

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

Ainara Artetxe, Ana Usabiaga, MariamBilbatua, AgurtzaneMartinez, Xabier Arregi,
AhotsLejardi.

Facultad de Humanidades y Ciencias de La Educación. MondragonUnibertsitatea

1.- INTRODUCCIÓN

El texto que presentamos recoge la experiencia IKASKIDE¹ proyecto cuyo objetivo básico es el desarrollo de la cultura cooperativa en los procesos de aprendizaje tanto del alumnado como del profesorado.

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

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

¹IKASKIDE: IKASI aprender KIDE compañero

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

Las ideas que se presentan se basan en la comunicación presentada por el equipo en el Congreso “Reconceptualizing the professional identity of european teacher: sharing experiences.” Celebrado en Sevilla en junio 2013 y nos pueden servir como parte del proceso de reflexión del Taller “Desarrollo de la Cultura Cooperativa. Aprendizaje cooperativo”

2.- BASES TEÓRICAS.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Trabajar en grupos cooperativos posibilita la creación de contextos para el desarrollo de competencias en general y más en concreto de las competencias “aprender a aprender”

y “aprender a vivir juntos”, tal como se desprende del análisis de los principios que caracterizan a los grupos cooperativos y que se exponen a continuación. (Johnson, Johnson y Holubeck, 1999a; 1999b; Salvin, 1985).

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

Los cambios descritos hasta el momento nos llevan a la necesidad de desarrollar nuevas competencias en el profesorado que van más allá de su trabajo en el aula. Para responder a estos retos Perrenoud (2004) propone 10 competencias profesionales que deberían ser desarrolladas por todo el profesorado: : organizar y animar situaciones de aprendizaje, gestionar la progresión de los aprendizajes, elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación, implicar al alumnado en su aprendizaje y en su trabajo, trabajar en equipo, participar en la gestión de la escuela, informar e implicar a los padres y madres, utilizar las nuevas tecnologías, afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión y organizar la formación continua.

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

Korthagen (2001-2010). Frente a los modelos tradicionales de formación plantea la necesidad de un *aprendizaje realista* en el que se unen el conocimiento teórico y el práctico partiendo siempre de situaciones prácticas que serán analizadas a través de un proceso de reflexión denominado ALAC que incluye los siguientes pasos: Acción – Revisión de la acción –Toma de conciencia de los aspectos esenciales –Creación de

métodos alternativos –Ensayo (Action-Looking back ontheaction- Awareness of essentialaspects-Creatingalternativemethods of action-Trial).

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

El objetivo de los modelos citados es la mejora de la propia práctica, sin embargo tal como señala Fullan (2002a) los cambios en los modelos de formación exigen la implicación de la comunidad. En relación con el desarrollo del profesorado, Bolivar (2013) analiza las posibilidades que ofrecen las “**Comunidades profesionales de aprendizaje**” como dispositivo que posibilita que los profesionales aprendan nuevas prácticas y generen nuevos conocimientos en relación con el aprendizaje del alumnado. Como atributos de las Comunidades profesionales de aprendizaje el autor citado señala: La responsabilidad y colaboración colectiva por la mejora, basada en la confianza y en el respeto mutuo, aprendizaje a nivel individual y de grupo y la apertura .a redes y alianzas.

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

3.- MODELO DE FORMACIÓN

3.1. Principios básicos

Tomando como punto de partida la educación cooperativa, el proyecto IKASKIDE pretende que los principios y la práctica cooperativa impregnen las acciones y relaciones de todas las personas implicadas. Una escuela autónoma, donde todos los agentes educativos cuentan con espacios naturales de participación activa y reflexiva, con el objetivo de mejorar el aprendizaje de todos los alumnos.

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

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

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

Entendemos que el perfil profesional del profesor garante del aprendizaje de todos sus alumnos incluye la capacidad de diseñar contextos de aprendizaje basados en las capacidades individuales de su alumnado. Contextos complejos, reales y funcionales donde cada alumno y alumna construyen su propio camino de aprendizaje, con la ayuda y guía del profesorado-tutor, y en relación de cooperación con los demás, lo cual garantiza el bienestar necesario para focalizar su atención en construcciones complejas de nuevas competencias. Dicho perfil habla de una comunidad donde cada agente o profesor cuenta con espacios naturales de construcción conjunta.

El proceso de asesoría se guía por el trabajo pragmático de las marcas identitarias de los centros. IKASARE los dota de recursos para transformar la Misión, Visión y Objetivos identitarios en acciones profesionales prácticas. Este proceso facilita la vivencialización de la repercusión ideológica en la vida cotidiana, en las funciones diarias de los agentes que conforman la comunidad. Así, además de compartir un

discurso común comparten acciones, tareas, procesos, diseños y roles, lo cual facilita la reflexión y la toma de decisiones conjuntas, y a su vez los empodera, experimentando en primera persona el cambio. Ésta acción garantiza la diversidad y singularidad de cada agente o profesor enriqueciendo y relajando los momentos de construcción profesional.

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

- *Reflexión basada en la participación activa.*

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

Una de las claves en las reflexiones participativas grupales es su dinamización, la identificación de aspectos fundamentales en los discursos de los participantes, la generación de preguntas, el centraje, la reformulación, así como la creación de grupo, el

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

- *Aprendizaje basado en la práctica.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- *Liderazgo compartido.*

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

- *Trabajo constante de la pertenencia.*

Un aspecto fundamental en el diseño del cambio, su implantación y evaluación es la creación de un grupo humano que construye proyecto (MartinezGorrotxategi, 2011). Grupo que comparte la visión futura de la escuela, vive como propias las marcas de identidad de la misma y éstas se transforman en función pragmática de la vida profesional y no sólo en discurso o rango de valor. Sin visión compartida no hay

pasión, compromiso, dirección de la mejora,... y para que existan, son precisos procesos de cuestionamiento y reflexión que permitan construir significados conjuntos.

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

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

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

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

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

3.2.

El

Proceso de Asesoría

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

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

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

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

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

1. INICIO

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

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

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

2. EXPANSIÓN

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

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

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

3. AUTONOMÍA

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

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

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

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

4. CONCLUSIONES Y CUESTIONES PARA LA REFLEXIÓN CONJUNTA

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

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

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

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

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

4.1. PREGUNTAS E INTERROGANTES A COMPARTIR

Dimensiones de la cultura cooperativa. ¿Que entendemos cuando hablamos de aprendizaje cooperativo? Relación aprendizaje cooperativo e innovación:

. Perspectivas

. Experiencias

. Retos

Coherencia entre el aprendizaje del alumnado y del profesorado. Modelos de desarrollo del profesorado basados en la cooperación:

. Perspectivas

. Experiencias

. Retos

5. BIBLIOGRAFIA

.BOLIVAR, A. (2013) “ Comunidades profesionales de Aprendizaje” *III Jornada Ikaskide* .MondragonUnibertsitatea 19 abril 2013

. COLL, C. (1999). La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares. In COLL,C. (coord.) *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en Educación Secundaria*. Barcelona: ICE-Horsori 15-44

. COMISION DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005). *Propuesta de recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*.2005/0221 (COD). Bruxelles

. COMISION EUROPEA (2002): *The key competences in a knowledge-bases economy: a first step towards selection, definition and description*. Directorate-General for Education and Culture.

. DELORS, J. (1996): *La educación encierra un tesoro*. París UNESCO

. ESTEVE, O. (2004a): Nuevas perspectivas en la formación del profesorado de lenguas: hacia el aprendizaje reflexivo o aprender a través de la práctica. *Lerste Tagung zur Didaktik für Spanisch und Deutsch als Fremdsprache*. Bremen: Instituto Cervantes

<http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/practicareflexiva/nuevasperspectivas.pdf>

Consulta 12 noviembre 2012

ESTEVE,O. (2004b). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. In Lasagabaste,D. ; Sierra, J.M. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: ICE Horsori

. ESTEVE,O.y ALSINA, A. (2010). Hacia el desarrollo de la competencia profesional del profesorado in Esteve,O.;Melief,K. eta Alsina, A (Ed). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (7-18) Barcelona:Octaedro.

. FERNÁNDEZ MARCH, A. (2004). El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo profesional. *Educar*. 33 127-142

- . FULLAN, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal [*Change forces. The depths of educational reform*. 1993. Londres: The Falmer Press].
- . FULLAN, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro
[*The New meaning of education change*. New York .Londres: Teacher College Press Cassell].
- . JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.T.y HOLUBEC, E.J.(1999a) *El aprendizaje cooperativo en el aula* Buenos Aires: Paidós. [*V.O. Cooperative learning in the Classroom*. Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.1994]
- . JOHNSON, D.W; JOHNSON, R.T.y HOLUBEC, E.J.(1999b) *Los nuevos círculos del aprendizaje. La cooperación en el aula y la escuela*. Buenos Aires: Aique[*V.O. The new circles of learning*.Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.1994]
- . IMBERNÓN, F. (coord) (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: Graó
- .KORTHAGEN,F,A,J, (2001). *Linking Practice and Theory.The Pedagogy of Realistic Teacher Education*.Londres: Lawrence ErlbaumAssociates
- . LEBOTERF,G.(2000). *La ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000 [*V.O.: L'ingénierie des competences*. París. Les Éditions de l'organisation. 1998]
- . MARTINEZ GORROTXATEGI, A. (2011) *Los servicios de Apoyo como oportunidad para la innovación en el Sistema Educativo. Una propuesta de mejora basada en el análisis del funcionamiento de los Berritzegunes de la CAV 2002-2011*. Servicio Publicaciones MondragonUnibertsitatea
- . MELIEF, K.; TIGCHELAAR,A.y KORTHAGEN,F.(2010). Aprender de la práctica. In Esteve,O.; Melief,K. eta Alsina, A (Ed). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado* (19-37orri.) Barcelona:Octaedro.

- . MORIN,E.(2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona. Paidós [V.O.: *Les sept savoirsnécessaires à l'éducation du futur*. París. Seuil, 2000]
- . OCDE (2002). *Proyecto DeSeCo: Definición y selección de competencias. Fundamentstheóriques eta conceptuels*. Document de strategie. DEELSA/ED/CERI/CD.
- . OCDE (2005).*Definición and selection of Key Competences: Executive Summary*.
- . PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2008) Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. Gimeno Sacristán, J. (comp.) *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*.Madrid Morata (59-103)
- . PERRENOUD,Ph.(2001). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó
- . PERRENOUD,Ph.(2012). *Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes?* Barcelona: Graó
- . PORLAN, R. y MARTÍN, J. (1991). *El diario del profesor. Un recurso para la investigación en el aula*. Diada Editores.
- . RICHEN,D.S.y SAGALNIK,L.H.(coord.) (2001). *Defining and selecting key competences*.Gottingen: Hogrefeet Huber Publishers.
- . SLAVIN, R.E. (ED,) (1985) *Learning to cooperate, cooperating to learn*. New York: Plenum Press.
- . SWARTZ, R.T.y PARKS, S. (1994): *Infusing the teaching on critical and creative thinking into content instruction*. Pacific Grove, CA: Critical Thinking Press & Software.
- ZABALA, A y ARNAU,L. (2007) *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Graó.