

MÁSTERES de la UAM

Facultad de Formación
de Profesorado
y Educación / 14-15

Calidad y Mejora
de la Educación



**Cómo implementar
las competencias en
el aula. Un proyecto
de innovación
integral**

Elena Piñana Martín





Cómo implementar las competencias en el aula. Un proyecto de innovación integral.

Trabajo Fin de Máster en Calidad y Mejora de la Educación

Elena Piñana Martín

Director:

Javier M. Valle

Madrid, junio de 2015

Modalidad 1: Propuesta de innovación docente.

ÍNDICE

Resumen y <i>Abstract</i>	3
1. Introducción: Sentido de este proyecto.....	4
2. Contextualización.....	5
2.1.Características del centro	
2.2.Características de las familias	
2.3.Características del profesorado	
3. Justificación: Análisis de necesidades y prescripciones normativas.....	7
3.1.Análisis de necesidades	
3.2.Prescripciones normativas	
3.2.1. Prescripciones de la Unión Europea	
3.2.2. Prescripciones de España	
4. Marco teórico.....	10
5. Objetivos	15
5.1.Objetivos generales y específicos	
6. Metodología.....	17
6.1.Agentes implicados	
6.2.Desarrollo	
6.2.1. Planificación	
6.2.2. Formación	
6.2.3. Elaboración	
6.2.4. Implantación	
7. Seguimiento y evaluación	27
8. Cronograma.....	29
9. Reflexiones finales	32
Referencias bibliográficas.....	33
Anexos.....	35
Anexo 1. Instrumentos para la detección de necesidades del centro	
Anexo 2. Resultados del análisis de necesidades: DAFO	
Anexo 3. Ejemplo de instrumentos de evaluación: Cuestionario nº 1	

RESUMEN

El presente trabajo de Fin de Máster, es un proyecto de innovación, que pretende hacer realidad el aprendizaje por “*Competencias Clave*” (*Key Competences*) en el colegio CEU San Pablo (Sanchinarro). El propósito que mueve esta iniciativa es desarrollar un nuevo modelo educativo a partir del paradigma competencial. Se basa en la experiencia real de quien lo realiza, profesora en el centro y se ejecuta con el permiso y la sugerencia de la dirección de dicho centro. A raíz de un análisis contextualizado de las características del centro, se han detectado las necesidades con el fin de adaptar el modelo de enseñanza actual a las demandas presentes y futuras de la sociedad. En concreto, este cambio a nivel de centro tiene por objeto convertir las debilidades detectadas en fortalezas, a través de un proceso de formación y mejora que garantice una educación de calidad. La Orden Ministerial (ECD/65/2015), publicada el pasado mes de enero por el MECD, inspiró este trabajo, que da respuesta a la necesidad de un cambio cultural y estructural promovido tanto en contextos supranacionales como nacionales.

Palabras clave

Calidad, cambio educativo, competencias clave, currículum integrado e innovación.

ABSTRACT

This master thesis is an innovative project that aims to introduce a key competences approach in CEU San Pablo primary and secondary school in Sanchinarro. The purpose of this initiative is to develop a new educative model based on the competency paradigm. It is based on the suggestion of the headmaster and my own experience as a teacher in the aforementioned school. Through a contextualized analysis of the school's characteristics, certain aspects have been identified as necessary in order to adapt the current model of teaching for society's present and future demands. More specifically, the objective is to transform the identified weaknesses into strengths by implementing solid professional development training and thus guaranteeing quality education. This innovative thesis was inspired by Ministerial Decree (ECD/65/2015) which was published this past January by the MECD, as an answer to the needs of the cultural and structural changes occurring in both national and supranational contexts.

Key words

Educational change, innovation, integrated curriculum, *key competences* and quality.

1. INTRODUCCIÓN: SENTIDO DE ESTE PROYECTO

Tras dos años como estudiante del Máster de Mejora de Calidad de la Educación, y a su vez, como profesora y tutora de Educación Primaria en el colegio CEU San Pablo¹ (en Sanchinarro, Madrid), quiero concluir este Máster con este proyecto en el que trato de revertir mis aprendizajes para aplicarlos en la realidad de mi centro. Como agente especializada en el cambio y la mejora, he desarrollado en este *Trabajo Fin de Máster*, una propuesta de innovación, por medio de la cual se busca transformar de manera integral la cultura del centro para que alcance mayores niveles de calidad mediante la implantación del paradigma del aprendizaje por competencias. Más concretamente pretendo que las 8 competencias clave, como tendencia educativa supranacional, se hagan realidad en el día a día del centro, tanto en el diseño del currículo como en el trabajo cotidiano de los profesores en el aula.

Ante este desafío, mi posición como tutora en el colegio CEU San Pablo y como miembro de la comisión de innovación en dicho centro, hicieron que inevitablemente quisiera trasladar y actuar en mi realidad para mejorarla. La función de esta comisión, que surge con el impulso del equipo directivo, es sugerir propuestas y cambios innovadores, con el objetivo de adaptar y anticipar las futuras competencias que precisarán nuestros estudiantes a largo plazo. Mi colaboración en esta comisión y el respaldo del equipo directivo han propiciado el desarrollo de este proyecto.

Además, se sumaron las contribuciones del Grupo de Investigación sobre “Políticas Educativas Supranacionales” (GIPES), donde he realizado las prácticas del máster. Por tanto, este proyecto es deudor de la formación y del ejemplo que generosamente el grupo de investigación ha compartido conmigo. En particular, quiero destacar el seguimiento y apoyo recibido por D. Javier M. Valle, director del grupo de investigación y del presente trabajo. Él ha sido el impulsor y el promotor de esta iniciativa, sin el cual, no tendría lugar.

Finalmente, la línea del proyecto de innovación se concretó a raíz del análisis de las necesidades detectadas en el centro y se adaptó en base al proyecto educativo establecido por el equipo directivo CEU San Pablo (Sanchinarro). La dirección está trabajando para promover el conocimiento integrado y significativo por medio del aprendizaje basado en proyectos, una *evaluación 360°*² como herramienta para el cambio y la innovación por medio de comisiones de profesores que investigan una determinada técnica o propuesta.

Este proyecto recoge y da sentido a la formación que he recibido en el Máster, trasladando e impregnando en el centro una cultura de cambio, de mejora y, en definitiva, una cultura dedicada a la innovación que favorezca una actitud de renovación constante atendiendo a las necesidades de nuestros estudiantes.

Formación, cambio, mejora, innovación, acción transformadora y vocación son los aspectos que motivan este proyecto.

¹ Siguiendo pautas recomendadas por el Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Madrid, el centro es conocedor de este proyecto de innovación, el cual autoriza de forma expresa. La inclusión de todos los datos del centro que figuran en este documento ha sido autorizada por la Dirección del centro, para su uso exclusivamente académico en este TFM, por parte de la autora, quedando fuera de dicha autorización cualquier otro efecto de su uso.

² La *evaluación 360°* es una propuesta que cubre todos los aspectos relevantes de la evaluación del proceso de aprendizaje para servir como base en la retroalimentación, elevar la calidad y la mejora continua de la enseñanza. (Jiménez, Y. I., González, M. A. y Hernández, J., 2010) Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770003>

2. CONTEXTUALIZACIÓN

2.1 Características del centro

El centro CEU San Pablo, que abrió sus puertas hace seis años (en el curso 2009-2010), se ubica en el PAU de Sanchinarro (barrio de Valdefuentes) del distrito de Hortaleza (Madrid). Se trata de un centro educativo concertado y bilingüe (castellano/inglés) en la Comunidad de Madrid. Las enseñanzas que pueden cursarse en este colegio cubren todas las etapas educativas no universitarias, si bien no será hasta el próximo curso 2015-2016, cuando se oferten plazas en la etapa de Bachillerato. Actualmente, el colegio es de línea 6 hasta 2º de Educación Primaria, de línea 4 en 2º ciclo de Educación Primaria y de línea 3 en 3º ciclo de Educación Primaria. Por el momento, la etapa de Secundaria cuenta con una clase por curso.

En relación a los espacios, el centro dispone de una amplia biblioteca, laboratorio, salón de actos, aulas de informática, sala de psicomotricidad, polideportivo, salas para tutorías, sala de música, aula de dibujo, comedor propio, aulas para desdoblados y cada aula del colegio está equipada con pizarra digital. Además el centro dispone de *tablets* para su utilización durante las clases que lo requieran, previa reserva. Fuera del horario lectivo, el centro ofrece una amplia oferta de servicios deportivos, escuela de música, instituto de idiomas, escuela de padres, transporte escolar y servicio médico.

El colegio busca convertirse en un centro de referencia. Para lograrlo establece una serie de principios en su proyecto educativo, entre los cuales son destacables los siguientes³:

- Formación religiosa y pastoral
- Equipo directivo comprometido y experimentado
- Profesorado vocacional
- Educación para la libertad
- Educación integral e integradora
- Pedagogía innovadora
- Plan de bilingüismo
- Nuevas tecnologías
- Formación de las familias
- Medidas frente al fracaso escolar
- Atención a la diversidad y alumnos con necesidades educativas especiales

2.2 Características de las familias

Según datos publicados en el anuario estadístico de 2014 por el Ayuntamiento de Madrid, el barrio de Hortaleza se sitúa entre los diez distritos de Madrid con una mayor renta disponible bruta *per capita*, alcanzado en el año 2011 un total de 23.229€⁴, lo que invita a pensar que, de acuerdo a ese contexto socio-económico imperante, los alumnos que asisten a este centro proceden de familias de clase media-alta. Además, se trata de familias numerosas⁵ y con un alto porcentaje de padres con estudios superiores⁶.

³ El proyecto educativo se encuentra disponible en la página web: <http://www.colegioceusanchinarro.es/>

⁴ Ayuntamiento de Madrid (2014). Anuario Estadístico 2014, capítulo V. Consumo, precios y condiciones de vida. (pp.13)

⁵ Ayuntamiento de Madrid (2014). Anuario Estadístico 2014. Distrito de Hortaleza, (pp.3). Tamaño medio de 2,9 personas por hogar

⁶ Ayuntamiento de Madrid (2014). Anuario Estadístico 2014. Distrito de Hortaleza, capítulo IX. Educación, (pp.4) – Dato 36,3% de titulados no universitarios por Distrito.

Por otra parte, desde mi experiencia como docente percibo una alta participación, activa e interesada, por parte de las familias en las iniciativas y propuestas del centro, haciendo grandes esfuerzos por hacerse presentes, como miembros de la comunidad educativa, en reuniones de padres, tutorías, escuela de padres, representaciones, actos festivos, etc.

2.3 Características del profesorado

Como indica el propio proyecto educativo del centro, su propuesta educativa planteada exige un profesorado de gran calidad humana y profesional. Para llevar a cabo este proyecto educativo, el profesorado tiene que ser vocacional, entusiasta y asumir, que como profesional, requiere estar en formación permanente para facilitar el desarrollo de las competencias profesionales y personales, con el fin de mejorar la práctica docente, su reciclaje y perfeccionamiento. Esta formación de obligada asistencia, se imparte un día a la semana y está dedicada a cursos de actualización pedagógica, de necesidades educativas especiales, de innovación, de investigación, de metodologías adaptadas a la diversidad, de acción tutorial y de reflexión educativa.

Por medio de la observación y de las entrevistas realizadas, se percibe un claustro de profesores ilusionado con el proyecto del centro. No obstante, se muestran presionados por el volumen del trabajo y la escasez del tiempo. A este respecto, el profesorado demanda tiempo y espacios para poder llevar a cabo el proyecto educativo en colaboración y coordinación.

3. JUSTIFICACIÓN: ANÁLISIS DE NECESIDADES Y PRESCRIPCIONES NORMATIVAS

3.1. Análisis de necesidades

Como punto de partida, previo al desarrollo del proyecto se ha recogido información de la realidad actual del centro para identificar sus necesidades generales. A partir de las aportaciones del profesorado, y su posterior análisis, se ha diseñado una matriz *DAFO*⁷ que nos permite atender a las debilidades y amenazas, tomando las fortalezas y oportunidades como inicio para el cambio.

Las técnicas de investigación empleadas para el análisis fueron entrevistas semiestructuradas⁸ y grupos de discusión con miembros del claustro de profesores. Asimismo, la experiencia propia como profesora del centro y la observación, han sido instrumentos empleados para la detección de las necesidades de mejora.

En este apartado tan solo se exponen las necesidades que, a mi entender, han sido percibidas con más reiteración por el profesorado durante el proceso de recogida de datos.

En primer lugar, se observa que la formación del profesorado es permanente ya que, como se ha mencionado, el claustro asiste a múltiples cursos de capacitación profesional y actualización docente, todos los martes de 17:00 a 19:00. No obstante, la mayoría de profesores muestran su desagrado con la diversidad de temas tratados en los cursos y conferencias, dificultando su aplicación en el aula. Los cursos de capacitación impartidos durante el año escolar 2014-2015 fueron: formación en didáctica de las matemáticas, en *Jolly Phonics*, en aprendizaje cooperativo, en sensibilización de motóricos, en el programa piloto de enriquecimiento, etc. En efecto, existe una gran amplitud de temáticas en la formación que recibe el profesorado. Ante esta realidad, se hace necesario replantear la programación de la formación para establecer un hilo conductor. Estos cursos, seminarios y talleres se deben orientar en una misma línea, de forma que generen las condiciones favorables para desarrollar su profesionalidad e integre las técnicas en su enseñanza.

En cuanto a la implementación de metodologías innovadoras, durante el curso 2014-2015 los objetivos señalados por el equipo directivo han sido la integración del trabajo cooperativo en las aulas y el diseño de un proyecto interdisciplinar al trimestre. A la hora de introducir estas innovaciones en la práctica docente, el profesorado reconoce su inseguridad y miedo antes fracaso. Por ello, el claustro demanda apoyo, orientación y asesoramiento en el proceso de implementación de metodologías y proyectos innovadores. Se evidencia pues, la necesidad de un seguimiento y un apoyo al profesorado en su experimentación al inicio del cambio para solventar dudas y superar aquellos posibles “fracasos”.

En tercer lugar, los docentes que destacaron el uso predominante del libro de texto en todos los niveles educativos. Son varios los profesores que sugieren eliminar esta herramienta ya que se ven presionados a completar todas sus actividades y consideran que limita la creatividad tanto del profesor como del alumno. Sin embargo, parte de claustro, a pesar de ser conscientes de esta limitación, consideran que generar recursos propios conllevaría una carga excesiva de trabajo.

⁷ Ver anexo 2.

⁸ Ver anexo 1.

En esta misma línea, el profesorado percibe que el volumen del currículo que hay que impartir en la mayoría de los niveles educativos es inabarcable. Los alumnos no pueden construir su propio aprendizaje debido a la amplitud de las programaciones y la división de las unidades didácticas por asignaturas. La única alternativa que ven los profesores para abordar todo el temario previsto es ampliar el número de clases magistrales, limitando el aprendizaje significativo de los estudiantes.

Atendiendo a los criterios de evaluación oficiales, la nota de evaluación se desglosa en un 40% de pruebas escritas, 40 % de notas clase y un 20% al ABP (Aprendizaje Basado en Proyectos). En la práctica, el profesorado reconoce que esta división se resume en un 80% al trabajo individual enfocado a la teoría y un 20% al trabajo grupal, dedicado la puesta en práctica de las destrezas adquiridas. En consecuencia, esta evaluación establece su prioridad en la adquisición de conocimientos, alejándose por tanto, de la evaluación por competencias.

Por último, analizando el clima del centro se observa cierta desconfianza e inseguridad hacia el equipo directivo por parte del profesorado. Uno de los motivos de este clima puede atribuirse a la situación generada hace dos años con la renovación el equipo directivo hacia una estilo de dirección más innovador, en cierta medida, más ligado al progreso y al cambio. Además, a ello se añade la adopción de nuevos criterios en la contratación del profesorado y, por ende, la resolución de los contratos de algunos profesores. Esta nueva etapa en la gestión del centro ha supuesto enfrentamientos con los profesores y a su vez con las familias.

Estas necesidades justifican la transformación del modelo educativo tradicional hacia el modelo competencial. Los pilares sobre los que se construye esta innovación son: la mejora de la formación permanente del profesorado, el cambio metodológico como herramienta de innovación, la necesidad de un currículum integrado, un aprendizaje que incluya las destrezas y las actitudes más allá del conocimiento, y un asesoramiento al equipo directivo y al claustro.

3.2 Prescripciones normativas

Atendiendo al estudio realizado, este proyecto busca la mejora de las necesidades detectadas en el centro, por medio del paradigma competencial y la adecuación de la enseñanza al marco legislativo supranacional y nacional. De acuerdo con esto, la iniciativa sigue las recomendaciones de organismos supranacionales y se establece a partir del marco legislativo nacional que promueve el aprendizaje basado en las competencias clave.

3.2.1 Prescripciones de la Unión Europea

A nivel europeo, el Consejo de Lisboa (2000)⁹ concluye que los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse a las demandas de la sociedad del conocimiento, recalcando la promoción de las nuevas competencias, en especial, la competencia digital, como uno de los componentes principales. Por consiguiente, en los Consejos Europeos de Estocolmo (2001) y Barcelona (2002) se comenzaron a definir los objetivos estratégicos comunes en relación a los sistemas de educación y formación, dando forma el programa “Educación y Formación 2010”¹⁰.

⁹ Consejo Europeo de Lisboa (2000). Conclusiones a la Presidencia. Disponible en: <http://www.minhap.gob.es/Documentacion/Publico/SGPEDC/Estrategia%20de%20Lisboa.pdf>

¹⁰ Consejo de la Unión Europea (2010). Informe conjunto de 2010 del Consejo y de la Comisión sobre la puesta en práctica del programa de trabajo «Educación y formación 2010» (2010/C 117/01). *Diario Oficial de la Unión Europea*, Serie C, 117.

En este proceso de integración de las competencias, uno de los documentos más decisivos fue la *Recomendación sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente* (CCE, 2006)¹¹. En ella, se insta a los estados miembros a desarrollar la oferta de competencias clave para todos, en el contexto de sus estrategias de aprendizaje.

En el año 2009, el Consejo publicó un nuevo Marco Estratégico para la Cooperación Europea¹² en el ámbito de la educación y la formación por el que se definen cuatro áreas prioritarias con las que potenciar los sistemas de educación de los estados miembros hasta el año 2020: el aprendizaje permanente y la movilidad, la mejora de la calidad y la eficacia de la educación y de la formación, la equidad la cohesión social y la ciudadanía activa y por último, el incremento de la creatividad y la innovación, incluido el espíritu empresarial, en todos los niveles de educación y formación.

3.2.2 Prescripciones de España

España reguló las competencias clave como parte del currículo en 2006 con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). En la actualidad, se está implantando la nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) aprobada el 9 de diciembre de 2013. La vigente ley de educación, reconoce que la sociedad actual exige herramientas alternativas de organización y gestión, en las que primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.

En esa línea, el pasado 21 de enero se publicó la Orden (ECD/65/2015)¹³ por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Esta Orden Ministerial invita al desarrollo de este proyecto de mejora, ofreciendo el marco legislativo para llevar a cabo este cambio cultural y estructural en el centro.

Como se ha comprobado, los organismos supranacionales y nacionales están realizando esfuerzos para elaborar marcos de referencia que favorezcan la implantación de las competencias clave.

¹¹ Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, de 18 de diciembre de 2006, sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente. Disponible en: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:32006H0962>

¹² Consejo Europeo (2009). Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020). Disponible en: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/ALL/?uri=CELEX:52009XG0528(01))

¹³ Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Disponible en: <http://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>

4. MARCO TEÓRICO

Las competencias inicialmente se utilizaban en el ámbito laboral y, con posterioridad, en el educativo (Valle y Manso, 2013). En concreto, en 1991 el informe SCANS trató de determinar las competencias que requerían los más jóvenes para tener éxito en el mundo laboral y así mejorar las expectativas económicas del país (Esteve, Adell y Gisbert, 2013). Sin embargo, al poco después se vincularon las competencias con el mundo educativo, en particular con la formación superior, y finalmente con el sistema educativo en su totalidad. En 1995, el *Libro blanco sobre la educación y la formación* de la Comisión de las Comunidades Europeas introdujo aquellas competencias, que en equilibrio con la adquisición de conocimientos, hay que desarrollar como aptitudes en la Educación Básica. Posteriormente, Delors (1996) estableció los cuatro pilares básicos “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a convivir” para ofrecer una educación adaptada al siglo XXI.

Años más tarde, el proyecto de Definición y Selección de Competencias (DeSeCo) de la OCDE nació con el objetivo de identificar el conjunto de competencias que eran necesarias para que, tanto niños como adultos, puedan llevar vidas responsables y exitosas en una sociedad moderna y democrática, que se enfrenta a los desafíos del presente y del futuro. Sus rasgos principales son tres: “tiende a la integración de saberes, ya que abarca conocimientos, habilidades y actitudes; tiene un propósito movilizador, por cuanto se orienta a la actuación ante situaciones nuevas; e implica una contextualización” (Tiana, 2011).

A partir de este marco y de las investigaciones realizadas por DeSeCo en relación a las competencias, en el año 2000, la OCDE lanzó un programa de evaluación a nivel internacional para estudiantes de 15 años (PISA) Este programa trata de evaluar algunas de las competencias básicas presentes en alumnos que han finalizado o van a finalizar la educación obligatoria y por lo tanto deben estar capacitados para su participación plena en la sociedad. Las primeras áreas evaluadas por PISA fueron la competencia matemática, la lectura y la ciencia. Sin embargo, estas tres competencias no son suficientes, y prueba de ello ha sido la paulatina incorporación de nuevas competencias en las pruebas PISA durante estos 15 años, como por ejemplo, la resolución de problemas. La repercusión y difusión de estas evaluaciones externas han favorecido la expansión del concepto “competencia”.

En 2003, DeSeCo publicó un marco conceptual que aporta información y soporte para la identificación de las competencias clave o *key competences*. En este sentido, es preciso señalar que si bien los términos competencia “clave” o “básica” a menudo se emplean indistintamente, el término “clave” es el que mejor refleja la idea de que dichas competencias son “llaves maestras” para el desarrollo del futuro (Egido, 2011). Por el contrario, lo “básico” se entiende como “algo mínimo y suficiente” (Valle y Manso, 2013). Por tanto, para ser considerada una competencia como “clave”, DeSeCo estableció los siguientes requisitos: contribuye a resultados valiosos para sociedades e individuos; ayuda a los individuos a enfrentarse a importantes demandas en una amplia variedad de contextos; y es relevante tanto para los especialistas como para todos los individuos.

En 2006 la Comisión Europea en su *Recomendación sobre las Competencias Clave para el aprendizaje permanente* establece las ocho competencias clave que preparan a los jóvenes para la vida adulta y sientan las bases para el aprendizaje complementario y para la vida laboral. Las ocho competencias que forman el marco de referencia son:

- Comunicación en la lengua materna.
- Comunicación en lenguas extranjeras.
- Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología.
- Competencia digital.
- Aprender a aprender.
- Competencias sociales y cívicas.
- Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa.
- Conciencia y expresión culturales.

KeyCoNet, la red europea fundada en el año 2012 para el desarrollo de las competencias clave en educación primaria y secundaria, es una muestra más del interés de la Unión Europea en la implantación del aprendizaje por competencias. En ella se comparten las propuestas que se están poniendo en marcha para el desarrollo de las competencias clave en más de treinta países. En el desarrollo de esta propuesta se han tenido en cuenta las recomendaciones publicadas por la red europea KeyCoNet en 2014 para profundizar y mantener las competencias a nivel de centro educativo: dar tiempo a los docentes para desarrollar y profundizar en su práctica; modificar los entornos de aprendizaje de forma que apoyen el aprendizaje basado en proyectos y el aprendizaje interdisciplinar; mejorar la comunicación sobre los objetivos a fin de crear apoyos más amplios; marcar como prioridad las competencias clave en los planes de centro y monitorizar y evaluar a nivel de centro.

Egido (2011) pone de manifiesto cómo las competencias se han convertido en un breve periodo de tiempo, en el eje central del currículo de la enseñanza obligatoria. A pesar del marco normativo, la realidad de muchos centros sigue siendo la misma. “No hay reforma del profesorado sin modificación del pensamiento del profesorado y de sus hábitos y actitudes” (Carbonell, 2001). Precisamente, en España, hasta ahora no se ha logrado la implantación real de las competencias porque su integración se ha establecido como un “apartado” más de la estructura y de la organización tradicional.

“A los efectos de lo dispuesto en esta ley orgánica, se entiende por currículo la regulación de los elementos que determinan los procesos de enseñanza y aprendizaje para cada una de las enseñanzas; y recoge como tales: los objetivos, las competencias, los contenidos, la metodología didáctica, los estándares y los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos” (LOMCE, 2013).

De esta forma, “las competencias son un aditamento que no contribuye a alterar sustantivamente el currículum” (Bolívar, 2008a). Para lograr la implantación real de las competencias se hace necesario una reorganización del currículo. “Comprender que no se trata de un mero cambio terminológico, sino que supone una manera nueva de que las personas afronten su aprendizaje, de forma más apropiada a las características de la sociedad del conocimiento actual” (Valle y Manso, 2013).

“Convertir el desarrollo de competencias en el eje vertebrador del currículo conlleva modificaciones relevantes en la totalidad de elementos que integran la cultura de la escuela: en el diseño general del currículo, en la organización de espacios y tiempos, en los procesos de concreción de objetivos, contenidos y sistemas de evaluación” (García y López, 2011).

Como ya se ha comprobado, éste es el gran reto que encomiendan los organismos supranacionales y que España está tratando de implementar en todo el sistema educativo. En el apartado III de la LOMCE, se hace referencia a los profundos cambios que la sociedad actual

demanda para una continua y reflexiva adecuación del sistema educativo. Algunos de estos cambios necesarios se concretan en la Orden (ECD/65/2015). En ella se define el aprendizaje basado en competencias que se caracteriza por su transversalidad, su dinamismo y su carácter integral; y se destacan dos necesidades fundamentales: la aplicación del enfoque competencial en todo el sistema educativo y el cambio en la cultura escolar.

“Un enfoque metodológico basado en competencias clave y en los resultados de aprendizaje conlleva importantes cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, cambios en la organización y en la cultura escolar; requiere la estrecha colaboración entre los docentes en el desarrollo curricular y en la transmisión de información sobre el aprendizaje de los alumnos y alumnas, así como cambios en las prácticas de trabajo y métodos de enseñanza” (Orden (ECD/65/2015))

Este enfoque atiende a las necesidades y retos que plantea el siglo XXI y tiene como objetivo formar estudiantes autónomos y capaces de responder a las demandas de la sociedad. El modelo por competencias supone un cambio sustancial en la cultura de los centros, ya que requiere la integración de todas las áreas del conocimiento y una visión transversal que permita la adquisición de las competencias clave a través del aprendizaje permanente. “Sólo un aprendizaje permanente, mediante la adquisición de competencias clave, permite a la persona formar parte activa y enriquecedora de nuestro grupo social” (Valle y Manso, 2013). El aprendizaje permanente o “aprendizaje a lo largo de la vida” concibe la educación como un proceso constante, que no queda limitado a la escuela, ya que en él se integran experiencias de aprendizaje formales, no formales e informales (García y Egido, 2006).

Monarca y Rappoport (2013) establecen tres niveles de actuación necesarios para que el nuevo enfoque pedagógico pueda transformar una realidad de un centro: la legislación en materia educativa; la difusión y formación por parte de la Administración educativa; la elaboración de documentos, información, debates y formación promovidos por los centros. En relación al primer nivel, en el caso de España, las competencias clave forman parte de la legislación educativa desde el año 2006. El segundo nivel, una de las principales actuaciones que la Administración ha promovido fue el Programa COMBAS/PIC, por medio la red KeyCoNet Spain. Este programa fue concebido como instrumento de cooperación entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas. En él participaron 15 comunidades autónomas; 150 colegios, de los cuales el 87% eran públicos y el 13% eran concertados, y 6.579 docentes. COMBAS/PIC abordó la integración curricular de las competencias básicas en diferentes modalidades de acuerdo con el nivel de desarrollo competencial del centro educativo.

Más allá del impacto que hayan podido alcanzar los proyectos y acciones llevadas a cabo, es justo reconocer que dos de los documentos que han guiado este proyecto han sido publicados por el Ministerio de Educación Cultura y Deporte a través del Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE). Tanto *la Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas y aplicación digital*, como *la Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo*, ambos han sido esenciales para el diseño y la elaboración de esta propuesta ya que invitan a promover los cambios para la mejora del modelo competencial y en definitiva, la mejora de la calidad de la enseñanza.

El último nivel corresponde a las acciones llevadas a cabo por el centro. Este documento pretende ser el “mapa” que sostenga la implantación del modelo por competencias en el colegio CEU San Pablo. Para abordar este enfoque, el paradigma competencial sugiere una concepción diferente del proceso de aprendizaje que conlleva cambios íntegros en la cultura, el currículo, las metodologías, la evaluación y los agentes implicados en el proceso de aprendizaje.

“De hecho, el enfoque por competencias se contrapone al modo tradicional de organizar la enseñanza y a la cultura vigente, no sólo entre el profesorado, sino en el conjunto de la sociedad. La distribución de los horarios escolares en asignaturas, la tendencia a un trabajo docente individualista y los procesos de evaluación del rendimiento escolar que priman la reproducción del conocimiento chocan en las escuelas con las exigencias de un modelo didáctico orientado al logro de competencias, especialmente cuando éstas son de carácter transversal” (European Commission, 2007; Jonnaert, 2006, en Egido, 2011)

Con vistas a la implantación eficaz de este modelo, la cultura del centro deber ser colaborativa. Uno de los principios que guió el Proyecto Atlántida¹⁴, fue que las competencias podrán mejorar el currículum de los centros educativos, si éstos, logran alcanzar una visión compartida y una estrategia de acción cooperativa (Moya, 2008). Para ello es necesario que exista una organización que contemple momentos que permitan la coordinación y la colaboración entre el equipo de profesores. En definitiva, se trata de mejorar la comunicación estableciendo un horario que aleje la tendencia individualista para pasar a trabajar de forma colaborativa en los centros.

Uno de los problemas que señala Feito (2010) es la tendencia existente a concebir el conocimiento como un conjunto de compartimentos estancos. Junto con esta necesidad de integrar el conocimiento, “nos encontramos con que el currículum escolar tiene la necesidad de acoger nuevos contenidos, capacidades y valores que, hasta ahora, han estado ausentes por no tener cabida en las asignaturas o disciplinas habituales” (Bolívar, 2008a). Ante esta realidad, Egido (2011) sugiere la transformación de nuestra acción educativa tomando las competencias como eje del nuevo modelo educativo. Un aprendizaje por competencias requiere una nueva organización curricular, estableciendo un currículo integrado a lo largo de toda la escolarización para que los estudiantes adquieran las competencias de forma progresiva y coherente.

En cuanto a la metodología, el aprendizaje por competencias “no reclama un proceso de conversión, sino que reclama un proceso de construcción consciente y deliberada de la propia práctica conociendo y valorando las debilidades y fortalezas de los distintos métodos de enseñanza” (Luengo y Moya, 2011). Por esto, se establecerá el aprendizaje basado en proyectos como eje central en el que se integren diferentes metodologías innovadoras. La investigación realizada por Esteve, Adell y Gisbert (2013), concluye que los modelos de competencias clave para el siglo XXI apuestan por la implicación activa del estudiante; la transversalidad de las competencias y el trabajo por proyectos y en actividades reales.

Del mismo modo, el tipo de evaluación y sus instrumentos se deben adaptar al modelo curricular por competencias, superando el examen como única herramienta de evaluación, mediante el manejo de modelos cualitativos como la observación de las situaciones y de contextos de aprendizaje (Toribio, 2010). “Pasar del carácter estático del examen a la dinámica de la participación, de la construcción, del diálogo, del intercambio, en la que la información sea relevante para la construcción del aprendizaje y superar las dificultades, incluidos los errores” (Álvarez, 2008).

En cuanto a los agentes implicados, Escamilla (2008) expone que las competencias clave llevan implícitas la toma de decisiones conjunta y compartida por toda la comunidad educativa. Como ejemplo de la inclusión de todos los agentes involucrados en este modelo de aprendizaje, el programa COMBAS/PIC definió un marco para que los centros educativos, con apoyo del resto de familias, administraciones y organizaciones sociales, pudieran crear las condiciones más favorables para la enseñanza y el aprendizaje de las competencias clave (Moya

¹⁴ El Proyecto Atlántida es un movimiento de innovación pedagógica que colabora con la red europea KeyCoNet y ha liderado los proyectos COMBAS y PIC para la integración de las competencias en el currículum en España.

y Luengo, 2011). Por ello, este proyecto trata de implicar a todos los miembros de la comunidad educativa, ofreciendo formación y asesoramiento al claustro, al equipo directivo y a las familias.

Además de la formación, Tardif señala el carácter crucial que tiene el acompañamiento. Desde su experiencia “subraya la importancia de prever rigurosamente las etapas de desarrollo del programa y de aportar asesoramiento requerido en el momento oportuno, facilitando la creación de una nueva cultura profesional tanto para el docente como para los estudiantes” (Tardif, 2008). González y López (2013), a raíz de una investigación para identificar las condiciones para el desarrollo de las competencias de los alumnos en tres centros escolares, concluyen que la labor del asesoramiento consiste en proporcionar la formación necesaria y en realizar un seguimiento durante el proceso de cambio. En esa línea, el *coaching* ofrece una herramienta para la mejora de la dirección escolar. Desde la experiencia de un proceso de *coaching* realizado a directivos, Gorrochotegui-Martell sugiere una disposición amplia del “coach” con el equipo directivo para generar un clima de confianza, mejorar las relaciones interpersonales y el éxito de los objetivos propuestos (Gorrochotegui-Martell, 2011).

Por último, durante el proyecto COMBAS, se decidió, en muchos centros en los que se estaba implementando el modelo por competencias, la creación de un portal propio para el intercambio de documentos, materiales, propuestas, proyectos, etc. Esta plataforma se diseñó para dar visibilidad a las buenas prácticas e iniciativas que resultaban de interés y fue la herramienta de comunicación, evaluación, autoevaluación y ampliación. Para la gestión y la coordinación de las propuestas de mejora que se han planteado, se considera imprescindible el uso de un portal educativo que permita compartir todos los proyectos, los recursos y las prácticas, y sea la vía de comunicación y coordinación entre toda la comunidad.

Estas investigaciones, experiencias, reflexiones e innovaciones han dado forma a este proyecto. A partir de ellos, esta propuesta busca dar respuesta a las necesidades actuales y futuras de los estudiantes del centro mediante un proceso de cambio y mejora, orientado hacia un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje de las competencias clave.

5. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta el modelo de sociedad actual (globalizada, multicultural y tecnológicamente avanzada) y las necesidades detectadas en este centro, el fin último de este proyecto se resume en la implantación de un nuevo modelo educativo basado en el aprendizaje de las competencias clave para lograr el desarrollo máximo integral de los estudiantes, de forma que se adecue la educación del centro al siglo XXI.

5.1. Objetivos generales y específicos

A continuación, se presentan los objetivos generales de este proyecto y sus correspondientes objetivos específicos.

1. Organizar y orientar la formación del profesorado orientada a construir un modelo educativo basado en las competencias clave.

- 1.1. Establecer una secuenciación lógica en la formación del profesorado.
- 1.2. Formar al profesorado en el modelo de aprendizaje por competencias.
- 1.3. Conocer y estimar las metodologías que más se adecuan a una formación centrada en competencias.
- 1.4. Formar al profesorado en la legislación en materia educativa para repensar los posibles cambios que requiere el modelo educativo actual.

2. Establecer un currículo integrado por medio de proyectos propios basados en el aprendizaje de las competencias.

- 2.1. Adecuar la complejidad de las competencias en función de la etapa, ciclo o nivel.
- 2.2. Organizar el currículo en proyectos y determinar la contribución de cada una de las áreas.
- 2.3. Desarrollar proyectos con un enfoque interdisciplinar.

3. Establecer la evaluación por competencias clave de los estudiantes mediante el manejo de diseños y herramientas que faciliten su valoración.

- 3.1. Delimitar los estándares de aprendizaje evaluables y los contenidos de cada proyecto.
- 3.2. Delimitar el tipo de evaluación que se va a realizar en cada proyecto y los instrumentos empleados.
- 3.3. Desarrollar los instrumentos y herramientas de evaluación oportunos.

4. Revisar y asesorar al profesorado en el desarrollo e implantación de cada uno de los proyectos o metodologías innovadoras.

- 4.1. Ofrecer apoyo y orientación a los profesores durante el diseño de los proyectos.
- 4.2. Dar una retroalimentación y un seguimiento al profesorado en la puesta en práctica de los proyectos.

5. Generar una cultura colaborativa de centro por medio de la orientación y del *coaching* al equipo directivo.

- 5.1. Establecer tiempos para la coordinación de los proyectos entre el profesorado.
- 5.2. Facilitar el acompañamiento al claustro durante su labor diaria.
- 5.3. Maximizar la gestión del tiempo del equipo directivo y del profesorado.

5.4. Mejorar el clima del centro por medio del coaching al equipo directivo.

6. Contextualizar el aprendizaje en situaciones reales con la implicación de toda la comunidad educativa.

6.1. Formar a las familias en el aprendizaje por competencias y su evaluación.

6.2. Fomentar las salidas escolares en las programaciones de los proyectos.

6.3. Promover la adquisición de las competencias clave en contextos informales en coordinación con las familias.

6.4. Implicar a toda la comunidad educativa en el proceso de evaluación del aprendizaje.

7. Centrar la implantación de las competencias clave en las tecnologías de la información y la comunicación.

7.1. Desarrollo de la plataforma virtual “COMPETIC” para el desarrollo de los proyectos y su evaluación.

7.2. Promover la competencia digital por medio de la plataforma virtual “COMPETIC”.

8. Potenciar una cultura de cambio y de actualización constante del modelo educativo.

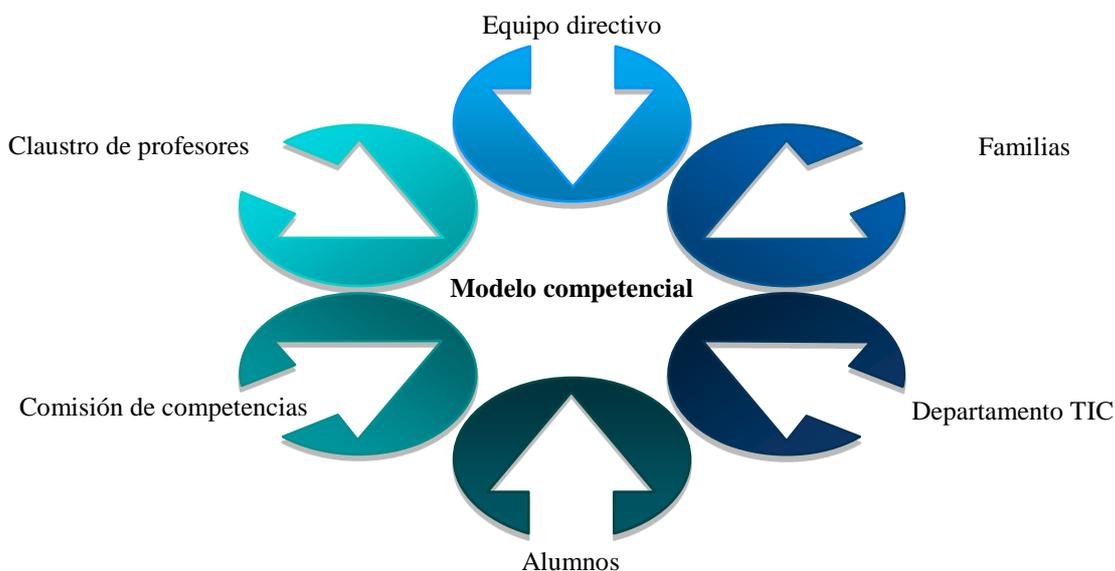
8.1. Generar espacios de revisión, autoevaluación y evaluación de los proyectos entre el profesorado.

8.2. Organizar una comisión de innovación que promueva la innovación en el centro.

6. METODOLOGÍA

6.1. Agentes implicados

El enfoque competencial que persigue este proyecto de innovación, demanda la colaboración de toda la comunidad educativa para garantizar el aprendizaje permanente en contextos formales, informales y no formales. Por ello, los agentes implicados son:



*Fuente: Elaboración propia

- **Equipo directivo**

Una pieza esencial del proyecto es el equipo directivo del centro. Los objetivos se han definido teniendo en cuenta las líneas de actuación y las metas que la dirección del centro está persiguiendo, como son la *evaluación 360 grados* y la creación de comisiones innovadoras. El proyecto está abierto a posibles modificaciones que sugieran el equipo directivo.

- **Claustro de profesores**

El claustro de profesores recibirá formación en el modelo por competencias para que sean ellos los emprendedores de este cambio. Este centro cuenta con una plantilla de profesionales dispuestos a apostar por una educación de calidad. Su implicación, su motivación y su experiencia serán imprescindibles para el éxito de los objetivos propuestos.

- **Agente externo**

Es la persona responsable del desarrollo del proyecto en el centro, especializada en la implantación de proyectos de innovación y en modelo de aprendizaje por competencias. El agente externo coordinará el proceso de cambio, ofreciendo el asesoramiento oportuno (Tardif, 2008) con el apoyo de la comisión de competencias. Además durante la implantación del proyecto realizarán sesiones de *coaching* a los miembros del equipo directivo.

- **Comisión de competencias**

La comisión de competencias se compondrá de varios profesores representantes de cada etapa y un agente externo especializado en el cambio. En total, estará formado por tres profesores de Educación Infantil, tres profesores de Educación Primaria, dos profesores de Secundaria y un profesor en representación de la etapa de Bachillerato. Este equipo recibirá una formación especializada en el modelo de aprendizaje por competencias. Las funciones

principales de la comisión serán el seguimiento del desarrollo del proyecto mediante reuniones de trabajo, y el acompañamiento durante la elaboración de los proyectos y su aplicación en las aulas.

- **Departamento TIC**

En coordinación con la comisión de competencias, el departamento TIC será el responsable de la creación de la plataforma virtual, llamada “COMPETIC”. A partir de la experiencia del proyecto COMBAS, se considera apropiado la construcción de esta plataforma que ofrecerá el espacio virtual para la consolidación del modelo por competencias. Además de ser en muchos casos la única vía de comunicación con las familias del centro.

- **Familias**

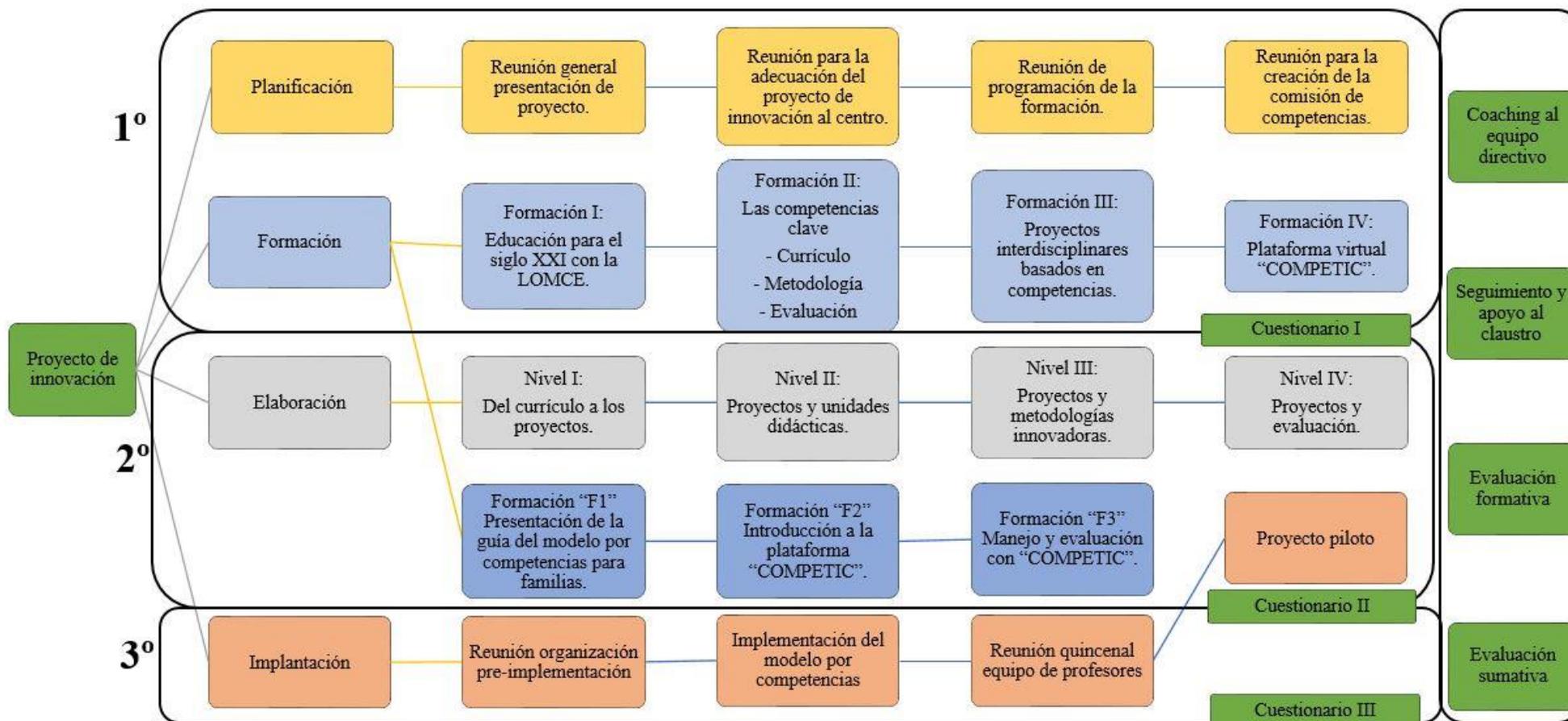
Las competencias suponen un “saber hacer” y por ello es necesario contextualizar el aprendizaje (Tiana, 2011). El compromiso de las familias y su colaboración con este proyecto asegurarán que el aprendizaje de las competencias es real en todos los contextos de la vida del estudiante.

- **Alumnos**

Los alumnos dan sentido a este proyecto siendo los protagonistas del cambio. Ellos serán los principales evaluadores de este cambio, asegurando su implicación activa, como señalaba Esteve, Adell y Gisbert (2013). La opinión de los alumnos será determinante en las revisiones y modificaciones pertinentes de este proyecto.

6.2. Desarrollo

Este proyecto de innovación se llevará a cabo durante tres cursos escolares. Las acciones que lo integran se pueden agrupar en: planificación, formación, elaboración, implantación y evaluación, esta última se desarrollará en el apartado 8.



*Fuente: Elaboración propia

6.2.1. Planificación

Se han establecido las siguientes reuniones del equipo directivo con diferentes agentes de la comunidad educativa, que tendrán lugar durante el primer mes, para la concreción del proyecto.

- Reunión 1: **Reunión general para la presentación del proyecto de innovación.**
El agente externo expone el proyecto de innovación al equipo directivo.
- Reunión 2: **Reunión para la adecuación del proyecto de innovación al centro.**
Con el agente externo se incluyen las sugerencias del equipo directo al proyecto de innovación.
- Reunión 3: **Reunión de programación de la formación anual del profesorado con el agente externo.** Se establece una reunión anual al inicio de cada curso para planificar y confirmar las sesiones de formación que recibirá el claustro a lo largo del curso escolar.
- Reunión 4: **Reunión para la creación de la comisión de competencias.**
El equipo directivo propone a dos o tres representantes de cada etapa que estén interesados en liderar y contribuir en el proyecto. Este compromiso requiere una mayor implicación y dedicación durante el proceso de implantación.

6.2.2. Formación

Una política de cambio y mejora sostenible debe, entre otros aspectos, “fomentar iniciativas dirigidas a la formación pedagógica en aquellas áreas en las que el sistema y sus centros no se muestran todavía demasiado fuertes” (Hargreaves y Fink, 2006).

La formación se dirigirá al profesorado, al equipo directivo y a las familias del centro.

Formación para el profesorado y el equipo directivo

Al comienzo de cada curso escolar se presenta la programación anual de formación al claustro. La mayor parte de la capacitación tiene lugar durante el primer curso. El objetivo primordial es generar un espacio de reflexión en el que el profesorado pueda llegar a sentir la necesidad de cambio y estén dispuestos a apostar por la implantación del modelo basado en competencias. Durante el segundo curso, la formación consiste en el seguimiento y apoyo durante la elaboración de los proyectos basados en competencias. Finalmente, en el tercer curso, la formación se establece en función de las necesidades detectadas por el equipo directivo y la comisión de competencias.

Por lo tanto, a través de la capacitación del primer curso, se persigue generar unas condiciones favorables para debatir acerca de la necesidad de establecer un modelo basado en competencias. Se pretende que el claustro de profesores se cuestione el modelo educativo y el currículo actual para proponer cambios y mejoras orientados a lograr un aprendizaje real por competencias. El cambio no puede ser impuesto (Fullan, 2002), por este motivo se ha dedicado un curso completo únicamente a la formación, con el fin de suscitar una actitud reflexiva.

La formación del profesorado se ha dividido en cuatro fases: la formación I, dedicada a la educación para el siglo XXI y al marco legislativo actual, la formación II, centrada en el modelo de aprendizaje por competencias, la formación III, para la elaboración de proyectos y la formación IV, que enmarca el proyecto en la plataforma virtual “COMPETIC”.

El propósito de la formación I, es dibujar el abanico de posibilidades que nos ofrece la ley para adaptar el currículo a las necesidades de nuestra comunidad educativa. “La concreción curricular que los centros educativos deben realizar, basada en los principios de autonomía pedagógica, de organización y de gestión, que dicha ley les atribuye, constituye un factor esencial para dar respuesta a las características y a la realidad educativa de cada centro.” (MECD, 2013a)

La formación I consistirá en tres sesiones sobre la LOMCE y la educación para el siglo XXI.



*Fuente: Elaboración propia

La formación II profundiza en el modelo de aprendizaje por competencias para que el claustro pueda tomar en consideración la implantación de este paradigma. Por medio de diferentes conferencias y talleres, los docentes reflexionarán sobre si se requieren nuevas formas de aprender y enseñar, que sobrepasan los límites de las materias tradicionales (Eurydice, 2012). A partir del modelo propuesto en Valle y Manso (2013), se trabajarán cada una de las competencias clave, así como la sistematización de sus componentes cognitivos, instrumentales y actitudinales.

Tabla I. Propuesta de definición de competencia clave y sus dimensiones

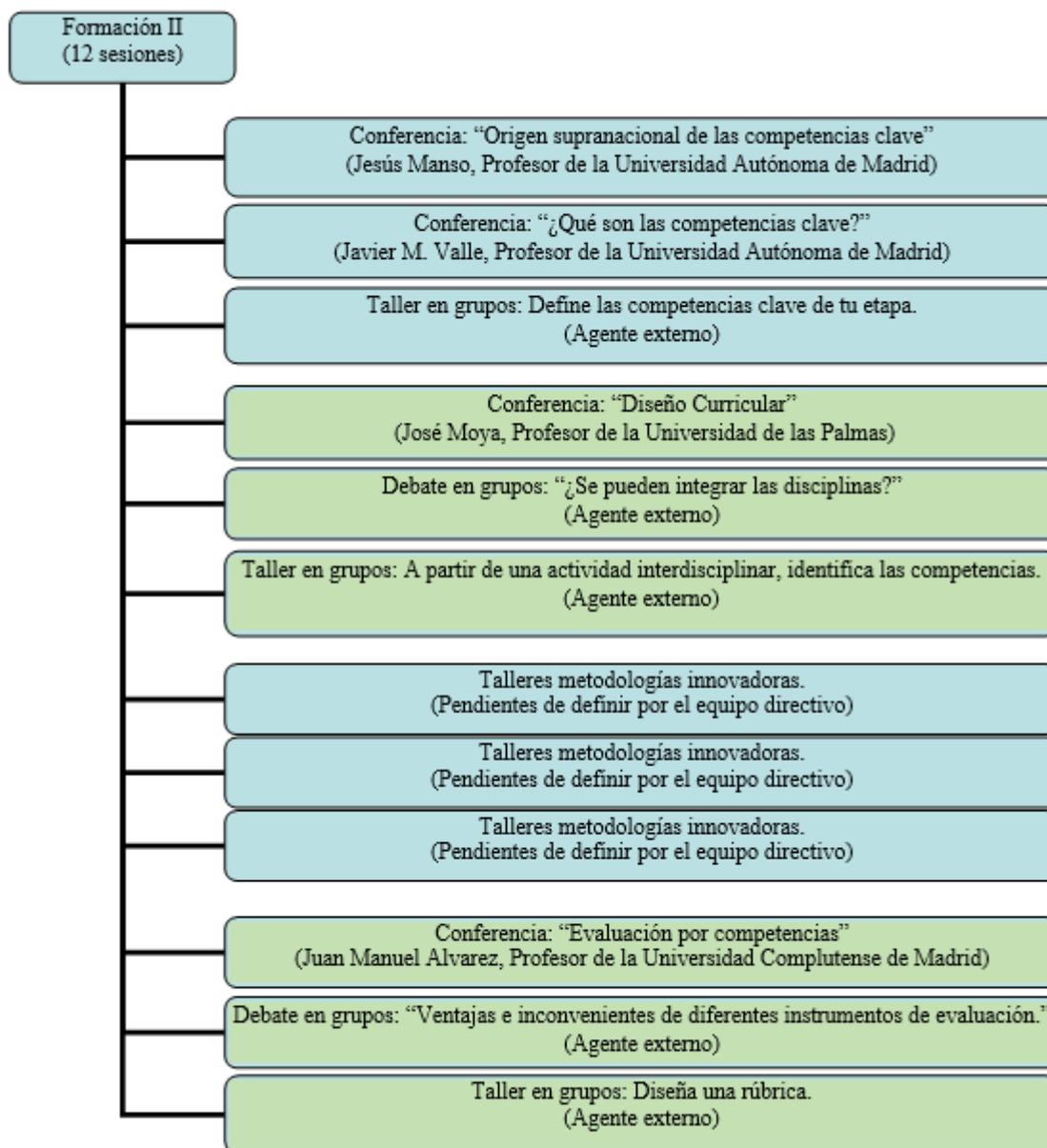
COMPETENCIA CLAVE: Definición de la competencia clave en término del resultado esperado o desempeño		
Dimensión cognitiva (ideas, conceptos, hechos, datos, teorías... asociados a la competencias)	Dimensión instrumental (destrezas, herramientas, aptitudes... asociados a la competencia)	Dimensión actitudinal (valores, actitudes, ética... asociados a la competencia)

*Fuente: (Manso y Valle, 2013)

En el siguiente esquema se puede observar que hay tres sesiones en las cuales se profundizará en la integración de metodologías innovadoras. El equipo directivo propondrá cinco talleres simultáneos sobre diferentes metodologías y cada profesor podrá escoger aquella metodología en la que está interesado especializarse.

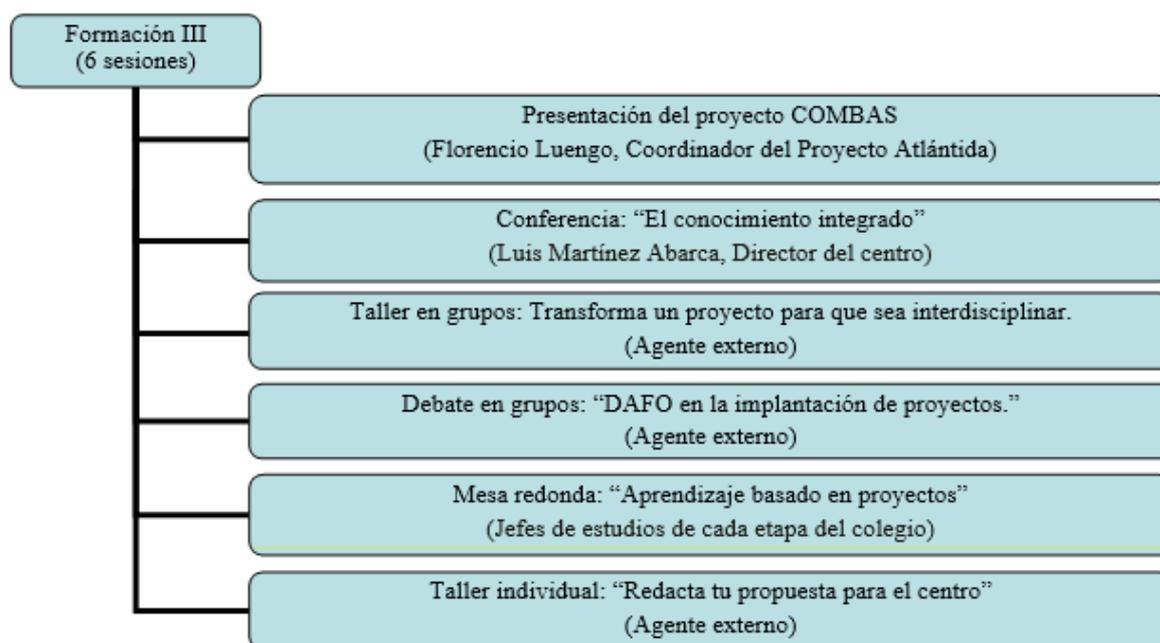
Por último, para establecer un enfoque basado en las competencias es imprescindible llevar a cabo una evaluación integral por competencias. “La evaluación constituye la verdadera orientación del aprendizaje del estudiante” (Villa y Poblete, 2011). Esta evaluación está en línea con el planteamiento del equipo directivo del centro que está tratando de establecer la *evaluación 360 grados*.

La formación II consistirá en 12 sesiones, divididas en cuatro fases, integrando todos los elementos relacionados con la implantación del aprendizaje por competencias.



*Fuente: Elaboración propia

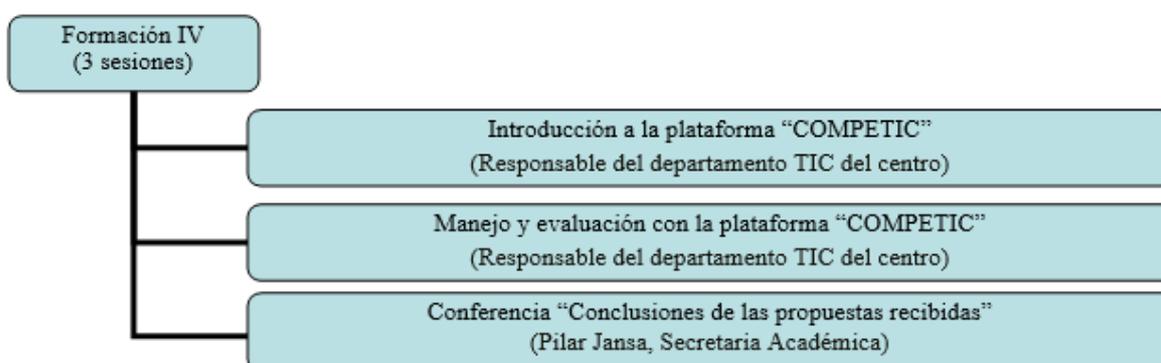
La formación III consta de seis sesiones en las que el claustro se especializará en el diseño de proyectos interdisciplinares, tomando como ejemplo la experiencia del proyecto COMBAS.



*Fuente: Elaboración propia

Por último, la formación IV se dedicará a la conceptualización de la competencia digital y a la presentación de la nueva plataforma "COMPETIC" con la que podrán compartir recursos, materiales y actividades con los estudiantes. Además, será la herramienta para la evaluación continua de las competencias adquiridas por los estudiantes a partir del segundo curso. Por medio de este portal se reflejarán los conocimientos, destrezas y actitudes que se pretenden adquirir a la largo del curso. Para su evaluación formativa, se indicará el grado de adquisición que el alumno haya logrado y los objetivos próximos a alcanzar. Por consiguiente, pasamos a la certificación del grado de adquisición de las competencias clave, eliminando el actual "suspense" (Bolívar, 2008b). En el tercer y último año de implantación de este proyecto se ampliará la participación de las familias en el proceso de evaluación. Ellas, al igual que los profesores, indicarán en la plataforma las competencias (conocimientos, destrezas y actitudes) que han adquirido los estudiantes fuera del centro.

La formación IV está formada por tres sesiones con las que se concluirá la capacitación del primer curso.

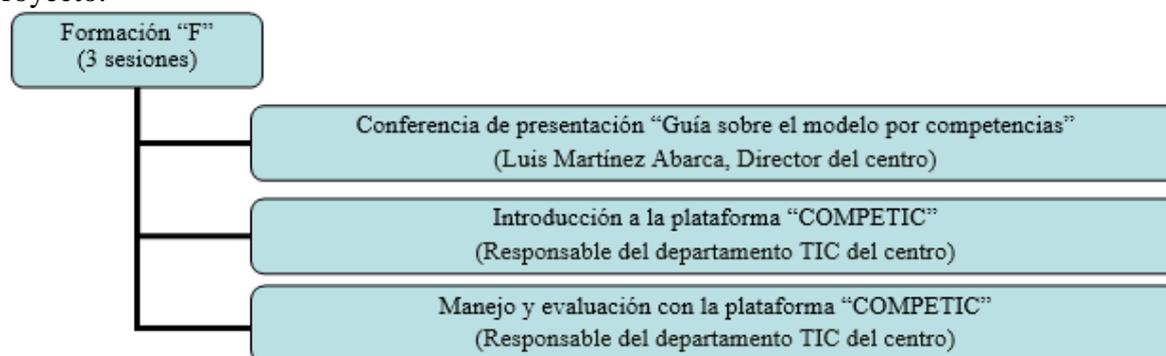


*Fuente: Elaboración propia

Formación para las familias

La formación “F” hace referencia a las charlas y cursos que se impartirán, durante el tercer curso del proyecto, a las familias de los alumnos para su implicación en el proyecto. “Dado que las competencias son una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes, no pueden ponerse en práctica de forma abstracta y su adquisición debe demostrarse en el marco de determinados contextos” (Scallon, 2007, p. 34). Por ello, esta formación busca la integración de las competencias en todos los contextos de la vida del estudiante. “El compromiso escuela-familia, así entendido, puede facilitar, a nuestro juicio, la construcción de un currículo basado en competencias que permita integrar el currículo formal, el currículo no formal y el currículo informal” (Moya y Luengo, 2011).

La formación de la familia “F” consta de tres sesiones para su intervención en el proyecto.



*Fuente: Elaboración propia

6.2.3. Elaboración

Durante el segundo curso se procederá a la elaboración de los proyectos basados en competencias, materiales y recursos necesarios para trasladar el modelo competencial a las aulas. A continuación, se concretan las tareas que cada agente implicado deberá de realizar durante este fase.

- Departamento TIC

- Tarea 1: Creación y desarrollo de la plataforma virtual “COMPETIC”
- Tarea 2: Formación al profesorado en el manejo de la plataforma.
- Tarea 3: Revisión de la plataforma virtual “COMPETIC”
- Tarea 4: Presentación y formación a las familias del uso de la plataforma.

- Comisión de Competencias

- Tarea 1: Elaboración de la *Guía sobre el modelo por competencias y su evaluación* para las familias.
- Tarea 2: Desarrollo de un proyecto modelo para cada etapa (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato).

Tarea 3: Seguimiento y apoyo al claustro en el diseño de los proyectos basados en competencias.

Tarea 4: Elaboración de los cuestionarios I, II y III, instrumentos que sirven para la evaluación del proyecto. En el apartado 7, Seguimiento y Evaluación, se definen la función y el diseño de los cuestionarios.

- **Equipo directivo**

Tarea 1: Organización del profesorado por grupos. Para la elaboración de los proyectos basados en competencias, el equipo directivo distribuirá al claustro en grupos. Cada equipo de trabajo deberá estar compuesto de un especialista en inglés, educación física, música y plástica.

Tarea 2: Distribución y definición de las competencias clave por cada curso de toda la escolarización.

Tarea 3: Reunión con todos los grupos de profesores para orientar el desarrollo de los proyectos y sus salidas escolares.

Tarea 4: Elaboración del plan de sostenibilidad. En el punto 7, Seguimiento y Evaluación, se especifica el sentido y los objetivos del plan de sostenibilidad.

- **Claustro de profesores**

Las tareas del claustro de profesores están divididas por niveles de concreción hasta el desarrollo integral de los proyectos. Las fases de desarrollo de los proyectos basados en el modelo competencial se han realizado, a su vez, a partir de los niveles de concreción del proyecto COMBAS¹⁵.

Nivel 1: “Del currículo a los proyectos”
Se organizará del currículo en proyectos definiendo la contribución de cada una de las áreas a partir de la distribución por competencias realizada por la comisión.

Nivel 2: “Proyectos y unidades didácticas basados en el modelo competencial”
En base a la LOMCE, se concretarán los estándares de aprendizaje evaluables, se definirán los contenidos y se prepararán las unidades didácticas del curso en el que esté trabajando el equipo de profesores.

Nivel 3: “Proyectos y metodologías innovadoras”
Se acordarán las metodologías aplicables en cada proyecto a partir de la formación recibida.

Nivel 4: “Proyectos y evaluación”
Por último, se definirá el tipo de evaluación y se elaborarán los instrumentos de evaluación.

¹⁵ El proyecto COMBAS establece cinco niveles de integración curricular de las competencias. (MECD, 2013a, p. 27)

6.2.4. Implantación

Una vez diseñados los proyectos, la siguiente fase nos llevará a su experimentación e implantación. La implantación real del modelo competencial tendrá efecto en el tercer y último año del proyecto. Sin embargo, en el último trimestre del segundo curso cada equipo de profesores seleccionará uno de los proyectos para su experimentación como “proyecto piloto”. Éste nos servirá para analizar los aspectos a mejorar en la organización y en la planificación de los proyectos.

Durante el tercer curso se implementarán los proyectos, desapareciendo así, la división por asignaturas y estableciendo un aprendizaje contextualizado basado en las competencias clave. En su puesta en marcha, los miembros de la comisión de competencias, previo consentimiento del profesorado, observarán las clases para analizar el trabajo por competencias de cada docente en el aula. Por consiguiente, la comisión ofrecerá una retroalimentación al docente de su trabajo con el fin de asesorar y mejorar la práctica docente.

Con respecto a las sesiones de formación que el claustro tiene los martes, en el último curso, se dedicarán dos sesiones mensuales para las reuniones de coordinación de cada curso. De esta forma, se ofrece el tiempo que el profesorado está demandando para gestionar los proyectos y para la puesta en común de las dificultades encontradas. En estas reuniones podrán solicitar el asesoramiento de un miembro de la comisión de competencias o del agente externo. El resto de sesiones de formación se concretarán a partir de las necesidades detectadas por el equipo directivo en el profesorado.

Además el claustro contará con el apoyo del equipo directivo, teniendo una reunión trimestral con cada equipo de profesores para revisar y evaluar los proyectos implementados. También, servirán para comprobar la posibilidad de llevar a la práctica las salidas escolares establecidas.

Un factor fundamental para el éxito de este proyecto son las familias. Por ello, es imprescindible mantenerles informados y que se les den opciones para participar activamente en el proceso de cambio. Por medio de las tutorías trimestrales se explicará a las familias del modelo por competencias y las competencias que va adquiriendo su hijo/a. Además recibirán tres cursos para su integración en el proyecto.

7. SEGUIMIENTO Y EVALUACIÓN

El proyecto se estima con una duración de tres años, un primer año centrado en la formación, un segundo en la elaboración y por último, el tercer curso dedicado a la implantación del modelo competencial. Con el fin de garantizar la calidad y optimizar el proceso de cambio se establece una evaluación a lo largo de los tres años de implementación tanto formativa como sumativa. La evaluación formativa permite la mejora durante el propio desarrollo del proyecto. Mientras que la sumativa tiene carácter final y por lo tanto se centra en el resultado final.

Para su seguimiento los instrumentos que se van a emplear son grupos de discusión, reuniones de seguimiento, entrevistas y cuestionarios.

La evaluación procesual se lleva a cabo para corregir aquellas cuestiones que mejoren el logro de los objetivos establecidos. Con esa finalidad, el agente externo coordinará los grupos de discusión y las reuniones para recoger las opiniones y propuestas tanto del claustro como del equipo directivo. Todos los meses la comisión de innovación se reunirá con el equipo directivo para analizar la evolución del proyecto. En esta reunión se revisará el cronograma establecido y se adecuará a las necesidades de la comunidad educativa.

Con respecto a los grupos de discusión, habrá tres temáticas diferentes en los grupos de discusión. Cada grupo de discusión se deberá de repetir con al menos cinco grupos diferentes y será llevado a cabo por el agente externo.

- **Grupo de discusión I: Metodologías innovadoras.** En este grupo el objetivo es dialogar con el profesorado acerca de las metodologías más actuales para concluir aquellas que interesan más al profesorado e incluirlas en la formación II.
- **Grupo de discusión II: Experiencia del proyecto piloto.** Se trata de generar un espacio en el que los profesores por cursos valoren la puesta en práctica del proyecto piloto y compartan sus dudas y propuestas de mejora desde la experiencia.
- **Grupo de discusión III: Evaluación del modelo competencial implementado.** En estos grupos de discusión se recogerán las valoraciones y aportaciones de los profesores, familiares y alumnos para la mejora del enfoque competencial.

La evaluación final tendrá lugar al finalizar cada curso escolar y el instrumento para su valoración será el cuestionario. Al concluir la formación del primer curso se entregará un cuestionario I de satisfacción para valorar la formación recibida. Posteriormente, al concluir el segundo año, el claustro evaluará el seguimiento y el apoyo recibido durante la elaboración de proyectos por parte de equipo directivo, de la comisión de competencias y del agente externo a través del cuestionario II. El cuestionario III está enfocado para toda la comunidad educativa, en él se evaluará el nuevo modelo por competencias ya implementado.

Estos cuestionarios se crearán mediante la herramienta de *Google Docs* y se enviarán por correo electrónico a todos los participantes. La elaboración, la preparación y la implantación de estas estrategias de evaluación forman parte de las tareas llevadas a cabo por la comisión de competencias. En el anexo 3, figura solamente el cuestionario I¹⁶, por razones obvias de espacio marcadas para la realización de este trabajo.

¹⁶ Ver Anexo 3.

A partir de estas evaluaciones planteadas se espera que la calidad programada en este proyecto se transforme en la calidad deseada por la comunidad educativa y finalmente en la calidad lograda al finalizar esta propuesta.

Si bien, el proyecto se enmarca en tres cursos, uno de los objetivos generales es asegurar la sostenibilidad del proyecto a lo largo del tiempo, implantando una cultura de cambio y actualización constante. Para ello, la evaluación pretende potenciar el compromiso de cambio e innovación por medio de herramientas de valoración con las que la comunidad educativa se sienta parte fundamental del proyecto. De esta forma, la inercia del proyecto se mantendrá una vez concluido el proceso de cambio gracias a la cultura de innovación generada en el centro.

8. CRONOGRAMA

CURSO 2015-2016		
	DENTRO DE LA JORNADA (L-V 9:00-17:00)	SESIÓN FUERA DE LA JORNADA (MARTES 17:30 a 19:00)
Septiembre (2015)	Reunión general presentación del proyecto (D y A) Reunión para incluir las sugerencias del equipo directivo al proyecto. (D y A) Reunión para la programación de la formación anual. (D y A) Creación de la comisión de competencias (D, E y A)	Presentación de la programación anual de formación al claustro. (D y C)
Octubre (2015)	Reunión mensual (D y E) Coaching	Formación I: Educación para el siglo XXI con la LOMCE (D, C, E y A) ¹⁷
Noviembre (2015)	Reunión mensual (D y E) Coaching	Formación II: Las competencias clave (D, C, E y A) ¹⁸ Desarrollo de la plataforma virtual "COMPE" (I) Grupo de discusión I por cursos con los representantes de la comisión de competencias para sugerir metodologías innovadoras en las que estén interesados. (C y E)
Diciembre (2015)		
Enero (2016)		
Febrero (2016)		
Marzo (2016)		
Abril (2016)	Reunión mensual (D y E) Coaching	Formación III: Proyectos interdisciplinares basados en competencias (D, C, E y A) Desarrollo de la plataforma virtual "COMPETIC" (I)
Mayo (2016)	Desarrollo de un proyecto modelo para cada una de las etapas (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) (E)	
Junio (2016)	Reunión mensual (D y E) Coaching Desarrollo de un proyecto modelo para cada una de las etapas (Infantil, Primaria, Secundaria y Bachillerato) (E)	Formación IV: Plataforma Virtual "COMPETIC" (I, D, C, E y A)
Julio (2016)	Distribución las competencias necesarias en función de cada curso de toda la escolarización. (D) Coaching Realización y envío del cuestionario I de satisfacción sobre la formación recibida. (C)	

¹⁷ La comisión de competencias tendrán 30 minutos más de formación cada día.

¹⁸ La comisión de competencias tendrán 30 minutos más de formación cada día.

*D: equipo directivo, E: comisión de competencias, A: agente externo, C: claustro de profesores, I: departamento TIC, F: familias.

CURSO 2016-2017		
Septiembre (2016)	Reunión mensual (D y E) Reunión para la programación de la formación anual. (D y A) Distribución las competencias necesarias en función de cada curso de toda la escolarización. (D) Reunión programación del sesiones para la elaboración de proyectos. (D y A) Distribución del profesorado en equipos de trabajo. (D y A) Coaching	Presentación de la programación anual de elaboración de proyectos propios. (D y C)
Octubre (2016)	Reunión mensual (D y E)	Nivel I: Del currículo a los proyectos. (C y E)
Noviembre (2016)	Coaching	
Diciembre (2016)		
Enero (2017)	Reunión mensual (D y E) Coaching	Nivel II: Proyectos y unidades didácticas basados en competencias clave. (C)
Febrero (2017)	Reuniones con cada grupo de profesores para orientar el desarrollo de los proyectos y sus salidas escolares. (D y C)	Elaboración de un guía sobre el modelo por competencias y su evaluación para las familias. (E)
Marzo (2017)	Reunión mensual (D y E) Coaching.	Nivel III: Proyectos y metodologías innovadoras. (C)
Abril (2017)	Proyecto piloto por curso (C)	Elaboración de un guía sobre el modelo por competencias y su evaluación para las familias. (E)
Mayo (2017)	Reunión mensual (D y E) Coaching	Nivel IV: Proyectos y evaluación. (C y E)
Junio (2017)	Revisión de la plataforma virtual "COMPETIC" (D, E e I)	Grupo de discusión II evaluación del proyecto piloto. Formación "F1": Presentación de la guía sobre el modelo por competencias y su evaluación a las familias. (D, E y F)
Julio (2017)	Reunión mensual (D y E) Semana I de organización Pre-implementación. (D y A) Práctica con la plataforma Virtual "COMPETIC" (C y I) Realización y envío del cuestionario II de evaluación del seguimiento y el apoyo recibido en la elaboración de proyectos. (C y E) ¹⁹	

*D: equipo directivo, E: comisión de competencias, A: agente externo, C: claustro de profesores, I: departamento TIC, F: familias.

CURSO 2017-2018		
Septiembre (2017)	Reunión mensual (D y E) Reunión para la programación de la formación anual. (D y A) Coaching	Presentación de la programación anual en la implementación de los proyectos. (D y C) Reunión quincenal (Equipo de profesores por cursos) (C)
Octubre (2017)	Reunión mensual (D y E) Observación de las clases por proyectos. (E y C)	Reunión quincenal (Equipo de profesores por cursos) (C) Reunión trimestral con cada curso para revisar y evaluar los proyectos implementados. (D y C)
Noviembre (2017)	Reunión con cada profesor para dar una retroalimentación de la observación. (E y C)	Sesión de formación mensual a determinar por la comisión y el equipo directivo en función de las necesidades detectadas.
Diciembre (2017)	Tutorías trimestrales con las familias para el seguimiento en la adquisición de competencias de su hijo/a. (F y C)	
Enero (2018)	Coaching	
Febrero (2018)		Formación "F2": Curso sobre la Plataforma Virtual "COMPE" (D, I, E y F)
Marzo (2018)		
Abril (2018)		Formación "F3" Curso sobre el proceso de evaluación por competencias por medio de la Plataforma Virtual "COMPE" (D, I, E y F)
Mayo (2018)		
Junio (2018)	Elaboración y envío del cuestionario III de evaluación del nuevo modelo educativo. (C, E, D, F y A)	Elaboración del plan de sostenibilidad (C y D)
Julio (2018)	Grupo de discusión III: Sesión evaluación implantación de proyectos. (C, D y E) Semana de reelaboración de los proyectos. (C y E)	

*D: equipo directivo, E: comisión de competencias, A: agente externo, C: claustro de profesores, I: departamento TIC, F: familias.

9. REFLEXIONES FINALES

Este proyecto de innovación integrado se fundamenta, parafraseando a Valle (2012), en la política educativa supranacional como campo de conocimiento en un mundo globalizado, en el modelo basado en competencias clave como respuesta a las demandas de la sociedad actual, en el aprendizaje permanente, referido tanto a la formación del estudiante como a la del profesorado y en un clima colaborativo que integre a toda la comunidad de aprendizaje.

Si bien la necesidad de actualizar el sistema educativo español es indudable, todavía adquiere mayor fuerza, cuando al ampliar nuestras fronteras, comprobamos que la política educativa supranacional apuesta claramente por un modelo educativo basado en el aprendizaje de las competencias clave. Un modelo educativo que nos ofrece la oportunidad de implementar en el contexto europeo una educación de calidad que responde a las necesidades del siglo XXI.

El conjunto de profesionales que contribuyen en la educación del siglo XXI tienen que ser innovadores, adaptándose a los cambios constantes que precisa la sociedad. Por ello, un profesor competente, debe estar en formación permanente, entendiendo que los estudios universitarios son el comienzo de una capacitación que continuará a lo largo de toda su trayectoria profesional. Un profesorado en aprendizaje permanente transmitirá a sus estudiantes desde el ejemplo, el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Sin embargo, el éxito de este proyecto depende de la implicación y del compromiso por parte de la comunidad educativa. En el momento en el que el cambio no sea asumido como propio por la comunidad educativa, éste carecerá de sentido. Si el proyecto de innovación no logra cambiar la cultura del centro para generar un clima colaborativo e innovador que propicie una actitud reflexiva, esta propuesta quedará como una experiencia aislada. Por esta razón, esta innovación queda abierta a las posibles modificaciones que la comunidad educativa considere oportunas para su implementación.

Una vez entregado este proyecto, el siguiente paso con el que transformar la realidad, será la presentación de la propuesta al equipo directivo para su consideración y valoración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Las referencias bibliográficas se presentan el estilo APA, sexta edición.

- Álvarez, J. M. (2008). Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias ¿Qué hay de nuevo?* (pp. 206-234). Madrid: Morata.
- American Psychological Association. (2010). *Manual de publicaciones de la American Psychological Association* (6th ed.). México: El Manual Moderno.
- Bolívar, A. (2008a). El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior. *Revista de Docencia Universitaria*, 6 (2), 1-23.
- Bolívar, A. (2008b). Competencias básicas y ciudadanía, *Caleidoscopio*, Revista Digital de Contenidos Educativos, (1), 4-32.
- Carbonell, J. C. i. S. (2001). *La aventura de innovar: El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Comisión Europea (1995). *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Comisión Europea (2010). EUROPA 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2006). Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo sobre las Competencias Clave para el Aprendizaje Permanente (2006/962/EC). *Diario Oficial de la Unión Europea*, Serie L, 394, 10-18.
- Delors, J. (1996). *Educación: hay un tesoro dentro. Informe de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Egido, I. (2011). Las competencias clave como elemento central del currículo de la enseñanza obligatoria: Un repaso a las experiencias europeas. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 239-262.
- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas: Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Esteve F., Adell J. y Gisbert M. (2013). El laberinto de las competencias clave y sus implicaciones en la educación del siglo XXI II Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Francesc_Esteve/publication/235946755
- Eurydice (2002). Competencias clave. Bruselas: Comisión Europea.
- Eurydice (2012). El Desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en materia. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Feito, R. (2010). De las competencias básicas al currículum integrado. *Curriculum: Revista De Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (23), 55-79.
- Fullan, M. (2002). El significado del cambio educativo: Un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista De Currículum y Formación De Profesorado*, 6(1), 1-14.
- García Garrido, J. L., Egido, I., García Ruiz, M. J., Gavari Starkie, E., y Valle, J. M. (2006). *Aprendizaje permanente*. Navarra: EUNSA.
- González, I. y López, I. (2013). El asesoramiento externo como elemento facilitador del desarrollo de competencias. El caso de IQEA. *Revista de Educación*, 79-102.
- Gorrochotegui-Martell, A. (2011). Un modelo de "coaching" en directivos escolares. *Educación y Educadores*, 14(2), 369-387. Universidad de la Sabana.
- Hargreaves, A., y Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista De Educación*, (339), 43-58.

- Jiménez, Y. I., González, M. A., Hernández, J. (2010). Modelo 360° para la evaluación por competencias (enseñanza-aprendizaje) *Innovación Educativa*, (10), 53, pp. 43-53 Instituto Politécnico Nacional Distrito Federal, México
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) (2006). BOE núm. 106 de 4 de mayo de 2006.
- Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE) (2013). Ley Orgánica 8/2013, 9 de diciembre. Boletín Oficial del Estado, 295.
- Luengo, F., Moya, J., y Asociación Proyecto Atlántida. (2011). Las competencias básicas: del desarrollo curricular a la práctica docente. Una estrategia para el cambio basada en los centros educativos En Moya, J., Luengo, F. (coords.), *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2013a) Guía para la formación en centros sobre las competencias básicas. Recuperado el 7 de junio de 2015 de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16109>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2013b) Reflexión sobre las competencias básicas y su relación con el currículo. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=16047>
- Monarca, H. A., y Rappoport, S. (2013). Investigación sobre los procesos de cambio educativo: El caso de las competencias básicas en España.
- Moya, J., Luengo, F., y Asociación Proyecto Atlántida. (2011). Las competencias básicas: del diseño al desarrollo del currículo. Un modelo adaptativo e integrado. En Moya, J., Luengo, F. (coords.), *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Moya, J. (2008). Las competencias básicas en el diseño y el desarrollo del currículo. *Curriculum: Revista De Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, (21), 57-78.
- OCDE (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo. Paris: OCDE.
- Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato (BOE, 29.01.2015) MECD (2015).
- Rychen, D. S. y Salganik, L.H. (eds.) (DeSeCo) (2003). Competencias clave para una vida exitosa y un buen funcionamiento en la sociedad. Recuperado de <http://www.deseco.admin.ch/>
- Scallon (2007) en Eurydice (2012). El Desarrollo de las competencias clave en el contexto escolar en Europa: desafíos y oportunidades para la política en materia. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Tardif, J. (2008). Desarrollo de un programa por competencias: De la intención a su implementación. *Profesorado, Revista Currículum y Formación del profesorado* 12(3), 1-16.
- Tiana, A. (2011). Análisis de las competencias básicas como núcleo curricular en la educación obligatoria española. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1), 63-75.
- Toribio, L. (2010). Las competencias básicas: El nuevo paradigma curricular en Europa. *Foro De Educación*, 12, 25-44.
- Valle, J. (2012). La política educativa supranacional: Un nuevo campo de conocimiento para abordar las políticas educativas en un mundo globalizado. *Revista Española de Educación Comparada*, 20, 109-144.
- Valle, J., y Manso, J. (2013). Competencias clave como tendencia de la política educativa supranacional de la unión europea. *Revista de Educación*, Extraordinario 2013, 12-33.
- Villa, A. y Poblete, M. (2011). Evaluación de competencias genéricas: Principios, oportunidades y limitaciones. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 63(1), 147-170.

ANEXOS

Anexo 1

En total se han realizado cuatro entrevistas semiestructuradas (una profesora de infantil, dos profesores de primaria y un profesor de secundaria). Además, se han llevado a cabo dos grupos de discusión formados por cinco profesores de la etapa de primaria. A continuación, se indican el guion empleado en las entrevistas y grupos de discusión realizados.

Entrevista Semiestructurada / Grupos de discusión

Detección de las necesidades del centro

Dialogar sobre los siguientes aspectos para comprender y extraer la percepción de los entrevistados.

- Clima, ambiente y relación en el entorno (curso, ciclo, etapa, centro, etc.)
- Interés, satisfacción y aplicabilidad de la formación recibida para su desarrollo profesional.
- Percepción y relación con la dirección del centro. Funciones del equipo directivo.
- Proyectos de innovación que ya existen en el centro.
- Actitud innovadora. Aspectos positivos o negativos de la innovación. Propuestas de cambio sugeridas.
- Criterios de evaluación e instrumentos empleados.
- La repercusión en la inclusión de las competencias en su programación. Nivel de conocimiento del modelo de aprendizaje por competencias
- Canales de comunicación entre todos los miembros de la comunidad escolar.
- Actitud de colaboración y apoyo mutuo entre todos los miembros de la comunidad educativa.
- Nivel de participación e implicación activa de las familias. Presencia de las familias en el centro.
- La apertura del centro con el barrio en el que se ubica.
- Futuros retos o mejoras del centro.

Anexo 2

Se concretan en la siguiente matriz *DAFO* las aportaciones y conclusiones del trabajo de campo (4 entrevistas y 2 grupos de discusión) y de la observación.

Análisis DAFO

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - Un profesorado involucrado, con ilusión y ganas de trabajar activamente en el proyecto educativo. - La constancia en la formación permanente del profesorado. - Un equipo directivo innovador y abierto al cambio. - El apoyo de las familias en el cambio metodológico al comprobar el aumento en la motivación de sus estudiantes. - La colaboración del Departamento de Orientación. - El centro está equipado con medios tecnológicos (<i>tablets</i>, pizarras digitales, etc.) - El centro cuenta con el respaldo institucional de la Fundación CEU San Pablo. - La estabilidad del profesorado en el centro. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falta de coordinación horizontal entre los profesores para programar las asignaturas. - La evaluación sumativa, centrada en pruebas escritas, como único instrumento de evaluación. - El individualismo limita la colaboración entre el profesorado e impide el conocimiento de la forma de trabajar de otros profesores. - La desconfianza del claustro hacia el equipo directivo y la falta de liderazgo. - La heterogeneidad en los cursos de desarrollo profesional dirigidos al claustro. - La ausencia de salidas escolares externas que contextualicen el aprendizaje.
OPORTUNIDADES	AMENAZAS
<ul style="list-style-type: none"> - El claustro demanda más formación en metodologías innovadoras y su aplicación. - Algunos profesores perciben el libro como una herramienta prescindible. - El profesorado siente que el volumen del currículum es inabarcable. - El creciente interés en los proyectos realizados por parte de los alumnos - El alumnado reclama un cambio metodológico. 	<ul style="list-style-type: none"> - El profesorado se encuentra inseguro frente al cambio. - El profesorado percibe que la realidad diaria está llena de imprevistos. - La falta de tiempo impide una actitud de colaboración. - La limitación de materiales para el desarrollo de actividades prácticas. - La falta de compromiso por parte del claustro.

Anexo 3

Se ofrece este cuestionario, elaborado a partir del guion de la entrevista realizado por la red europea KeyCoNet y del cuestionario²⁰ de satisfacción final para participantes, como modelo para valorar la calidad la formación recibida durante el primer curso del proyecto. La comisión de competencias será la responsable de adecuar este cuestionario introduciendo las modificaciones que considere oportunas.

Cuestionario I

1. ¿Cuáles son las ventajas del aprendizaje por competencias? Nombra tres.
2. ¿Cuáles serían los tres principales obstáculos que habría que abordar para que el aprendizaje y la enseñanza de las competencias clave fuera más efectivo?
3. ¿Cuál ha sido la contribución de la formación recibida para tu trayectoria profesional?
4. Valora las diferentes fases de formación recibidas durante este curso:

	Aspectos positivos	Aspectos mejorables
Formación I		
Formación II		
Formación III		
Formación IV		

Valora con una cruz en la respuesta elegida (1: menos grado de acuerdo, 5: mayor grado de acuerdo)

		1	2	3	4	5
5.	Combinación correcta entre teoría y práctica					
6.	Los contenidos de los cursos han respondido a sus expectativas					
7.	Los conocimientos son aplicables a la realidad del aula.					

8. ¿Consideras que es posible establecer un currículo integrado en este centro? En caso afirmativo, ¿cómo podría el equipo directivo ayudar a mejorar la integración curricular de las competencias clave?
9. Por favor, señale cualquier otra observación relativa a la capacitación profesional recibida.
10. ¿Qué otros cursos le gustaría recibir?

²⁰ Disponible en: http://www.grupoaltaban.es/wp-content/uploads/2011/04/CUESTIONARIO_TELEFORMACION_SEPECAM.pdf