros

Diversidad

Fortalezas o aspectos positivos

En nuestro centro, damos gran importancia a la información que anteriormente hemos recopilado sobre los alumnos/as, por eso hacemos evaluaciones previas. Se archiva la información recabada sobre cada alumno/a en las reuniones mantenidas entre profesores y se le transmite al siguiente tutor. Todos los profesores/as participan en esta labor.

Se respetan los ritmos de cada alumno/a y, para ello, damos a cada profesor/a una adecuada explicación. Solemos cambiar los grupos y utilizamos grupos interactivos.
Se hacen tutorías individuales.

El centro tiene bien organizadas las estructuras de coordinación, para poder intercambiar la información relativa a los alumnos y alumnas.

Debilidades o aspectos mejorables

Se debe redactar y comunicar al profesorado el procedimiento para tratar la diversidad.

Deberíamos impulsar estrategias como la lectura y el aprendizaje por parejas, el aprendizaje cooperativo, etc. Pero para ello resulta fundamental formarse.

Del mismo modo que contamos con programas, ayudas, etc. para alumnos/as con carencias, deberíamos contemplar también las necesidades de alumnos con facultades extraordinarias o que superan la media.

Hemos observado que programamos del mismo modo pero que utilizamos criterios de evaluación diferentes entre profesores/as. Por lo tanto, debemos establecer procedimientos para unificar los criterios de evaluación.

Programación

Fortalezas o aspectos positivos

Se programan las unidades didácticas teniendo en cuenta el entorno.

Existe gran coordinación en las programaciones: ¡Excelente! Lo que aporta coherencia y unidad al desarrollo del proyecto curricular. Se hacen cambios cuando es necesario.

Debilidades o aspectos mejorables

Se deben hacer las programaciones de las áreas que faltan desde una perspectiva competencial.

Hay que coordinar más los contenidos de los idiomas: Tratamiento unificado de las lenguas.

Lo que más se consulta es la programación corta. También se debe prestar atención a la programación larga.

Al comenzar con una nueva unidad, se presenta de manera sistemática en la ESO. Debería presentarse de manera sistemática en todos los niveles y al comienzo de cada unidad. Debemos prestar especial atención a las competencias a conseguir.

Tener en consideración más contextos.

Actividades de aula

Fortalezas o aspectos positivos

Se fomenta el aprendizaje autónomo. El ambiente de trabajo y el clima escolar son buenos. Tenemos grupos equilibrados.

Las formas de trabajo y metodologías propuestas son muy diversas, incluida la utilización de TICs.

Se emplean diferentes maneras de trabajar: individual, colectiva...

Debilidades o aspectos mejorables

Hacer más trabajos por grupos impulsando el uso de herramientas TIC y el fomento de la expresión oral.

Tipos de ejercicios que proponemos: es conveniente que se trate de ejercicios abiertos, procedimentales, diversos, proyectos, etc. puesto que así son los que hoy día se solicitan en las evaluaciones externas. Se propone mostrar y trabajar ejercicios para la evaluación diagnóstica mediante la Comisión Pedagógica.

Debemos impulsar aún más el trabajo cooperativo.

Evaluación

Fortalezas o aspectos positivos

Se tiene en cuenta todo el quehacer del alumno/a, por lo que saben desde un principio cómo y con qué se les va a evaluar. Hacemos al propio alumno/a participe en este proceso.

Se evalúa junto con otros profesores. En este proceso no solo se evalúa al alumno o la alumna, sino también el trabajo del profesor/a.

Se utilizan diferentes tipos de pruebas.

Disponer de una planificación de recuperaciones entre evaluaciones.

Debilidades o aspectos mejorables

Hay que programar planes de recuperación.

Deben estar consensuados los criterios de promoción al final del ciclo o del curso, en cuanto a las competencias se refiere.

Debemos dar mayor importancia a la expresión oral y para ello debemos programar más pruebas y ejercicios orales.

Evaluar la idoneidad de los recursos y las actividades a nivel de seminario.

Evaluar al alumno/a de manera integral, es decir, sus respuestas, sus opiniones, su situación, sus intereses, etc.

Deberíamos mejorar las sesiones de evaluación.

Plantillas

Plantillas para la redacción de los ítems, para la interpretación de datos, dimensiones, etc. y para la selección de prioridades en las propuestas de mejora.

PLANTILLA I-a Utilizada para la elección de los ámbitos o áreas de actuación.

	¿Sobre qué aspectos de nuestra práctica queremos reflexionar?	¿Por qué hemos elegido este ámbito? ¿Qué prioridad le damos?
PRIMERA APROXIMACION A LOS POSIBLES AMBITOS DE LA PRACTICA DOCENTE A EXAMINAR		

PLANTILLA 1-b

Utilizada para comenzar a definir qué entendemos en cada una de las dimensiones elegidas.

Dimensiones Ámbitos	<i>¿Sobre qué aspectos de nuestra práctica queremos reflexionar? ¿Qué entendemos en cada uno de ellos?</i>
Actividades de aula	
Diversidad	
Evaluación	
Programación	
Motivación del alumnado. Protagonismo.	

PLANTILLA II

CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN

- ¿Cómo comparar las reflexiones en torno a la autoevaluación con las surgidas de la Evaluación Diagnóstica?
- ¿En qué estructuras organizativas se han planteado las propuestas de mejora? ¿A nivel individual, a nivel de ciclo – seminario, departamento, claustro?
- ¿Cómo marcar las prioridades de una larga lista de necesidades?
- ¿Cómo asegurar, garantizar que todas las estructuras organizativas han respondido al cuestionario íntegramente?
- ¿Cómo ha sido valorada la herramienta utilizada, el cuestionario?
- Si a la hora de interpretar los datos ha habido puntos de vista contradictorios, ¿Cómo se ha gestionado?
- ¿Se ha filtrado la recogida de datos? ¿Quién ha sido el encargado de esa recogida?
- ¿Sería necesaria una reflexión global a nivel de todos los centros que hemos participado en esta experiencia? ¿Para qué? ¿Con qué objetivo?
- ¿Cómo se gestionará el Plan de Mejora que salga de esta reflexión?

Bibliografía

- FDEZ. PÉREZ, M. (1995). *La profesionalización del docente*. Siglo XXI de España Editores.
- IMBERNON, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Grao.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Grao.
- RUÉ, J. (1999). "La autoevaluación de los equipos docentes, una estrategia de mejora cualitativa de la escuela." *Educar* 24, <http://ddd.uab.cat/pub/educar/0211819Xn24p71.pdf>
- CAMPOS, B. (2011). *Mejorar la práctica educativa*. Wolters Kluwer.
- MARCHENA, R. (2010). *El aula por dentro*. Wolters Kluwer.

